

РБОО «Центр лечебной педагогики»

Модель обучения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в общеобразовательной школе

Методическое пособие разработано в рамках благотворительной программы «Особые люди» при поддержке Министерства экономического развития РФ и в условиях экспериментальной площадки «Психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжелыми нарушениями развития, живущих в условиях продолжительной социальной депривации» Федерального государственного автономного учреждения «Федеральный институт развития образования».

**Москва
2015**

Содержание

Введение -----	3
Особенности обучения детей с РАС в общеобразовательной школе -----	7
Модель обучения детей с РАС в общеобразовательной школе -----	10
Апробация и реализация модели -----	10
Этапы обучения учащихся с расстройствами аутистического спектра и выраженными проблемами поведения -----	12
Организация образовательного пространства -----	14
Дополнительное образование -----	15
Разработка адаптированной программы обучения детей с расстройствами аутистического спектра в условиях общеобразовательной школы -----	16
Использование индивидуального подхода при разработке адаптированной образовательной программы для детей с ОВЗ -----	22
Использование дифференцированного подхода к обучению детей с РАС в коррекционном классе -----	38
Организация взаимодействия в команде специалистов при обучении детей с РАС в общеобразовательной школе. -----	47
Роль тьютора при организации обучения детей с РАС в общеобразовательной школе -----	57
Приложение 1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей, обучающихся в школе в 2014–2015 учебном году -----	64
Приложение 2. Бланк индивидуальной адаптированной образовательной программы -----	77

Введение

Одним из основных направлений в реформировании современного школьного образования является создание условий для полноценного включения в образовательное пространство и успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Для части детей с ОВЗ наиболее эффективным является инклюзивное обучение.

Количество детей с ОВЗ, обучающихся в инклюзивных классах и школах, постоянно увеличивается. Тем не менее, несмотря на достигнутые успехи, в настоящее время выявляются следующие проблемы:

- в инклюзивном образовании в настоящее время нет единой системы, позволяющей разработать и реализовать весь образовательный маршрут ребенка с ОВЗ и подготовить его к следующим жизненным этапам (профессиональному и предпрофессиональному);

- чаще всего учителя, работающие в системе инклюзивного образования, получают дополнительные знания на краткосрочных курсах повышения квалификации, поэтому им не хватает опыта работы с детьми с нарушениями развития. Кроме того, у них нет возможности проконсультироваться со специалистами по текущим проблемам, возникающим в процессе работы, нет регулярной супервизии со стороны специалистов;

- в общеобразовательных школах работает мало специалистов, вследствие этого чаще всего дети с нарушениями развития, принятые в школу, не получают необходимой им коррекционной помощи;

- учителя, специалисты и родители недостаточно взаимодействуют между собой.

Кроме того, несмотря на то, что в зарубежной практике инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями накоплен большой опыт и этой теме посвящено много исследований как ученых, так и

практиков, этот потенциал нельзя использовать в современной российской школе без адаптации и учета особенностей российской образовательной системы.

Создаваемая в настоящее время в Москве государственная система поддержки обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных школах на базе ЦПМСС не может охватить эффективной помощью всех нуждающихся детей. При этом основную нагрузку по организации обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной школе должны нести школьные психолого-медико-педагогические консилиумы. Но в настоящее время такой консилиум возможен только в больших образовательных комплексах, что также приводит к несоответствию количества специалистов и детей, которые должны получить качественное психолого-педагогическое сопровождение.

Анализ существующей практики показывает, что для разных категорий детей с особыми образовательными потребностями должны быть разработаны и внедрены различные модели обучения, позволяющие максимально реализовать потенциал этих детей.

Дети с особенностями развития – это неоднородная группа детей, поэтому можно утверждать, что не существует универсальной для всех единой модели инклюзии. Все дети с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в поддержке и сопровождении при обучении в школе, но объем помощи может значительным образом варьироваться в зависимости от выраженности симптомов нарушений развития отдельного ребенка. Также важно предусмотреть возможность изменений в организации обучения и сопровождения ребенка с ОВЗ в зависимости от нужд ребенка и его семьи.

Особую группу детей с ограниченными возможностями здоровья составляют дети с расстройствами аутистического спектра.

Проблема инклюзивного обучения детей с РАС является дискутируемой как у нас в стране, так и за рубежом. В западных странах инклюзия как форма обучения возникла раньше, и в настоящее время существуют мнения как поддерживающие такую форму обучения для детей с РАС, так и выдвигающие ряд ограничений. В связи с этим вопрос об организации обучения и социализации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в общеобразовательной школе в настоящее время стоит особенно остро, так как достаточно много детей уже обучается и будет обучаться в режиме инклюзии.

Чаще всего рекомендации по обучению детей с РАС направлены на то, чтобы уменьшить или снизить расстройства поведения. По нашему опыту, кроме внешних признаков нарушений (например, таких, как поведение), при организации обучения детей с РАС нужно учитывать и нарушения, характеризующие развитие высших психических функций. Иногда такие нарушения могут выявляться только специалистами при проведении тестирования ребенка с РАС. Тем не менее эти нарушения также влияют как на процесс формирования высших психических функций, так и на обучаемость ребенка с РАС.

Инклюзивное обучение ребенка с РАС в общеобразовательной школе должно иметь обязательный предваряющий подготовительный этап. Эту позицию разделяют многие специалисты. Начальные этапы обучения детей с РАС должны проводиться в условиях, «которые максимально соответствуют его проблемам. Он нуждается в большей степени в защите, чем в интеграции» [2, с. 82]. Это определяется следующими проблемами.

Большинству детей с РАС для адаптации к школе требуется длительный период времени. Изменение привычного расписания дня, появление новых взрослых и детей, усложнение социальной среды часто приводит к тому, что дети демонстрируют негативизм, аффективные вспышки и др. В это время у ребенка может наблюдаться неадекватное поведение, а аффективные вспыш-

ки могут сопровождаться вербальной и невербальной агрессией по отношению к окружающим.

Особые сложности при организации группового обучения детей с РАС создают неравномерность и изменчивость выраженности способностей у конкретных учащихся. Из-за этого невозможно без внесения серьезных изменений в образовательную программу использовать готовые учебно-методические комплексы, разработанные для учащихся общеобразовательной школы. К тому же чаще всего на начальном этапе обучения у детей задерживается развитие учебной мотивации, и учет таких различий становится особенно важным.

В настоящее время, даже если ребенок с РАС принимается в первый класс школы, из-за поведенческих проблем впоследствии таким учащимся зачастую предлагаются надомная, семейная или дистантная формы обучения.

Эмоционально-волевое развитие детей с РАС происходит медленнее, чем у нормально развивающихся детей. В связи с этим даже качественная подготовка к школе не может полностью решить задачи их успешной социальной адаптации при переходе на этап школьного образования. Даже при потенциально высоком интеллектуальном развитии они не могут без специальной психолого-педагогической помощи освоить навыки общения и социального взаимодействия в коллективе сверстников. Однако совместное обучение с обычно развивающимися сверстниками позволит им расширить опыт общения с другими детьми и освоить общепринятые образцы поведения. Следует отметить, что успешное включение в образовательную среду детей с расстройствами аутистического спектра и выраженными проблемами поведения позволяет максимально реализовать потенциальные возможности их развития и повысить качество жизни и решить проблему изоляции не только самого ребенка, но и членов его семьи.

Особенности обучения детей с РАС в общеобразовательной школе

Несмотря на типичность базовых проявлений нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра (проблемы коммуникации, взаимодействия, познавательной сферы), степень их выраженности у конкретных детей может значительно различаться.

Расстройства аутистического спектра (РАС) – это несколько групп нарушений, являющихся всеобъемлющими нарушениями развития (Pervasive Developmental Disorders; «Руководство по диагностике и статистике психических расстройств DSM-V»). Всеобъемлющие нарушения развития характеризуются серьезными и масштабными затруднениями в нескольких сферах развития одновременно: это навыки социального взаимодействия, навыки общения, стереотипное поведение, интересы и занятия.

Хотя точная причина аутистических нарушений неизвестна, исследования показывают, что наиболее вероятной их причиной является некая форма биологического или нервного нарушения. Аутистические нарушения не считаются психическим заболеванием; не существует и обоснованных доказательств мнения о том, что аутистические нарушения могут быть результатом недостаточного или неправильного воспитания. С аутизмом могут связываться или сочетаться другие состояния: когнитивные затруднения, синдром ломкой X-хромосомы, эпилептические расстройства, психические заболевания, синдром гиперактивности и дефицита внимания, тревога, депрессия и обсессивно-компульсивные расстройства [6].

Несмотря на значительное увеличение детей, получивших диагноз «расстройство аутистического спектра», по данным мониторинга Института инклюзивного (интегративного) образования [5] только 4% детей, обучающихся в инклюзивных классах, – это дети с РАС. Чаще всего таким учащимся предлагается домашняя, семейная или дистантная формы обучения. Но, по

мнению специалистов, «аутичный ребенок оказывается в этих условиях в ситуации искусственной изоляции, дополнительно ограничивающей его возможности социального развития» [3].

При организации обучения детей с РАС важно определить главную цель обучения. Многие исследователи сходятся во мнении, что такой целью должно быть обеспечение возможностей для получения знаний и навыков, которые поддерживают личную независимость и социальную ответственность [7]. В образовательном стандарте для детей с РАС эта цель отражается в приоритете формирования у учащихся жизненных компетенций [4].

К несомненным достоинствам инклюзивного обучения для детей с ОВЗ можно отнести возможность эффективного развития социализации, навыков общения, расширения социального опыта. Поскольку именно нарушение социальной адаптации в первую очередь препятствует развитию ребенка с РАС, то обучение в инклюзивной среде обладает коррекционно-развивающим потенциалом и ведет к коррекции нарушений развития, а также и к общему развитию ребенка с РАС.

Но развивающей образовательная среда становится только при определенных условиях, причем эти условия для разных детей могут быть тоже разными.

Несоответствие этих условий уровню развития ребенка может привести к тому, что среда в лучшем случае перестает быть развивающей. Но она может становиться стрессогенной и тем самым усиливать нарушения развития у детей [2].

Как указывалось ранее, расстройства аутистического спектра – это «первазивное нарушение психического развития, т. е. нарушение, которое захватывает все стороны психики — сенсомоторную, перцептивную, речевую, интеллектуальную, эмоциональную сферы» [8]. Следовательно, система обучения детей с РАС должна включать компоненты, направленные на коррек-

цию нарушений развития во всех этих областях. Причем все эти компоненты должны быть взаимосвязаны между собой и направлены на организацию такой среды, в которой ребенок с РАС мог бы освоить процесс обучения в широком смысле. «Вопрос, насколько мы научим аутичного ребенка собственно учиться, является вопросом, насколько мы сможем преодолеть искажение его психического развития» (Никольская О.С.).

Кроме общих характеристик, нужно учитывать и следующие часто встречающиеся особенности детей, препятствующие их обучению в школе [9]:

- 1) страх новых ситуаций и изменений;
- 2) отсутствие гибкости в мышлении и поведении;
- 3) медленный темп деятельности и взаимодействия;
- 4) пресыщение сенсорными стимулами;
- 5) ограниченное понимание социальных ситуаций.

С учетом вышеизложенного, нами разработана и реализована модель обучения детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы (в том числе с расстройствами аутистического спектра) и выраженными проблемами поведения в общеобразовательной школе [1].

Модель обучения детей с РАС в общеобразовательной школе

В рамках эксперимента модель обучения была разработана в средней общеобразовательной школе № 169 Московского института открытого образования. Специальные коррекционные классы начали работу с сентября 2006 года на базе СОШ № 169 в рамках договора Московского института открытого образования и РБОО «Центр лечебной педагогики».

С 2010 по 2014 годы школа являлась федеральной экспериментальной площадкой Федерального института развития образования по теме «Создание организационно-педагогических условий для вариативного обеспечения доступного образования и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы».

С сентября 2015 года в связи с реорганизацией модель реализуется в ГБОУ СОШ №1206 г. Москвы.

Апробация и реализация модели

В 2014–2015 учебном году в школе обучалось 22 учащихся с расстройствами аутистического спектра и подобными нарушениями развития. Из них 12 детей обучались в первом и втором специальных коррекционных классах по 6 человек, еще 6 детей занимались в группе подготовки к школе два раза в неделю. 10 детей обучались в режиме инклюзии (в 3-м и 4-м классах – частичная инклюзия с сопровождением тьюторов, в 5-м и 6-м классах – полная инклюзия с сопровождением тьюторов).

Вся работа координировалась школьной службой психолого-педагогического и коррекционного сопровождения.

Деятельность специалистов службы психолого-педагогического сопровождения не ограничивалась только работой с детьми с РАС, но также была направлена на работу со всеми учащимися школы. Кроме школьного психо-

лога, который также являлся членом команды, к работе с учащимися школы также привлекались и другие специалисты: логопед, дефектолог, нейропсихолог. Так, неуспевающий ребенок с разрешения родителей мог пройти психолого-педагогическое обследование, которое выявляло причины отставания. Результаты обследования учитывались для разработки плана мероприятий, направленных на помощь такому ребенку.

Разработанная модель обучения предполагает постепенное расширение интегративного образовательного пространства для детей, обучающихся в специальных коррекционных классах. Если на первых этапах предполагается только социальная интеграция (дети ходят в столовую со всеми детьми, раздеваются в общей раздевалке, посещают общешкольные мероприятия), то на последующих этапах учащиеся с РАС в сопровождении тьютора посещают отдельные уроки в общеобразовательных классах. После обучения в специальном коррекционном классе учащийся может быть переведен в общеобразовательный класс и обучаться в режиме полной инклюзии. Для каждого учащегося разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут и индивидуальная образовательная программа.

Параллельно с обучением детей проводятся групповые и индивидуальные консультации родителей семейным психологом. Работа с детьми с эмоционально-волевыми нарушениями невозможна без координированной работы педагогов и членов семьи. Более того, несогласованные позиции взрослых, конфликтные ситуации как в школе, так и в семье могут ухудшать состояние ребенка. Поэтому работа семейного психолога направлена как на выстраивание детско-родительских отношений в семье, так и на формирование правильной позиции родителей и других членов семьи по отношению к школе и ее требованиям.

Этапы обучения учащихся с расстройствами аутистического спектра и выраженными проблемами поведения

Обучение детей начинается в специальных классах с малой наполняемостью и проходит в несколько этапов.

Адаптационно-диагностический этап. Первый и второй класс

Начальное обучение в первом классе проходит в малом классе (6 человек) и включает в себя как групповые (уроки, занятия в рамках дополнительного образования, подгрупповые занятия), так и индивидуальные коррекционно-развивающие занятия (дефектологические, логопедические, нейропсихологические). Такая организация учебного процесса позволяет решать поведенческие проблемы, возникающие в адаптационный период у детей с РАС, более эффективно. Кроме того, несформированность учебной деятельности, недостаточность учебной мотивации и произвольного внимания у детей приводит к тому, что учащийся может не усваивать материал урока даже в малом классе. Поэтому индивидуальные коррекционно-развивающие занятия в этот период позволяют не только компенсировать нарушения развития, но и не допустить отставания учащихся от учебной программы.

Учителя начальной школы, не имеющие специального дефектологического образования, могут привлекаться к проведению уроков физкультуры и музыки в специальных коррекционных классах. Первоначально такие уроки проводят совместно учитель и классный руководитель класса, учителя-предметники включаются в работу методического объединения службы коррекционного и психолого-педагогического сопровождения учащихся. Впоследствии уроки проводятся только учителем. При необходимости на уроках может присутствовать тьютор.

В дополнение к этим формам обучения со второго класса добавляются новые формы: обучение в рамках инклюзии на отдельных уроках (физкуль-

тура, рисование, музыка, окружающий мир) с нормально развивающимися сверстниками.

На этом этапе также выявляется актуальный и потенциальный образовательный уровень каждого ребенка и его возможности для дальнейшего обучения по программе общеобразовательной школы.

Основной этап. Гибкий класс (обучение в третьем и четвертом классе)

Учащиеся третьего и четвертого класса учатся по адаптированной образовательной программе, включающей в себя как обучение на уроках в инклюзивном классе, так и групповые коррекционно-развивающие занятия. Обучение в этот период направлено на подготовку к переходу в среднюю школу.

По результатам обучения и аттестации за 4 класс в конце учебного года на психолого-педагогическом консилиуме школы принимается решение о дальнейшем обучении каждого ребенка после обучения в начальной школе.

По нашему опыту, не все дети с РАС могут продолжить обучение в инклюзивном классе общеобразовательной школы. Некоторым из детей будет предложено продолжить обучение в системе специальных школ (специальные коррекционные школы для детей с интеллектуальными нарушениями, для детей с тяжелой речевой патологией и др.). Чаще всего основной причиной являются серьезные интеллектуальные проблемы, не позволяющие продолжить обучение по общеобразовательной программе. Для организации эффективного обучения таких детей требуется изменение не только программы обучения, но и всего учебного процесса. Например, необходимо предусмотреть в учебном плане занятия по социально-бытовой ориентировке, а также получение учащимися практических навыков в производственных мастерских. К сожалению, в настоящее время массовая школа не располагает такими возможностями.

Инклюзивное обучение в средней школе

В пятом и последующих классах учащиеся с РАС полностью включены в образовательный процесс обычного класса. Они учатся по общему расписанию в соответствии с индивидуальной адаптированной образовательной программой. На уроках их сопровождает тьютор, в задачи которого также входит помощь учителю в адаптации учебного материала и методик преподавания в соответствии с индивидуальными особенностями учащихся.

Организация образовательного пространства

Первый класс занимается на первом этаже в небольшом помещении, состоящем из нескольких комнат. Рядом с классом находится игровая комната, где дети отдыхают на переменах.

Такая организация помещения дает возможность смягчить переход из дошкольного образовательного учреждения в школу, так как остается много привычных для ребенка вещей: игрушки, маленькие парты, возможность построить себе дом-укрытие из мягких модулей. В начале года можно утром проводить занятие «Круг» с игровыми заданиями.

Кроме того, есть маленькая комната, где ребенок может побыть один или с одним педагогом. Возможность выделения такого помещения очень важна для организации обучения детей с РАС в общеобразовательной школе, в которой в целом очень высокий уровень шума и других сенсорных стимулов. Очень часто возможность выхода в такую комнату помогает избежать неадекватного поведения и аффективных реакций у ребенка с эмоционально-волевыми нарушениями.

В нашей школе у детей с особенностями развития в первый год обучения также была возможность посещать отдельный туалет на первом этаже.

Второй и третий классы занимаются в отдельных кабинетах на втором этаже вместе с другими классами начальной школы. В каждом кабинете обо-

рудованы игровые уголки. Учащиеся этих классов могут проводить перемены как в классе, так и в рекреации второго этажа вместе с другими детьми с обязательным присутствием сопровождающего педагога.

Во всех классах обязательно имеется расписание уроков и занятий как на всю учебную неделю, так и на каждый день. При необходимости могут быть представлены и индивидуальные расписания учащихся.

Дополнительное образование

После уроков проходят занятия театральной студии и кружка «Учимся общаться». Это важная составляющая коррекционной работы с детьми с нарушениями эмоционально-волевой сферы, поскольку именно на этих занятиях проводится коррекционно-развивающая работа, направленная на освоение навыков социальной коммуникации, социально приемлемых норм поведения, взаимодействия со взрослыми и друг с другом.

Разработка адаптированной программы обучения детей с расстройствами аутистического спектра в условиях общеобразовательной школы

В соответствии с новым законом об образовании, «содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида» [1].

При этом вопрос адаптации образовательной программы для конкретного учащегося является не до конца проработанным, несмотря на то, что уже утверждены стандарты специального образования.

При организации обучения детей с РАС важно определить главную цель обучения. Многие исследователи сходятся во мнении, что такой целью должно быть обеспечение возможностей для получения знаний и навыков, которые поддерживают личную независимость и социальную ответственность (Kavale and Forness, 1999). В образовательном стандарте для детей с РАС эта цель отражается в приоритете развития у учащихся жизненных компетенций [3].

Разработанная нами программа «Обучение детей с эмоционально-волевыми нарушениями на начальной ступени обучения в общеобразовательной школе» предназначена для группового обучения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) и выраженными проблемами поведения.

Определяя содержание образования детей с РАС, нужно учитывать, что на начальном этапе обучения для каждого ребенка должен быть выбран образовательный маршрут и образовательная программа, гарантирующая «при любых подходах конечный результат, соответствующий реальным учебным возможностям данного ребенка» (Е. А. Ямбург).

Важно учитывать, что при таком расстройстве как аутизм речь идет, прежде всего, о нарушении личностного развития. Тогда направленность педагогического воздействия будет определяться также раскрытием понятия «личность».

В рамках разных психологических подходов мы можем увидеть принципиально различные позиции в этом вопросе.

Поэтому, несмотря на эффективность и возможность использования конкретных методов, возникших в рамках бихевиоральной психологии, использование этих методов должно ограничиваться правильным пониманием целей и задач педагогической системы.

Поскольку диапазон нарушений, обозначаемый как РАС, является очень широким, данная программа является вариабельной и может быть использована как основа для составления учебного плана в специальных (коррекционных) классах начальной ступени общеобразовательной школы.

Данная программа основывается как на Федеральных государственных образовательных стандартах начальной школы, так и на Специальном федеральном государственном стандарте специального образования детей с нарушениями развития аутистического спектра. Программа построена таким образом, чтобы можно было учитывать в процессе обучения индивидуальные возрастные, психологические и физиологические особенности учащихся с РАС.

Поскольку расстройства аутистического спектра относятся к первазивным (всепроникающим) нарушениям развития детей, программа является комплексной и состоит из трех блоков: базисного, программ коррекции нарушений познавательной сферы и программ коррекции эмоционально-волевого развития.

Программа рассчитана на 2 года обучения в малом (5–6) человек классе с постепенным расширением социальной и образовательной интеграции учащихся специальных (коррекционных) классов в среду нормально развивающихся школьников.

Основа программы – современные методы, методики и технологии помощи и обучения детей с расстройствами аутистического спектра.

Основные принципы работы по данной программе

1. Комплексный подход в работе: использование не суммы рекомендаций специалистов различных профилей, а единой стратегии комплексного воздействия как на уроках, так и на фронтальных и индивидуальных коррекционно-развивающих занятиях.

2. Средовой подход. Отталкиваясь от представлений Л.С. Выготского о социальной ситуации развития ребенка как о совокупности значимых отношений, мы рассматриваем любую среду как совокупность последовательно усложняющихся образовательных (коммуникативно-познавательных) сред. Каждая из этих сред предполагает постепенное расширение собственных возможностей ребенка и позволяет подготовить его к переходу на следующий уровень [4].

3. Нейропсихологический подход. Коррекционно-развивающая работа с ребенком строится в соответствии с онтогенезом с опорой на выявленные сохранные психические функции.

4. Системно-деятельностный подход. Процесс обучения основывается на деятельности учащегося. Поэтому задачей обучения является не простая трансляция знаний от учителя к ученику, а формирование учебных действий с опорой на мотивацию учащегося.

5. Компетентностный подход. При организации обучения детей с РАС ставятся задачи не только получения и усвоения ими знаний и умений в кон-

кретных областях образовательной программы, но и развитие и научение практическому использованию полученных знаний. Без специальных педагогических усилий учащихся с РАС этого сделать не сможет.

Данная программа построена с учетом основных особенностей детей с расстройствами аутистического спектра. Учет этих особенностей предполагает как адаптацию существующей программы обучения на основе традиционной классно-урочной системы, так и ее индивидуализацию и дифференциацию при разработке индивидуальных образовательных маршрутов и образовательных программ.

Цель образовательной программы – создание условий для постепенного и последовательного освоения учащимися учебного материала в усложняющейся и динамичной развивающей образовательной среде.

Решаемые задачи:

- организация учебного процесса, учитывающего индивидуальный темп и ситуацию успеха для каждого ученика;
- создание базы для более активного взаимодействия с окружающим миром на основе получаемых учащимися знаний и умений;
- выбор и апробация форм и методов обучения, направленных на стимуляцию познавательного и социального развития учащегося;
- отработка форм адекватного учебного поведения ребенка, навыков коммуникации и взаимодействия с учителем;
- формирование учебной мотивации и вовлечение в развивающее взаимодействие, в том числе со сверстниками;
- создание условий для предотвращения формирования наиболее грубых форм патологической аутистической защиты, блокирующей

дальнейшее развитие;

- оказание психолого-педагогической помощи в развитии адекватных отношений с одноклассниками;
- постепенная подготовка к обучению в инклюзивных классах.

Образовательная программа состоит из трех блоков

I. Рабочие программы общего начального образования в 1–3 классах, используемые в специальных коррекционных классах.

Разрабатываются на основе принятой в данном образовательном учреждении программы образования. При необходимости производится их коррекция путем замены или дополнения отдельных учебных тем на темы из программ специальных (коррекционных) школ 5–8 вида.

II. Рабочие программы коррекции познавательной сферы, направленные на развитие и коррекцию высших психических функций и формирование учебной мотивации. На основании результатов первичной диагностики уровня психофизического развития для каждого из учащихся разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут, учитывающий его индивидуальные образовательные возможности и личностные особенности. Данные программы реализуются специалистами, работающими в службе психолого-педагогического сопровождения учащихся школы (учителем-дефектологом, нейропсихологом, учителем-логопедом).

III. Программа дополнительного образования, направленная на развитие и коррекцию эмоционально-волевой сферы учащегося.

В рамках дополнительного образования действуют два кружка – «Учимся общаться» и «Театральная студия».

Учебный план состоит из основного образовательного компонента, рассчитанного на 19–20 часов в неделю, и коррекционного компонента, рассчитанного на 4–9 часов в неделю. Для каждого ребенка составляется индивидуальный учебный план и индивидуальный образовательный маршрут, позволяющие гибко сочетать образовательный и коррекционный компоненты учебного плана.

Литература

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 26 декабря 2012 года.
2. Никольская О.С. Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. – 1995. – №2. – С. 8–17.
3. Никольская О.С. Специальный федеральный государственный стандарт специального образования детей с нарушениями развития аутистического спектра: Рабочие материалы // Альманах института коррекционной педагогики РАО. – № 13. – 2009 г.
4. Дименштейн Р.П., Ларикова И.В. «Интеграция» или «инклюзия»? // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи: Сборник. – М.: Теревинф, 2009. – Вып. 6–7. – С. 141–152.
5. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности, М.: Педагогика, 1986 г. – 256 с.
6. Цыганок А.А., Гордон Е.Е. Коррекция пространственных представлений у детей // Нейропсихолог в реабилитации и образовании: Сборник. – М.: Теревинф, 2008. – С. 146–153.

Использование индивидуального подхода при разработке адаптированной образовательной программы для детей с ОВЗ

Статус ОВЗ могут получить дети с расстройствами аутистического спектра, задержкой психического развития, умственной отсталостью и т. д. – то есть спектр нарушений познавательной сферы таких учащихся достаточно широк. Поэтому программы обучения и система оценивания для таких детей не могут быть жестко регламентированы, а должны обладать определенной гибкостью и возможностью индивидуализации. Закон об образовании предусматривает возможность обучения и аттестации детей с ОВЗ по индивидуальной адаптированной образовательной программе.

При этом возникает проблема как разработки такой программы, так и оценки эффективности обучения. Также чрезвычайно важна возможность обратной связи, то есть гибкого изменения и пересмотра такой программы в случае, если ребенок ее не усваивает.

Введение Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) предполагает, что результаты обучения должны учитываться в предметной, метапредметной и личностной сферах [3]. При применении стандартной неадаптированной шкалы оценок результаты обучения детей с ОВЗ могут показаться неудовлетворительными в силу того, что стандартный инструментарий оценки эффективности обучения не подходит для детей с ОВЗ. Чаще всего контрольно-измерительные материалы, разработанные для нормально развивающихся детей, требуют серьезной адаптации по порядку и способам предъявления заданий, темпу, сложности и т. д.

Таким образом, при организации обучения учащихся с ОВЗ в форме инклюзии в общеобразовательной школе достаточно остро стоят следующие вопросы:

- адаптация общеобразовательной программы под образовательные потребности конкретного ребенка;

- разработка и, при необходимости, коррекция индивидуального образовательного маршрута;
- составление программы коррекции имеющихся нарушений познавательной сферы;
- анализ эффективности обучения и своевременное принятие мер для устранения наметившихся пробелов;
- разработка системы оценивания, аттестации детей с ОВЗ;
- разработка программы личностного развития и эмоциональная поддержка учащегося;
- консультирование родителей учащихся с ОВЗ по вопросам обучения и воспитания.

Форма индивидуальной адаптированной образовательной программы, принятая в экспериментальных классах СОШ № 169 МИОО, была разработана на основании требований ФГОС [2], методических рекомендаций [4], а также зарубежных разработок.

Эта форма применялась в школе № 169 с 2012 года и позволяет в доступной, четкой форме зафиксировать особенности детей, их образовательные потребности по сравнению с обычными детьми, рекомендации по организации их эффективного обучения в обычной школе.

В первый специальный коррекционный класс набирается 6 учащихся. В основном это дети, занимавшиеся до школы в подготовительной группе. Классным руководителем коррекционного класса является учитель начальных классов, имеющий высшее дефектологическое образование. Работающие с детьми специалисты (дефектолог, нейропсихолог, логопед и др.) проводят диагностику и заполняют ИОП на каждого ребенка в начале учебного года. ИОП обсуждается и подписывается родителями на индивидуальной консультации.

ИОП заполняется в начале и корректируется в конце каждого учебного года. Это помогает оценить динамику, успехи и возникшие проблемы в учебе и скоординировать усилия родителей и педагогов при работе с каждым конкретным ребенком.

Дети обучаются в маленьком классе весь год, во второй половине второго года обучения они начинают посещать некоторые уроки в параллельном общеобразовательном классе (например, предметы эстетического цикла) в сопровождении тьютора 1–2 раза в неделю.

В третьем классе форма обучения меняется: дети посещают занятия в небольшом «гибком классе», где собираются учащиеся из разных коррекционных классов, например, третьего и четвертого. Кроме того, возрастает количество предметов, которые учащиеся с ОВЗ изучают совместно с обычными детьми. В опыте данной экспериментальной площадки таких уроков может быть от 6 до 11 в неделю – в зависимости от возможностей учащегося.

Таким образом, к тому времени, как начинается собственно инклюзивное обучение в массовой школе с обычным учителем, ученик имеет историю познавательного и личностного развития, зафиксированную в ИОП.

Обучение ребенка с ОВЗ в обычном классе – серьезная дополнительная нагрузка для учителя, в классе которого, помимо ребенка с ОВЗ, учится еще 25 или более человек, многие из которых могут иметь особенности развития, сравнимые с особенностями детей с ОВЗ. В таких условиях у учителя, не имеющего специального дефектологического образования, не так много возможностей уделить ученику с ОВЗ дополнительное внимание. Аттестация учащегося – это также обязанности учителя.

Организацией процесса обучения детей с РАС в инклюзивном классе занимается, в основном, тьютор. Все тьюторы обязательно знакомятся с ИОП тех учеников, которых сопровождают, чтобы знать все их познавательные и личностные особенности, а также приемы и способы помощи, которую нуж-

но оказать, чтобы учащиеся лучше усвоили знания или продемонстрировали свои умения на занятии.

Включение ребенка в ход общего урока является одной из важнейших задач тьютора, что может быть достигнуто только в процессе совместной работы тьютора и учителя. Тьютор знакомит учителя с особенностями своего подопечного, чтобы согласовать требования, которые предъявляются к ребенку на уроке, способ предъявления заданий, степень включенности в урок и т. д. Тьютор до некоторой степени играет роль посредника между учителем и учеником.

Таким образом, ИОП необходима тьютору для организации обучения своего подопечного в соответствии с его особенностями, для гибкой адаптации учебного материала по ходу каждого урока так, чтобы ребенок вынес из занятия тот максимум, который для него возможен.

ИОП необходима учителю, чтобы выработать подходящий способ преподавания материала для ученика с ОВЗ, включения его в урок, успешной аттестации в конце учебного периода.

ИОП необходима родителям, чтобы знать актуальный уровень развития своего ребенка и степень его адаптации к социальной среде.

ИОП имеет следующие 12 разделов.

1. Титульный лист.

2. Особенности учащегося и способы помощи.

Раздел заполняется и корректируется специалистами: логопедом, дефектологом и нейропсихологом. Важность диагностики сложно переоценить, так как именно от особенностей ребенка зависят возможности его интеграции в существующую систему образования.

Об этих особенностях обязательно должен знать учитель, чтобы адекватно взаимодействовать с учеником с ОВЗ на уроке [«Нейропсихолог в школе» [5].

Таким образом, этот раздел позволяет сделать выводы о принципах адаптации школьной программы для каждого конкретного ученика.

3. Образовательные потребности при переходе на инклюзивное обучение.

Этот раздел является логическим продолжением предыдущего. В таблице фиксируются потребности учащихся, которые могут быть готовы к инклюзивному образованию в разной степени.

Например, для ученика первого класса таблица может быть заполнена следующим образом: рекомендуется класс с малой наполняемостью (6 человек); необходимо определенное место в классе; помощник для учителя не нужен (или нужен только на уроке музыки, труда или физкультуры); время продуктивной деятельности – 3–4 урока (при хорошем соматическом состоянии выдерживает темп всех уроков); день самоподготовки не требуется.

От учеников пятого или шестого классов, которые посещают все уроки совместно с обычными детьми, требуется большая гибкость поведения, умение контролировать свои эмоции и адекватно вести себя в постоянно меняющейся социальной среде. Для них консилиум специалистов может дать следующие рекомендации: обучение в обычном классе на 25–30 человек; определенное место в классе необязательно; нужен помощник для учителя (то есть один тьютор на двух учеников с РАС); время продуктивной деятельности – 5–7 уроков; возможно выделение одного учебного дня в неделю для самоподготовки (в случае выраженного истощения ребенка).

В подразделе «Способ предъявления заданий» указывается, каким образом предъявлять задания учащемуся с ОВЗ для того, чтобы он наилучшим образом усвоил знания.

Мотивация учащихся, как правило, к третьему-четвертому классу становится учебной, то есть деятельность по получению знаний интересует их сама по себе, имеет для них личностный смысл. Учащиеся с игровой мотивацией (например, в первом или втором «коррекционном» классе) не готовы к обучению в форме инклюзии.

4. Организация обучения

Указывается программа учебно-методического комплекса (УМК), по которой происходит обучение.

Формы обучения могут быть следующими:

1) уроки в обычном классе без сопровождения тьютора (например, начиная с определенного класса, физкультура или внеурочная деятельность, школьные кружки);

2) уроки в обычном классе в сопровождении тьютора (большинство уроков обучающихся в форме инклюзии 5 и 6 класса);

3) групповые коррекционно-развивающие занятия, направленные на развитие и коррекцию устной и письменной речи, навыков чтения и счета – например, для учащихся третьего и четвертого класса, которые пока не готовы к обучению в форме инклюзии в полном объеме;

4) коррекционные занятия в коррекционном классе малой наполняемости (для учащихся первого и второго класса) с учителем-дефектологом в качестве классного руководителя;

5) самостоятельное изучение отдельных предметов.

5. Цели и задачи обучения по предметам

Раздел заполняется тьютором в соответствии с рабочей программой обычного класса. Для учащихся с РАС не всегда можно точно предсказать, что именно из школьной программы они смогут усвоить, поэтому чаще всего им преподается весь учебный материал, который адаптируется к образовательным потребностям ученика тьютором и (или) учителем.

6. План коррекционно-развивающей работы

Специалисты согласовывают свои представления о целях и задачах коррекционной работы для каждого учащегося на заседаниях школьного консилиума и заседаниях методических объединений.

Развитием и коррекцией математических представлений, школьных навыков (письмо, чтение и др.) на индивидуальных и групповых коррекционных занятиях занимается, как правило, учитель-дефектолог, коррекцией речевых нарушений – учитель-логопед, развитием других высших психических функций (зрительное восприятие, программирование и контроль, внимание, пространственные представления и др.) – нейропсихолог.

Кроме того, задачи коррекционной работы могут распределяться между специалистами иным образом. Например, задачу развития связной речи у ребенка, который не имеет дефектов произношения и не нуждается в дополнительных занятиях с логопедом, может взять на себя дефектолог. Развитием графического навыка в школе № 169 занимаются на своих занятиях все специалисты по единой программе, разработанной нами специально для детей с РАС.

7. Использование индивидуальных средств обучения

При обучении в классе специалисты как в коррекционных, так и в обычных классах сталкиваются с такой проблемой, как разный темп произвольной деятельности и разный уровень подготовки учащихся.

Темп произвольной деятельности учащихся с РАС в целом замедлен по сравнению с обычными детьми. Это связано с особенностями развития нервной системы и плохо поддается коррекции. Задачей тьютора является включение ребенка в урок, несмотря на эти особенности.

Нами был разработан специальный прием, который позволяет до некоторой степени преодолеть разницу в темпе деятельности для детей с РАС. Это введение **индивидуальных средств** обучения, зафиксированных в ИОП. В роли индивидуального средства могут выступать справочные материалы по предметам, алгоритмы выполнения задания определенного типа в виде карточек, план ответа на уроке и др.

Выполнение учебного задания всегда состоит из ряда операций. Обычный ребенок легко удерживает в поле внимания все необходимые операции, умеет гибко переключаться с выполнения задания в тетради на ответ учителю с места, если его внезапно спросили. Также у детей в норме значительно быстрее и легче происходит автоматизация навыков, чем у детей с РАС.

Так, например, вспомнить таблицу умножения или сложения на уроке математики или правило правописания на уроке русского языка может быть отдельной сложной задачей, которая значительно замедляет темп деятельности и не дает им возможности отслеживать ход урока в целом. Кроме того, такой ученик может испытывать трудности с восприятием большого объема информации со слуха, поэтому ему может быть сложно понять объяснения учителя и включиться в общую дискуссию в классе. В таких случаях тьютор может продублировать записи, сделанные на доске во время объяснения, в своей тетради, чтобы они находились у ребенка на парте. Также он может нарисовать схему, план, которые помогут ученику с РАС лучше понять, усвоить, запомнить новый урок – то есть дать ребенку так называемую «наглядную опору». Использование индивидуального средства в виде спра-

вочного материала значительно облегчает выполнение промежуточных операций при работе на уроке.

Кроме того, учитель может позволить ученику с РАС использовать при выступлении на уроке подготовленные записи в тетради. Учащийся с РАС может прочесть заранее подготовленный доклад вместо того, чтобы рассказать его своими словами, как это требовалось бы от обычного ученика.

Детям с РАС может быть сложно удерживать в поле внимания последовательность операций при решении определенного типа задач. Им можно предложить алгоритм решения, схему в виде карточки, чтобы помочь им организовать свою деятельность.

Учащиеся с РАС часто испытывают трудности при выражении своих мыслей, что приводит к сложностям с построением связного текста. Им сложно воспроизвести свой доклад у доски, преодолевая волнение, даже если выступление было отрепетировано дома. В таких случаях можно порекомендовать использовать при выступлении план ответа в виде вопросов или рисунков, которые учащийся нарисовал дома в процессе подготовки.

Варианты индивидуальных средств по разным учебным предметам приведены в таблице.

Предмет	Индивидуальные средства
Математика	Схемы, справочные таблицы по пройденному материалу (например, таблица сложения, таблица умножения и др.). Карточки с формулами. Образец решения (при решении типовых задач, уравнений). Пошаговая инструкция решения задачи. Линейка и калькулятор.
Русский язык	Схемы, справочная таблица по пройденному материалу (схема разбора слова по составу, фонетического разбора, схема разбора предложения и др.).

	Подробный план (вопросы или рисунки) при написании изложений и сочинений.
Литература	Планы ответов, конкретные вопросы, подсказки в виде рисунков для устных ответов.
Окружающий мир	Подсказки в виде рисунков для устных ответов, планы ответов, использование учебного материала при ответе: записей в тетради, рабочей тетради, атласа и учебника.
История	Планы ответов, использование учебного материала при ответе: записей в тетради, атласа и учебника. Даты основных событий (справочная таблица).
Информатика	Использование записей в тетради при ответе, подробный алгоритм действий при работе за компьютером, подсказки названия инструментов работы, редактирования (рисунка, текста).
Английский язык	Англо-русский словарь, справочные таблицы по пройденному материалу, подсказки в виде рисунков для устных ответов и заучивания слов.
Изобразительное искусство	Упрощенные задания, подробная пошаговая инструкция выполнения задания, использование готовых шаблонов, эскизов, опора на зрительный образец.
Технология	Алгоритм выполнения задания. Наглядная опора, образец.
Музыка	Справочные материалы, тексты песен.
Физкультура	Группа здоровья III (подготовительная). Снижение нормативов, упрощенные задания.

Пример. При решении примера в несколько действий мальчик пользуется таблицей сложения и умножения для выполнения отдельных действий. Это позволяет упростить выполнение промежуточных операций и сосредоточиться на главной учебной задаче на текущий момент – соблюдении правильной последовательности действий в примере.

Индивидуальные средства подбираются для каждого ученика индивидуально. Так, детям, которые испытывают трудности со счетом (дискалькулия), можно позволить пользоваться линейкой или калькулятором (в редких случаях), что позволит им включаться в общий урок.

8. Аттестация учащегося

Вопрос аттестации обучающихся в форме инклюзии волнует учителя массового класса в первую очередь, как только он понимает, какими особенностями обладает такой ученик. Благодаря ИОП учитель получает возможность аттестовать учащегося по индивидуальным критериям.

В целом учащиеся с РАС получают оценки за те же формы работы, что и обычные дети: например, ответ на уроке (доклад, пересказ, ответ наизусть и т. д.), выполнение домашних заданий, контрольных работ (дома или одновременно со всем классом), также проектная деятельность и т. д.

Выступление ребенка с РАС перед классом обычно требует несколько больше времени по сравнению с ответами обычных детей. Чтобы не нарушать ход урока, тьютор договаривается с учителем об ответе своего подопечного заранее, например, перед уроком.

Фронтальный опрос – не совсем удачная форма оценки знаний для таких учащихся. Обычно детям с РАС требуется время, чтобы сосредоточиться, поэтому если их неожиданно спрашивают, они могут растеряться и не показать своих знаний.

В целом при инклюзивном обучении принята та же пятибалльная система оценок, что и в обычных классах, позволяющая оценивать знание детьми школьной программы.

В некоторых случаях учащихся с РАС оценивают более мягко, чем обычных. Например, если уровень развития мелкой моторики не позволяет

ребенку всегда писать разборчиво, тьютор попросит учителя не снижать оценку за почерк, исправления в работе и т. д.

Если ученик с РАС не успел выполнить все задания контрольной работы за отведенное время, учитель может оценить только сделанные задания и не снижать оценку за то, что работа выполнена не полностью. В другом случае ученик может выполнить часть работы дома или с тьютором на свободном уроке.

За использование индивидуальных средств обучения оценка учащегося с РАС не снижается.

Кроме собственно результата работы, очень важно оценить **степень самостоятельности выполнения задания** ребенком с РАС. Как известно, задание, которое выполнено не самостоятельно, нельзя считать выполненным в полном смысле этого слова. Общепринятая форма аттестации оценивает знания и умения учащегося в соответствии с темами школьной программы. Для оценивания самостоятельности ученика, его индивидуальной динамики вводится шкала оценок «второго типа».

Баллы	Критерии и описание
5 баллов	Ученик самостоятельно выполняет задание за заданное время наравне с классом
4 балла	Ученик самостоятельно выполняет задание, но ему необходимо дополнительное время
3 балла	Для выполнения задания ученику требуется упрощенная индивидуальная инструкция, разъясняющая суть задания
2 балла	Для выполнения задания ученику требуется использование индивидуальных средств

1 балл	Для выполнения задания ученику требуется организуемая помощь педагога на каждом этапе
0 баллов	Выполнение задания недоступно

Оценивание по этой шкале проводит тьютор или учитель, что отмечается в дневнике наблюдения за ребенком.

Пример. Можно посмотреть, каким образом работает эта шкала на примере изучения нового материала. При освоении нового ученику практически всегда требуется организуемая помощь (1 балл). Если материал лежит в зоне ближайшего развития и соответствует уровню развития учащегося, он потенциально может его освоить и со временем научится выполнять задания в том же темпе, что и весь класс (5 баллов) или немного медленнее (4 балла).

Однако в большинстве случаев материал оказывается сложнее, поэтому для его изучения необходимо создать специальные условия. Объяснение нового материала учителем в классе чаще всего происходит посредством речи. Однако учащиеся с ОВЗ испытывают сложности с восприятием на слух большого объема речевого материала, у них часто не хватает кругозора, представлений об окружающем мире, к которым апеллирует учитель, поэтому тьютор на уроке постарается переформулировать материал более простыми словами, сократить объем речевой информации так, чтобы ученик его понял (3 балла). В ряде случаев, несмотря на все предпринятые усилия, материал, тем не менее, оказывается слишком сложным для того, чтобы ребенок с ОВЗ мог решить всю задачу целиком. В этих случаях вводятся индивидуальные образовательные средства (2 балла по шкале «второго типа»), которые позволяют облегчить выполнение промежуточных операций, притом что ученик использует их как своеобразный «костыль», удерживая в поле внимания всю задачу в целом и ориентируясь на желаемый конечный результат.

В ежедневной практике оценивается только актуальный уровень, конечный результат, насколько самостоятельно ребенок выполняет задания определенного типа, а не весь процесс освоения нового материала, как это было показано выше.

Оценки «второго типа» также позволяют оценить прогресс ученика относительно самого себя. Например, в начале учебного года мальчик использовал при докладе у доски серию рисунков в качестве плана ответа, сильно волновался и забывал последовательность пунктов плана. Ближе к концу года он овладел навыком публичного выступления без помощи индивидуального средства в виде рисунков и использовал план только при подготовке ответа дома.

9. Результаты аттестации

Промежуточные оценки учащихся с РАС выставляются в классные журналы коррекционных или обычных классов, а результаты аттестации по четвертям или триместрам отмечаются в данном разделе ИОП.

10. Социальные навыки и поведение

Этот раздел представляет собой анкету, которую заполняют специалисты, педагоги коррекционных классов и (или) тьюторы. Эта анкета была разработана нами для оценки развития эмоционально-волевой сферы и динамики формирования социальных навыков учащихся.

Анкета имеет следующие разделы.

1. Организационные навыки и деятельность. Оценивается, насколько ребенок освоился в школе и ориентируется в социальной ситуации класса, умеет соотносить свое поведение с требованиями учителя, насколько у ученика развита самостоятельная деятельность, умение соотносить результат своей деятельности с образцом, в какой форме лучше предъявлять задания и т. д.
2. Особенности поведения. Этот раздел особенно важен для детей, имеющих уровень интеллекта, близкий к нормативному, но которые не смогли бы обучаться в классе на тех же условиях, что и обычные дети в силу своих поведенческих особенностей. Отмечается возможность аффективных срывов (в каких случаях они происходят, например, при истощении, при фрустрации), возможность появления физической или вербальной агрессии в адрес других детей или взрослых, стереотипность, импульсивность, гиперактивность, тревожность, умение переключаться с одного вида деятельности на другой, реакции при истощении (например, дезорганизация поведения) и др.
3. Взаимодействие и игра. Этот раздел отражает попытку зафиксировать личностное развитие учащихся, развитие навыков общения, совмест-

ной игры, умения учитывать интересы друг друга, договариваться в случаях конфликтов и т. д.

11. Рекомендации для родителей могут носить как общий характер, так и иметь более конкретную форму в зависимости от желания родителей.

Как правило, рекомендации даются родителям в устной форме на консультациях и обсуждении ИОП со специалистами.

12. Подписи ознакомленных с ИОП (родитель или законный представитель ребенка и классный руководитель).

Приведенная форма ИОП успешно использовалась в школе № 169 при обучении детей с РАС в специальных коррекционных классах, а также при обучении в форме инклюзии на протяжении трех лет.

В предложенной форме ИОП описываются особенности детей, даются рекомендации по их обучению в коррекционном классе или в инклюзивном классе с сопровождением тьютора.

Предложенный вариант обучения и аттестации с использованием индивидуальных средств обучения и ИОП может быть чрезвычайно полезен не только для детей с выраженными нарушениями развития, которым требуется адаптированная программа практически по всем школьным предметам, но и для тех детей, которые по различным причинам имеют выраженные трудности обучения по одному или нескольким предметам.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» 273-ФЗ от 29.12.2012
2. Статья 16 «Итоговая аттестация лиц с ограниченными возможностями здоровья» Закона города Москвы № 16 от 28 апреля 2010 г.

«Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве» –

http://www.educom.ru/ru/documents/prav_akt/moscow_laws.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Мин-во образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2011.
4. 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 / Под ред. Е.В. Самсоновой. — М.: МГППУ, 2012.
5. Ахутина Т.В., Камардина И.О., Пылаева М.В. Нейропсихолог в школе, В. Секачев, 2012 или 2013.

Использование дифференцированного подхода к обучению детей с РАС в коррекционном классе

При организации инклюзивного обучения детей с ОВЗ важно учитывать, что пребывание «нестандартного» ребенка в школе должно быть осмысленным и полезным для него без негативных последствий для работы класса в целом. При этом основные сложности связаны с тем, что познавательные потребности и возможности детей, обучающихся в одной группе (одном классе), сильно различаются.

Рассмотрим подробнее причины затруднений, возникающих в этих случаях.

1. Разные уровни освоения учебных навыков учащимися.

В нашей практике мы сталкиваемся с ситуациями, когда уровень усвоения отдельных навыков детьми из одного класса различается очень резко. Дети с РАС, например, могут демонстрировать дислексию дисграфию, акалькулию, а могут быть парциально одаренными (и даже совмещать и то, и другое). Например, некоторые дети быстро читают объемные тексты, кто-то с трудом читает по слогам, кто-то – только учит буквы. Кто-то складывает в уме многозначные числа, а кто-то осваивает счет в пределах пяти. Весьма сложно оказывается организовать урок так, чтобы все эти дети решали на нем актуальные для них задачи.

2. Разные уровни интеллектуального развития.

Как в инклюзивных классах, так и в обычных классах массовых и коррекционных школ уровень интеллектуального развития детей может существенно различаться. Нередко в одном классе оказываются дети с высоким интеллектом и с выраженной задержкой познавательного развития (в коррекционных

классах школы № 169 МИОО наблюдался разброс коэффициента общего интеллектуального развития от 60 до 105 баллов).

3. Качественно разные познавательные стратегии.

Используя нейропсихологический подход к трудностям обучения, можно увидеть, что дети, имеющие один уровень интеллекта по стандартизованным тестам, существенно различаются по своим способностям к обучению. У одного ребенка на коэффициент общего интеллекта влияют высокие баллы за невербальные задания и низкие – за вербальные. У другого ребенка тот же коэффициент общего интеллекта складывается из высоких баллов за речевое развитие при несформированных пространственных представлениях. На уроках такие дети будут легко осваивать одни темы учебной программы и испытывать значительные сложности при изучении других, и темы эти у разных детей не будут совпадать.

4. Индивидуальные эмоционально-волевые особенности.

Зачастую перечисленные проблемы решаются переводом ребенка на индивидуальное обучение: один на один с ребенком учитель вполне может учитывать его особенности и потребности. Тем не менее, такое решение проблемы представляется нам крайне нежелательным. Развитие и формирование личности ребенка происходит в социуме, и обучение в группе детей – мощнейший источник развития для ребенка. В случае же, если ребенок имеет проблемы с социализацией (аутистические черты, нарушение поведения, невротические проявления), индивидуальное обучение лишает его возможности решать эти проблемы, что может крайне негативно сказаться на его развитии.

Что же нужно, чтобы обучать ребенка с особыми образовательными потребностями в группе? Мы выделяем следующие наиболее существенные моменты.

- Наличие команды специалистов, осуществляющих коррекционную помощь учащимся.

В случае, если речь идет не об одаренности, а об определенных видах нарушения развития, на ранних этапах обучения (дошкольное обучение, начальная школа) потребуются индивидуальные коррекционно-развивающие занятия, помогающие скорректировать имеющиеся нарушения. В зависимости от специфики проблем ребенка может потребоваться помощь дефектолога, логопеда, нейропсихолога, психолога, игротерапевта и др.

- Развернутая диагностика познавательной сферы.

Конечно, мало просто понять, что с ребенком «что-то не так» (например, получить статус «ребенок с ОВЗ»). Специалисты, работающие с ребенком, должны определить, какие именно способности развиты недостаточно, а что, напротив, является сильной стороной ребенка, из-за чего он не усваивает материал и чем пользуется, чтобы компенсировать свои проблемы.

- Наличие индивидуальной адаптированной образовательной программы (ИОП).

Далее, когда удалось оценить текущее состояние ребенка, необходим план работы с ним. Специалисты, учителя, тьютор должны договориться о том, какие задачи при работе с этим ребенком должны быть поставлены и кто будет их решать. Не так важно, в какой форме будет закреплена эта договоренность, однако весьма удобным может быть составление индивидуальной образовательной программы. В этом документе описаны не только особенности ребенка, но и задачи, которые планирует решать каждый специалист, работающий с ребенком.

- Класс с малой наполняемостью (или наличие тьютора).

Возможности учителя в плане реализации индивидуального подхода в классе, где обучается 30 детей, значительно ограничены. Определенные приемы можно применять и в этом случае, но эффективность будет небольшой. Оптимальные условия для дифференцированного подхода к обучению создаются в малокомплектном классе, где учитель может уделить некоторое время

конкретному ученику, либо при наличии в классе тьютора, который может помогать учителю в работе с «нестандартными» детьми. Тьютор может выполнять роль помощника учителя, т. е. помогать тем детям, у которых в данный момент возникли затруднения, либо может быть прикреплен к конкретным детям, постоянно нуждающихся в помощи взрослого.

Как мы указывали выше, обучение детей с РАС в общеобразовательной школе начинается в малокомплектном коррекционном классе, где учитель имеет возможность уделять ученику индивидуальное внимание на каждом или почти на каждом уроке. Также учитель, преподающий в коррекционном классе, имеет высшее дефектологическое образование, позволяющее оценить характер нарушений, которые мешают ребенку учиться, и может скорректировать свою работу с их учетом.

Исходя из нашего опыта, при организации группового обучения детей с РАС можно использовать следующие приемы.

- Составление наглядного расписания.

Такое расписание совершенно необходимо для тревожных детей, детей со слабой саморегуляцией, детей с речевыми нарушениями, детей, не признающих авторитет взрослого, а также для стереотипных детей при нарушении стереотипа. Расписание представляет собой выстроенные по порядку картинки или слова, символизирующие определенный урок. Часто кроме уроков в расписание приходится вносить, например, обед или переодевание перед уроком физкультуры. В начале дня расписание изучается, далее к нему обращаются при необходимости

- Структурирование пространства класса.

Для детей с нарушениями саморегуляции и слабостью учебной мотивации бывает трудно, скажем, не играть во время урока. Выделение внутри класса

игрового уголка помогает такому ребенку сориентироваться в ситуации и привыкнуть: за партой играть нельзя. Еще удобнее привыкнуть к чередованию уроков и перемен при наличии игровой комнаты, куда дети уходят со звонком с урока.

- Использование игровых приемов.

Если в классе есть дети с задержкой эмоционального развития, с несформированной учебной мотивацией, с низким уровнем произвольности, им будет трудно усваивать материал в течение всего урока. Имеет смысл чередовать чисто учебные занятия с игровыми. В зависимости от интересов детей это могут быть элементы сюжетной игры, игры с правилами, игры-викторины и др. Со временем такая необходимость отпадет, у некоторых детей уже в первом классе, у других, например, к концу начальной школы.

- Физкультминутки, дежурство по классу.

Всем известно, что гиперактивный ребенок не может долго сидеть на месте. На начальных этапах обучения мы не можем это изменить, но можем дать ребенку социально приемлемый способ «размяться» на уроке. В то же время не гиперактивный, но истощаемый ребенок может тихо сидеть на месте, но уже через 15 минут после звонка перестает участвовать в работе класса. Для него выход к доске или мытье тряпки в раковине будет способом взбодриться и вернуться к участию в уроке.

- Опора на собственные интересы ребенка.

Для детей со сниженным уровнем собственной активности, несформированной учебной мотивацией, недостаточным уровнем произвольности психических процессов, неустойчивым вниманием и др. оказывается весьма эффективной опора на собственные интересы ребенка. Перечисленные проблемы в большой мере преодолеваются благодаря внутренней мотивации ребенка. Так, если аутичный ребенок не любит ручную деятельность и не хо-

чет лепить из пластилина, можно сделать темой урока лепку букв, или определенной техники, или любимой еды – в зависимости от склонности проблемного ребенка. Если такие трудности наблюдаются у нескольких детей в классе, может быть предложено несколько тем на выбор (лепим буквы или компьютер).

Можно опираться на интересы ребенка, и не меняя тему урока: если ребенок любит писать – можно записывать с ним план занятия и вычеркивать сделанное, если любит цифры – нумеровать пункты задания, считать и записывать, сколько заданий надо сделать и сколько осталось и т. д.

- Включение в уроки предметной деятельности.

При недостаточном развитии у детей образного и словесно-логического мышления, при нарушениях символизации часто возникают непреодолимые трудности при оперировании абстрактными понятиями, схемами, знаками и символами. В этом случае логично будет вернуться на более ранний этап и попробовать сформировать соответствующую операцию с предметами, и лишь потом переходить в символический план. Это может быть раскладывание предметов на кучки вместо деления в уме или проращивание луковицы при изучении темы «Труд людей в огороде». Если затруднения возникли не у всех учеников, часть класса учится в предметной деятельности, часть, справившись с предметным уровнем, отрабатывает навык, выполняя те же задания в тетради.

- Предъявление плана действий в наглядной форме.

Ребенок с ограниченным пониманием речи, недостаточным развитием образного мышления или слабостью произвольного внимания часто не может начать работать, только лишь выслушав объяснения учителя. Часто требуется предоставить ребенку план действий, записанный словами по пунктам (если ребенок хорошо читает), либо в виде картинок, схем и т. д. В зависимости от уровня класса такие планы помещаются на доску либо выдаются в виде

карточек тем ученикам, которые испытывают затруднения. Для разных детей карточки могут быть разными.

- Использование наглядных опор и другие способы привлекать разные сенсорные модальности.

Многие дети с особенностями развития с трудом воспринимают устную речь в больших объемах. Причиной может быть нарушение понимания речи, недостаточность произвольного внимания, слабость слухоречевой памяти и фонематического слуха, игнорирование слуховой модальности, недостаточная ориентация на взрослого, повышенная чувствительность к сенсорным раздражителям и др. В связи с этим необходимо весь материал предоставлять также в наглядном виде. Кроме того, нельзя забывать, что у многих детей также нарушено формирование зрительно-пространственной сферы, и в дополнение к зрительной опоре потребуется тактильная стимуляция (материал нужно пощупать). Так, при изучении образа букв и цифр мало показать их ребенку и рассказать, как они пишутся. Весьма желательно иметь мешок с буквами, которые можно трогать и угадывать на ощупь для создания полимодального образа.

- Индивидуальный подбор заданий.

Из всех возможных приемов этот, безусловно, наименее желателен, а в чем-то и опасен для ученика, и должен применяться с большой осторожностью, несмотря на кажущееся удобство. При обучении в группе ребенок чувствует себя членом коллектива – одним из равных, активным участником общего дела. Он сравнивает себя с другими учениками и гордится своими успехами. Это чувство является серьезным стимулом для личностного развития ребенка и формирования его учебной мотивации. Если же ученик, сильно отличающийся по образовательным потребностям, выполняет, сидя на уроке, индивидуальные задания, по сути он обучается отдельно от других, и полезный эффект от его пребывания в классе минимален. Таким образом, индиви-

дуальные задания не должны занимать значительную часть урока, и могут быть даны, например, если ребенок раньше других выполнил общее задание и вынужден ждать. В остальных случаях имеет смысл применять вспомогательные средства и разноуровневые задания.

- Использование вспомогательных средств.

Часто ребенок с особенностями, в целом справляющийся с программой, принятой в классе, испытывает затруднения при освоении определенных навыков, при выполнении конкретных типов заданий. Например, понимает разрядное строение числа, но не осваивает устный счет в пределах 10; понимает смысл умножения и деления, но не может выучить таблицу умножения. В этой ситуации имеет смысл разрешить ему использовать вспомогательные средства – линейку и таблицу умножения, и продолжать изучение школьной программы. Практика показывает, что со временем потребность в этих вспомогательных средствах может исчезнуть, но иногда они продолжают быть необходимы на протяжении всего школьного обучения. Вспомогательные средства подбираются индивидуально и могут применяться на любых уроках.

- Разноуровневые задания.

Такие задания совершенно необходимы, если уровень подготовки учащихся в классе существенно различается. Их преимущество в том, что дети выполняют разные по сути задания, считая, что задание одинаково для всех. Таким образом сохраняются все преимущества группового обучения, но каждый ребенок решает те учебные задачи, которые актуальны для него, несмотря на различные уровни подготовки учеников.

Существуют разные способы сделать задание разноуровневым, здесь мы рассмотрим наиболее очевидные из них:

- общая деятельность, в которой у каждого ученика своя роль;

- внешне схожие задания с разными уровнями сложности;
- сходные задания с разной долей помощи педагога;
- сходные задания, выполняемые с применением вспомогательных средств или на общих условиях;
- разные формы ответа на одно задание;
- сходные задания разного объема;
- сходные задания на разном материале (в соответствии с интересами ребенка).

Организация взаимодействия в команде специалистов при обучении детей с РАС в общеобразовательной школе.

Программа коррекционной работы с детьми с РАС должна предусматривать создание специальных условий обучения детей с учетом их особых образовательных потребностей, а также обеспечивать им дифференцированную многопрофильную помощь в получении качественного общего образования. Согласно государственным образовательным стандартам, один из основных механизмов реализации коррекционной работы – оптимально выстроенное взаимодействие специалистов различного профиля, обеспечивающее системное сопровождение детей с ОВЗ.

Обоснование необходимости командного подхода

Почему это так важно? Попробуем рассмотреть основные причины, определяющие необходимость применения командного подхода при обучении детей с РАС.

Самым, вероятно, очевидным аргументом в пользу командного подхода будет необходимость коррекции поведенческих нарушений, типичных для РАС, ведь возможность коррекции поведения ребенка зависит от согласованности действий работающих с ним людей (учителей, воспитателей и др.). Аутичный ребенок испытывает трудности понимания социальной ситуации, а также мотивов поведения других людей (4, 6). Наряду со стереотипностью поведения эта проблема крайне затрудняет адаптацию такого ребенка в социуме. Вряд ли можно ожидать прогресса в социальной адаптации и в поведении, если взрослые реагируют на поведение ребенка существенно различными, а зачастую противоположными способами (2).

В команде специалисты вырабатывают общую линию поведения с ребенком, общие правила и требования, что позволяет ему легче адаптироваться к школьной среде. Таким образом, коррекция поведения

происходит согласованно на всех уроках, на переменах, на индивидуальных занятиях и в группе продленного дня. Участие в работе семейного психолога позволяет также согласовать действия специалистов и родителей, выработать общую систему требований и правил дома и в школе. В результате ребенку становится легче понять эти требования, поскольку они не противоречат друг другу, и привыкнуть к ним.

Пример. В начале школьного обучения, на стадии адаптации к школьным правилам учитель часто поощряет любое участие ребенка в уроке, любой его ответ на фронтально заданный вопрос. При этом новый учитель, позже начавший работать с классом, может не одобрить ответ с места без поднятой руки. Обычный ребенок быстро подстроится к различающимся требованиям, в то время как аутичный ученик с большой вероятностью продемонстрирует аффективную вспышку, обнаружив, что привычный способ действия не ведет к похвале, как раньше. Подобных ситуаций можно избежать, координируя действия учителей. Например, сформулировать для детей правила в доступной им форме («на этом уроке говорим только с поднятой рукой, на других – как хочешь»), что позволит им включиться в ситуации с разными требованиями. Возможно, будет принято решение о том, что дети не готовы различать эти ситуации, тогда учителя будут придерживаться какого-то одного общего правила.

Кроме того, согласованность важна и для успешного обучения ребенка. Аутизм является первазивным нарушением, затрагивающим все сферы психики (4, 6), поэтому в коррекционной работе с аутичным ребенком обычно участвуют специалисты разного профиля: учителя, логопеды, психологи и др. При оптимальной организации коррекционной работы специалисты сообща подводят итоги диагностики и решают, какие актуальные задачи развития будут решаться на индивидуальных занятиях с дефектологом, нейропсихологом, логопедом, а какие – в классе, в кружках и т. д. Если над определенной проблемой работает более одного специалиста, требуется постоянный диалог, чтобы программы коррекции не входили в

противоречие, но взаимно дополняли друг друга. Также специалисты дают рекомендации учителю по организации уроков с учетом индивидуальных особенностей детей: возможные формы участия ребенка в уроке, вспомогательные средства, особенности мотивации и т. п. В итоге становится возможной выработка единой стратегии комплексного воздействия как на фронтальных, так и на индивидуальных коррекционно-развивающих занятиях (1).

Пример. Если у ребенка на данном этапе обучения не формируется устный счет, на занятиях с дефектологом он обычно может усвоить выполнение счетных операций с использованием линейки. Тем не менее, эта работа может оказаться почти бесполезной, если на уроках математики учитель будет требовать от ученика выполнения недоступных для него операций в уме. Немногим лучше будет ситуация, если тому же ребенку предложат на уроке пользоваться калькулятором, не зная, что ему доступен более осмысленный счет по линейке.

Модель организации взаимодействия специалистов

Таким образом, мы видим, что командный подход к обучению детей с РАС необходим, если мы хотим сделать это обучение эффективным. Тем не менее в настоящее время в литературе очень мало подробно описанных моделей реализации этого подхода на практике.

Нижеописанная модель взаимодействия специалистов разного профиля в работе с детьми с РАС была реализована на базе СОШ № 169 МИОО.

В школе существовала служба коррекционного и психолого-педагогического сопровождения, в которой работали следующие специалисты:

- руководитель службы;
- 2 учителя начальных классов (экспериментальные классы);
- 2 учителя-дефектолога;
- 2 нейропсихолога;

- 4 тьютора;
- учитель-логопед;
- педагог-психолог;
- семейный психолог¹.

В школе действовало Положение о психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПК). В состав консилиума входили все вышеперечисленные специалисты.

Консилиум решает преимущественно следующие задачи:

- 1) разработка индивидуального образовательного маршрута в школе и адаптированной образовательной программы для учащегося с ОВЗ;
- 2) разработка программы индивидуального сопровождения учащихся с РАС в целях коррекции их развития, составление индивидуальной образовательной программы учащегося;
- 3) оформление по запросу родителей различных документов (заключений и представлений специалистов, сведений об успеваемости, характеристик) для прохождения городской психолого-медико-педагогической комиссии;
- 4) консультирование учителей и родителей по запросу в связи со школьной неуспешностью учащихся обычных классов общеобразовательной школы;
- 5) консультирование в решении сложных и конфликтных ситуаций.

Таким образом, ПМПк выполняет в школе множество функций, и командный подход остается обязательным при решении им любых задач.

¹ В списке, к сожалению, отсутствуют медицинские работники. Поскольку необходимое для детей с РАС специальное медицинское сопровождение в школе недоступно, все дети регулярно наблюдаются у врачей вне школы. Специалисты школьной психологической службы своевременно знакомятся с заключениями врачей. В учебное время учителя и специалисты отслеживают состояние здоровья ребенка, и школьный консилиум может рекомендовать родителям обратиться за помощью к врачам.

Далее мы подробнее остановимся на использовании командного подхода при организации обучения детей с РАС. Для этого рассмотрим, как командный подход реализуется на разных этапах работы (3).

1. Диагностический этап

На этом этапе собираются первичные сведения об учащемся. Учителем и тьютором проводится наблюдение за школьником на уроке с целью сбора информации об особенностях его поведения в структурированной ситуации, степени включенности в учебный процесс, учебной мотивации, работоспособности, истощаемости и т. д. Наблюдение на переменах позволяет определить, насколько учащийся включен в жизнь класса, адаптировался ли он к детскому коллективу, какие способы взаимодействия со взрослыми и сверстниками ему доступны. Семейный психолог в беседе с родственниками собирает медицинский анамнез, а также информацию о стиле воспитания, особенностях ребенка, которые беспокоят родителей дома, и т. п. Беседа с родителями дополняет сведения о ребенке, помогает обозначить те проблемы и трудности, которые не были выявлены в процессе наблюдения. Кроме того, встреча с родителями дает возможность помочь им справиться с трудными ситуациями в воспитании и способствует лучшему пониманию проблем ребенка.

Параллельно с наблюдением и сбором анамнеза специалистами проводятся индивидуальные диагностические занятия. Основным моментом данного этапа является многоуровневая диагностика учащихся специалистами с целью определения уровня развития ребенка: дефектолог (учебная и познавательная деятельность); логопед (речевая деятельность); психолог (познавательная деятельность и эмоционально-личностное развитие); нейропсихолог (особенности формирования высших психических функций); семейный психолог (эмоциональные и личностные особенности, игра, характер отношений в семье, особенности взаимодействия). По результатам диагностики каждый специалист заполняет представления на учащегося.

2. Разработка индивидуальных адаптированных образовательных программ

На этом этапе происходит обобщение данных, полученных разными специалистами. По окончании диагностического этапа собирается педагогический консилиум (все специалисты, работающие с ребенком: руководитель службы, педагог-психолог, семейный психолог, дефектологи, нейропсихологи, логопед, учителя, тьюторы). Обсуждение строится на основе представлений каждого специалиста о выраженности нарушений и уровне развития ребенка. По итогам консилиума выносится решение о виде коррекционной работы, направлениях этой работы, планируется суммарная нагрузка на ребенка. Главным результатом работы консилиума является создание индивидуальной адаптированной образовательной программы (ИОП). В этом документе перечисляются выявленные особенности ребенка и возможные пути помощи, необходимые особые образовательные условия, вспомогательные средства, рекомендации по взаимодействию с ребенком и т. д. Здесь же обозначены задачи, над которыми будет работать каждый специалист. Отдельно прописывается адаптация программы по отдельным предметам, если это необходимо.

Пример. Составление ИОП для ребенка с дисграфией. В программе указано, кто из специалистов будет заниматься коррекцией дисграфии. Например, основная нагрузка по формированию навыка ложится на дефектолога, также к работе подключается нейропсихолог, занимающийся развитием графического навыка, пространственных представлений и произвольного внимания, и логопед, развивающий звуко-буквенный анализ и связность устной и письменной речи. В ИОП будут представлены рекомендации учителю по включению ребенка с дисграфией в уроки, требующие применения навыка письма (вклеивание напечатанных ответов или выбор варианта ответа вместо его написания, сокращение объема письменных заданий, возможность устного ответа, замена диктантов на списывание, использование подходящих пишущих инструментов и т. п.).

Также будут поставлены задачи, которые учитель планирует решить на уроках письма (в четверти, полугодии, к концу учебного года), т. к. ясно, что в полной мере ребенок не усвоит программу по этому предмету.

ИОП помогает, учитывая учебную нагрузку и особенности детей с РАС, правильно построить учебный процесс, чтобы не перегрузить ребенка, не снизить учебную мотивацию, учесть индивидуальные особенности личности, особенности социального окружения и помочь ребенку встроиться в работу класса, несмотря на его проблемы.

3. Консультативный этап

После составления ИОП проводится консультативная встреча с родителями с целью доведения до их сведений результатов диагностики с ребенком, разъяснение этапов коррекционной программы, включение родителей и учителя в реализацию индивидуальных коррекционных программ. Желательно, чтобы на консультации присутствовали все специалисты, т. к. при общении с родителями ребенка согласованность позиций специалистов способствует установлению конструктивного диалога и помогает избежать возможного недопонимания.

4. Коррекционно-развивающий этап

На данном этапе в соответствии с ИОП протекает учебный процесс и работа специалистов.

Один раз в неделю проводятся заседания методического объединения, на которых специалисты обсуждают возникающие изменения в состоянии учащихся, соотносят результаты, достигнутые на разных занятиях, чтобы учитывать их в дальнейшей работе. При необходимости на педсовете может быть принято решение о проведении промежуточного консилиума.

5. Контрольный этап

В течение учебного года проводится текущая диагностика и собирается промежуточный консилиум. На промежуточном консилиуме обсуждается динамика развития наиболее сложных детей, корректируются программы обучения, принимается решение об изменении формы работы с ребенком (например, не групповая, а индивидуальная), решается вопрос об адекватных формах обучения в школе. Здесь речь может идти об уменьшении нагрузки при признаках истощения у ребенка, об увеличении доли групповых занятий, если обнаруживается готовность ребенка к подобным переменам, или об отказе от вспомогательных средств (калькулятора или справочных таблиц), если специалисты видят, что в них уже нет необходимости, и т. п.

Далее следует продолжение занятий по индивидуальным программам с учетом внесенных изменений, проводится консультативная работа с родителями и педагогами.

6. Итоговый этап

В конце года все специалисты и учителя проводят итоговую диагностику. На завершающем консилиуме обсуждаются результаты, подводятся итоги года, составляются заключения специалистов. Далее проводятся индивидуальные консультации с родителями каждого ребенка.

Таким образом осуществляется сопровождение обучения детей с РАС в общеобразовательной школе, которое подразумевает использование рекомендаций специалистов, в помощи которых нуждается ребенок во всех сферах учебно-воспитательного процесса. На всех этапах работа специалистов строится на постоянном взаимодействии с учителем и родителями, которым даются рекомендации, проводятся консультативные встречи по различным вопросам, вызывающим трудности.

Особенно сложно бывает реализовать командный подход при обучении ребенка с РАС именно в инклюзивном классе, где большую часть учебного времени ребенок проводит среди обычных детей, с учителями массовой

школы и тьютором. У учителей массовой школы не всегда есть возможность регулярно контактировать со специалистами (хотя необходимо создавать для этого условия). Кроме того, доля индивидуальных занятий к 3–4 классу обычно резко уменьшается, и ребенок почти все время проводит в классе, редко попадая в поле зрения специалистов. Здесь организация необходимого взаимодействия специалистов ложится на тьютора, который в тесном контакте с учителями работает над реализацией ИОП. Важно понимать, что учитель не может уделять особому ребенку значительно больше внимания, чем другим ученикам, в то время как тьютор как раз имеет такую возможность и должен использовать ее. Задачей тьютора может быть помощь учителю в применении ИОП, в реализации рекомендаций специалистов, т. к. тьютор в достаточной мере знает особенности ребенка, подробно ознакомлен с ИОП, пребывает (за счет постоянного присутствия на заседаниях методического объединения) в постоянном контакте со всеми специалистами и при этом активно взаимодействует с учителями. Также тьютор обязательно принимает активное участие в составлении ИОП как человек, наиболее информированный о текущем состоянии ребенка.

Несмотря на организационные трудности, опыт работы школ, реализующих инклюзивную практику, показывает, что без нахождения общего языка, постановки общих комплексных задач по включению «особого» ребенка в образовательный процесс, работу школы в данном направлении нельзя назвать успешной.

Литература

1. Алексеева В.В., Волков А.А., Шаргородская Л. В. Обеспечение доступности образования и социализации детей с расстройствами аутистического спектра и выраженными проблемами поведения в условиях общеобразовательной школы // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II

Международной научно-практической конференции / Отв. ред.
Алехина С.В. – М.: МГППУ, 2013.

2. Бондарь Т.А., Захарова И.Ю. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе. – М.: Теревинф, 2012.
3. Вильшанская А.Д., Прилуцкая М.И., Протченко Е.М. Психолого-медико-педагогический консилиум в школе: Взаимодействие специалистов в решении проблем ребенка. – М.: Генезис, 2012.
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: Пути помощи. – М.: Теревинф, 2007.
5. Семаго Н.Я., Хотылева Т.Ю., Гончаренко М.С., Михаленкова Т.А. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра: Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы. Серия «Инклюзивное образование». – М., 2012.
6. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. Tenth Revision. World Health Organization. – Geneva, 1992.

Роль тьютора при организации обучения детей с РАС в общеобразовательной школе

Реализация инклюзивной программы возможна при условии системного подхода (сопровождение командой ведущих развитие и обучение ребенка специалистов). Важной частью деятельности этой команды является работа тьютора. Сопровождение ребенка с РАС в инклюзивном классе включает в себя такие сферы деятельности, как:

- выстраивание межличностного взаимодействия тьютора с учащимся с РАС;
- постоянное взаимодействие со специалистами, работающими с учащимся с РАС;
- взаимодействие с родителями учащегося с РАС;
- взаимодействие с учителями;
- организацию и контроль межличностного общения ученика с РАС с другими детьми и с учителями;
- контроль эмоционального состояния ребенка с РАС;
- направление интеллектуальной деятельности учащегося;
- видоизменение заданий под особенности развития ребенка с ОВЗ;

Ниже мы подробно опишем особенности некоторых сфер деятельности тьютора в школе.

Межличностное взаимодействие тьютора с учащимся с РАС

Знакомство с особенностями ребенка происходит еще до непосредственной встречи тьютора и ученика. Сначала тьютор обращается к специалистам, которые ранее занимались с ребенком, читает заключения специалистов, составляет его психологический портрет.

Непосредственная встреча и начало взаимодействия ставят сложную задачу, которая не может быть решена только интеллектуально: тьютору

необходимо принять ребенка со всеми его особенностями, принять то, что этот ребенок – полноценная, хоть и отличающаяся по ряду критериев личность со своими интересами, потребностями, сильными и слабыми сторонами, нестандартными, но все теми же детскими фантазиями и переживаниями.

Центральной рабочей целью первого периода в работе с новым ребенком является обсуждение правил поведения в школе, на уроках, на переменах, общения с другими детьми. В нашей школе свод правил дети усваивают в специальных коррекционных классах. Правила соблюдаются с обеих сторон – как со стороны ученика, так и со стороны тьютора.

Пример правил, сформулированных со слов ученика с РАС 5-го класса.
--

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Все одноклассники на уроке ведут себя тихо.2. Не говорить с другими учениками, пока не обратились к нам.3. Не повышать голос.4. Никогда не спорить на уроке. |
|--|

Очень важно, чтобы все обещания и договоренности действительно соблюдались. Нельзя обманывать ребенка, нельзя обещать того, что невозможно выполнить ни в плане поощрения, ни в качестве наказания. Ребенку с РАС необходима уверенность в том, что система правил работает, что она стабильна. Для них мир крайне неорганизован, т. к. у детей с РАС снижены возможности обобщения, поэтому задачей тьютора становится создание прочной, стабильной системы. Изначально это актуально в рамках сотрудничества между тьютором и ребенком (и является основой доверительного контакта), а затем распространяется на прочие отношения в диаде «взрослый-ребенок». После того как выстроено доверительное взаимодействие, похожее на знакомые для ребенка отношения «учитель-ученик», постепенно характер общения становится менее формальным.

Вплоть до того, что дети обращаются к тьютору за разрешением основополагающих экзистенциальных вопросов, актуальных исканий для их возраста (что такое дружба, зачем учиться, какой смысл в той или иной деятельности).

Постоянное взаимодействие со специалистами, работающими с учащимся с РАС

Обучение учащихся с РАС в общеобразовательной школе требует сотрудничества большого количества специалистов. Совместно со специалистами (учителями-дефектологами, нейропсихологами, психологами, логопедом, семейным психологом) разрабатываются индивидуальный образовательный маршрут и индивидуальная адаптированная образовательная программа учащегося с РАС, решаются актуальные педагогические проблемы, подбираются индивидуальные средства обучения, отслеживается эффективность обучения и коррекционно-развивающей работы.

Взаимодействие с родителями учащегося с РАС

Выстраивается такая форма контакта, в рамках которой в глазах родителя тьютор имеет авторитетное мнение относительно успеваемости и поведенческих реакций ребенка.

Очень важным является доверительный обмен информацией, в том числе о лекарственных препаратах, которые принимает ребенок, с целью отслеживания динамики когнитивного, эмоционального, волевого состояния (в течение дня, недели, триместра, года). Кроме того, родители учащегося могут помочь при разработке индивидуальных средств обучения для ребенка с РАС.

Тьютору необходимо рассказывать родителям об успехах ребенка, о возникающих проблемах и о том, каким образом удастся преодолеть эти

проблемы. Важно при этом рассказывать о неудачах на конкретных примерах, предлагать конкретные способы их преодоления.

Тьютору при взаимодействии с родителями ребенка с РАС необходимо учитывать, что с самого раннего детства ребенка с РАС родителям приходится сталкиваться с отчужденностью и непониманием других людей. В этой ситуации родителям приходится постоянно психологически защищаться, что приводит к ряду особенностей взаимодействия с людьми и принятию информации об их детях (ранимость, отчужденность, узость внимания и др.). Учитывая это, тьютору приходится также часто решать задачу преодоления общего негативного настроения родителей (или других членов семьи ребенка с РАС). Иногда для того, чтобы найти правильные способы общения с родителями и определения характера подачи информации о ребенке, тьютору нужно консультироваться с семейным психологом.

Взаимодействие с учителями

Тьютору необходимо выстроить сотрудничество с учителями, которое было бы максимально удобно для учителя и полезно ребенку.

Часто учителя, не сталкивающиеся ранее с учениками с особенными образовательными потребностями, пугаются и не понимают реакций ребенка, боятся ему навредить или спровоцировать его на неадекватные действия. Поэтому важно познакомить каждого учителя с ребенком до начала занятий, рассказать про особенности ребенка, характерные для него реакции, важные детали работы: что может не понять, как лучше воспринимает информацию, почему иногда что-то может не выполнять, что может навредить его здоровью. При этом во время уроков тьютор сам отслеживает и старается, по возможности, предотвратить аффективные реакции и «опасные моменты».

С каждым учителем выстраиваются правила сотрудничества, совместно принимается решение о том, в какой форме ученик с ОВЗ будет отвечать на уроках, как будет или не будет писать контрольные и самостоятельные работы, какими индивидуальными средствами может пользоваться и т. д.

Организация и контроль межличностного общения ученика с РАС с другими детьми и с учителями

Для ребенка с особенностями развития коллектив сверстников, в котором он находится, с определенного времени становится мощным ресурсом для развития. Поэтому перед тьютором стоит сложная задача – помочь ученику плавно включиться в детский коллектив. В теории предполагается, что тьютор вовлекает детей в совместные игры. Однако на практике тьютор в глазах детей остается взрослым, учителем. А навязанную игру ребята скорее воспримут как обязательную. Это мешает выстроить неформальное общение между нормально развивающимися детьми и детьми с РАС; при этом повышается риск еще большего отвержения необычного ребенка. Поэтому единственное возможное решение – это организация игры между тьютором и особым ребенком, в которую другие дети при их желании могут легко, свободно и быстро включиться (атака футбольных ворот, «крокодил» (пантомима), перепасовка мяча, игра в слова и др.).

Часто одноклассники ребенка с РАС поначалу задают сложные вопросы, на которые необходимо будет правильно отвечать. Ниже мы привели список распространенных вопросов и возможных ответов. Важно преподнести идею, что это такой же ребенок, что у него, как и у всех остальных, что-то получается лучше, а что-то хуже. Для взрослых используется та же аргументация, но формулировки носят более абстрактный характер. [ссылка]

Вопросы	Примерные ответы
Почему он такой?	<p>- о поведенческих проблемах</p> <p>(Имя ребенка) трудно общаться, усидеть на месте, но он старается научиться, он очень этого хочет, поэтому и пришел учиться с вами. А в остальном (имя ребенка) такой же, как все. Он любит... Ему интересно... Он хочет...</p> <p>- о других проблемах (медлительность, сниженный слух, сниженное зрение, тихая или неправильная речь)</p> <p>(Имя ребенка) трудно видеть мелкие картинки, слышать тихие звуки, быстро понимать задания, но если ему помочь, то он обязательно справится. А в остальном (имя ребенка) такой же, как все. Он любит... Ему интересно... Он хочет...</p>
А это не заразно?	<p>Нет, это не заразно. Заразными болезнями болеют все дети. Когда они болеют такими болезнями, они находятся дома. А потом они выздоравливают и идут в школу.</p>
Почему он не играет с нами?	<p>У него пока не получается, но он будет учиться и постепенно у него получится.</p>
Почему он не отвечает?	<p>Ему трудно говорить. Но он хочет ответить и будет стараться,</p>

	надо ему в этом помочь.
Он что, дурак?	Нет, не дурак. У него просто пока не получается выполнять это задание и отвечать на эти вопросы. Но он будет стараться и постепенно у него получится.

Приложение 1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей, обучающихся в школе в 2014–2015 учебном году

В группу вошли 42 учащихся в возрасте от 6 лет 11 месяцев до 12 лет 3 месяцев. Средний возраст начала обучения в школе – 7 лет 5 мес. Мальчиков – 34 (81 %), девочек – 8 (19 %), что сопоставимо с приводящимися в научной литературе данными.

Первоначальные данные по нозологии были получены из медицинской документации, предоставленной родителями учащихся. Нозологическая оценка психических и поведенческих расстройств основывалась на критериях МКБ-10. У части детей первоначальные диагнозы позднее были пересмотрены (в соответствии с медицинской документацией, предоставленной родителями). Данные по первоначальным диагнозам представлены в таблице.

Таблица

Нозологическое и гендерное распределение учащихся (абс.)

Нозологические категории	Шифр по МКБ-10	Всего (абс.)	Всего, %	Мальчики	Девочки
I. Детский аутизм без нарушения интеллекта	F84.0, F84.5	12	28,6	12	0
II. Детский аутизм, легкая умственная отсталость	F84.1, F70	6	14,3	5	1
III. Детский аутизм, умеренная умственная отсталость	F84.1, F71	8	19,0	7	1
IV. Умственная отсталость (легкая, умеренная) с нарушениями поведения	F70.1, F70.8, F71.1, F71.8	5	11,9	3	2

V. Другие эмоциональные расстройства и расстройства поведения, начинающиеся обычно в детском и подростковом возрасте (психоподобное поведение с аффективными включениями агрессии и аутоагрессии, непсихотическое нарушение поведения)	F98.8, F98.9	5	11,9	2	3
VI. Другие нарушения развития (СДВГ, нарушения слуха, органическое поражение ЦНС)	F90, H90, G93	6	14,3	4	2
Всего		42	100		

Таким образом, большая часть обследуемых детей (61,9 %) имели первоначальный диагноз «детский аутизм». При этом детей с нарушением интеллекта и без выраженного нарушениями интеллекта оказалось почти одинаковое количество (14 и 12 соответственно). Несмотря на наличие в этих подгруппах верифицированных диагнозов легкой и умеренной умственной отсталости, нарушения и задержки когнитивного развития имели характерные для детей с расстройствами аутистического спектра особенности и выраженную неравномерность сформированности высших психических функций, что не характерно для детей с основным диагнозом «умственная отсталость».

Во всех группах, кроме НК-IV (умственная отсталость с нарушением поведения), преобладают мальчики. В нашем исследовании кроме данных, полученных в результате тестовых методик, также использовались данные внетестовой диагностики, направленные на получение оценки качественных

параметров. Для оценки состояния высших психических функций, навыков функционирования, психологической оценки детей использовались также методы наблюдения, клинической беседы, изучения анамнеза и истории развития ребенка, оценка продуктов его деятельности и т. д.

Поскольку в нашем исследовании оценивается широкий круг вопросов, использовались данные, полученные различными специалистами, входящими в команду: нейропсихологом, учителем-логопедом, учителями начальных классов и учителями-предметниками, учителем-дефектологом, родителями, тьютором. Использовались данные медицинской документации.

У всех детей отмечается нарушение развития эмоционально-волевой сферы, нарушение познавательной деятельности, нарушение речи различной степени (ОНР 1–3), а также индивидуальные проблемы здоровья (нарушение зрения, эпилепсия и т. д.).

Распределение обследуемых детей по возрасту на начало обучения в школе

Возраст на начало обучения (лет)	Кол-во детей (абс.)	Кол-во детей, %
6–7	4	9,5
7–8	22	52,4
8–9	13	31,0
9–10	3	7,1
Всего	42	100

По нашему опыту, иногда степень и качество нарушений развития, а также принадлежность конкретного ребенка к нозологической группе можно выявить только после длительного диагностического периода после начала

коррекционной работы. Например, степень нарушения речи у аутичного ребенка надежно можно выявить только после установления контакта с ребенком и проведения направленного диагностического обследования. Очень часто даже родители не могут определить уровень владения речью ребенка. Типичная ситуация, когда родители считают, что ребенок понимает речь, хотя на самом деле при восприятии речи он ориентируется по ситуации или по невербальным признакам (жестам, интонации речи взрослого и т. п.), а устойчивые формы взаимодействия и понимания ситуации в семье это маскируют. Также сложно провести дифференциальный диагноз в случае выраженных нарушений когнитивного развития.

Поскольку круг факторов, влияющих на процесс развития детей с РАС, является дискутируемой научной проблемой, выбор диагностических характеристик для детей с РАС является сложной задачей.

В своем исследовании в выборе диагностических характеристик мы опирались на анализ научных исследований, проведенных как в России, так и за рубежом. Кроме того, в задачи нашего исследования не входила разработка новых методов оценивания, поэтому были выбраны методы, возможность использования и валидность которых были описаны в проведенных ранее и описанных в научной литературе исследованиях по аутизму.

Так как при работе с детьми с эмоционально-волевыми нарушениями особенную важность приобретает взаимодействие с родителями, то показатель, отражающий эффективность такого сотрудничества, также был введен в круг анализируемых показателей.

В связи с вышеизложенным мы очертили круг оценочных показателей, которые охватывали бы следующие области: функционирование и взаимодействие с окружающей средой (МКФ), нарушения по типу аутизма (Шкала оценки аутизма), состояние высших психических функций в социальном аспекте (коэффициенты общего, вербального и невербального интеллектов по Векслеру), участие родителей в процессе обучения, возраст начала обучения и срок обучения ребенка в школе.

И хотя указанный перечень не может охватить все области и быть полным перечнем характеризующих понятий, на него можно опираться как при проведении статистического анализа данных, так и в анализе динамики развития, эффективности вмешательства в рамках описанной модели обучения.

Результаты обследования по Шкале выраженности аутистических проявлений C.A.R.S. (Childhood Autism Rating Scale, CARS; Schopler E., Reichler R.J., DeVellis R.F., Daly K. (1980); перевод и адаптация – Морозова Т.Ю., Довбня С.В., 2011).

Шкала CARS – один из наиболее широко используемых в США рейтинговых методов оценки состояния детей с РАС. Рейтинговая шкала аутизма у детей CARS базируется на клинических наблюдениях за поведением ребенка и чаще всего используется для первичного скрининга симптомов аутизма.

Исследование, проведенное А.Ф. Шапошниковой, подтвердило эффективность шкалы CARS в выявлении синдрома аутизма. Кроме того, была выявлена возможность использования этой шкалы при психопатологических состояниях и заболеваниях, предполагающих в своей структуре наличие аутистического симптомокомплекса, но не являющихся классическим аутизмом (детская шизофрения, шизотипическое расстройство, общее расстройство развития; Шапошникова А.Ф., 2012).

Шкала CARS предназначена для определения выраженности аутистических проявлений у детей с 3 до 15 лет. Шкала включает в себя 15 пунктов, описывающих значимые для обследования области проявлений ребенка – имитация (Imitation), эмоциональный ответ (Affect), владение телом (Use of body), использование предметов (Relation to objects), адаптация к изменениям

(Adaptation to change), использование зрения (зрительный ответ; Visual responsiveness), использование слуха (слуховой ответ; Auditory responsiveness), ответ и использование обоняния, осязания и вкуса (Near receptor responsiveness), нервозность и страхи (Anxiety reaction), вербальная коммуникация (Verbal communication), невербальная коммуникация (Nonverbal communication), уровень активности (Activity level), уровень и согласованность интеллектуального ответа (Intellectual consistency), общее впечатление (Global impression).

Для оценивания по шкале использовались наблюдения педагогов, информация, полученная от родителей или значимых взрослых, результаты обследования и содержание диагностических карт, заполняемых специалистами. Пример протокола см. в Приложениях.

По результатам обследования производился подсчет интегральной переменной «степень аутичности, начальный и конечный показатель».

В зависимости от полученного общего балла в соответствии с критериями теста CARS были выделены **3 группы** детей:

15–29 – нет аутизма;

30–35 – проявление аутизма от легкого до среднего (имеется в виду высокофункциональный аутизм, или синдром Аспергера);

36–60 – тяжелый аутизм.

В таблице ниже представлены данные по обследуемому контингенту в соответствии с показателем «степень аутичности».

Кол-во баллов	Кол-во детей (абс.)	Кол-во детей, %	Девочек	Мальчиков	Средний возраст начала обучения в школе
15–29	7	16,7	1	5	7,8
30–35	6	14,3	1	6	7,4
36–60	29	69,0	6	23	7,8
Всего	42	100	8	34	

Участие родителей в процессе обучения детей и способ их взаимодействия с педагогами

На динамику и успешность обучения ребенка с РАС, несомненно, оказывает влияние поведение и отношение его родителей и других взрослых, принимающих деятельное участие в судьбе ребенка.

Процесс построения взаимодействия педагогов и родителей является сложным и длительным, зависит от многих факторов, в том числе и тех, на которые педагоги не могут повлиять (например, развод родителей).

Поэтому для целей нашего исследования мы использовали кодирование, характеризующее внешние признаки такого взаимодействия.

В исследовании использовались следующие значения показателя:

0 – наблюдается противодействие со стороны родителей (не выполняют рекомендации, используют способы обучения и воспитания, противоречащие принципам воспитания в школе (например, физическое наказание) и др.;

1 – не участвуют или участвуют формально во взаимодействии (никогда не участвуют в работе родительских групп, не приходят на родительские собрания, избегают обсуждения актуальных проблем развития, воспитания и обучения своего ребенка);

2 – во взаимодействии с педагогами участвуют бабушка или няня ребенка, не имеющая права голоса в семье;

3 – участие во взаимодействии недостаточно (принимают участие время от времени, стараются минимизировать свое участие только выполнением домашних заданий или подготовкой к празднику);

4 – родители активно участвуют во взаимодействии, занимают партнерскую позицию по отношению к педагогам.

Таблица. Участие родителей во взаимодействии со специалистами по вопросам обучения и воспитания детей, обучающихся в школе.

CARS	Кол-во детей	%	Средний возраст	Участие родителей
15–30	7	16,7	7,8	0–28,6 % 2 1–28,6 % 3–42,9 % 4–0
31–36	6	14,3	7,4	0–50 % 1–16 % 2–0 % 3–33,3 % 4–0

37–60	29	69	7,8	0–31,1 %
				1–17,2 %
				2–10,3 %
				3–20,7 %
				4–20,7 %

Тестирование по методике Векслера (WISC для детей 5–16 лет)

Д. Векслер определял интеллект как способность к целесообразному поведению, рациональному мышлению и взаимодействию с окружающим миром. В психометрическом понимании, интеллект у детей – это система развития познавательных процессов относительно возрастной нормы, обеспечивающая адаптацию ребенка в социуме. Адаптация в социуме предполагает прежде всего возможности ребенка развиваться и обучаться в среде сверстников, взаимодействовать с окружающими, отвечая социальным нормам поведения. Именно поэтому этот тест можно успешно использовать для анализа динамики развития детей с РАС. При этом важно учитывать, что количественное измерение будет условным и ориентировочным, поскольку точность тестирования из-за недостаточности социальных навыков ребенка с РАС значительным образом снижается.

Тестирование проводилось по 12 субтестам, соответствующим иерархической модели интеллекта (Ильина, 2002, с. 30).

Общий интеллект	
Вербальный	Невербальный
Общая осведомленность	Восприятие, зрительная наблюдательность
Социальная компетентность	Логическое мышление
Оперирование числовым материалом	Пространственное воображение
Понятийное мышление (обобщение)	Конструктивные особенности
Речевое развитие, словарный запас	Внимание, зрительно-двигательная координация
Оперативная память	Сенсомоторное развитие

В силу особенностей детей тестирование проводилось в несколько этапов (от 1 до 4) и зависело от физического состояния ребенка. При появлении утомления тестирование прекращалось. Перед тестированием всегда был предваряющий этап для установления контакта и заинтересованности в выполнении теста. Продолжительность этого периода составляла от двух недель до 1 месяца. Тестирование проводилось в начале обучения и далее в конце каждого года обучения ребенка в школе.

При анализе результатов тестирования мы использовали классификацию уровней интеллекта по И.Н. Гильяшевой (Ильина, 2002), которые представлены в таблице. Классификация умственного дефекта взята из Международной классификации болезней (МКБ-10).

№	IQ	Уровень интеллектуального развития
1	130 и более	Очень высокий
2	120–129	Высокий
3	110–119	Хорошая норма
4	90–109	Средний
5	80–89	Низкая норма
6	70–79	Пограничная зона
7	50–69	Легкая умственная отсталость
8	35–49	Умеренная умственная отсталость
9	20–34	Тяжелая умственная отсталость
10	Менее 20	Глубокая умственная отсталость

Распределение детей по уровню интеллектуального развития на начало школьного обучения в соответствии с полученными в ходе тестирования данными представлено в таблице.

Уровень интеллектуального развития	Количество детей (абс.)	%
Умеренная умственная отсталость	2	6,7
Легкая умственная отсталость	12	40,0
Пограничная зона	7	23,3

Низкая норма	4	13,3
Средний	5	16,7
Всего	30	100

Кроме того, у 7-ми детей коэффициент вербального интеллекта был значительно ниже показателя невербального интеллекта, а у 5-ти показатель невербального интеллекта был значительно ниже показателя вербального интеллекта, что свидетельствует о неравномерности показателей развития, что свойственно аутичным детям.

Некоторые исследователи указывают: показатели интеллектуального развития прогностически важны для успешности учебной деятельности (Ильина, Бурлачук Л.Ф., Блейхер В.М.). По их мнению, успешно учиться в массовой школе может школьник с интеллектом не ниже возрастной нормы.

По результатам нашего исследования, для детей с РАС это не всегда верно. Успешность обучения определяется многими факторами, но прежде всего мотивацией, исполнительностью, дисциплинированностью, самоконтролем, критичностью, доверием к авторитетам (Дружинин, 1995). При несформированности этих факторов, даже если у ребенка выявляется высокий и нормальный интеллект, успешность обучения может быть низкой, и наоборот, если у ребенка с РАС удастся значительным образом изменить возможность социального взаимодействия и адаптации, то низкий начальный уровень интеллекта может не быть препятствием к успешному обучению при соответствующей организации сопровождения.

Часть детей, участвующих в нашем эксперименте, была недоступна для адекватного вычисления показателя IQ из-за недостаточного уровня владения речью и выраженного нарушения коммуникации. Для этих детей тестирова-

ние такого рода или не проводилось совсем, или не проводилось на начальных этапах обучения.

Среднегрупповые значения показателей интеллекта на начало обучения по трем выделенным группам представлены в таблице.

Показатели интеллекта	Группа 1 (нет аутизма)	Группа 2 (легкий и средний аутизм)	Группа 3 (тяжелый аутизм)
Вербальный интеллект (среднее значение)	84,8	77,5	60,1
Минимальное значение	72	47	46
Максимальное значение	110	106	81
Стандартное отклонение	14,8	23,8	10,8
Невербальный интеллект (среднее значение)	94,2	80,0	70,9
Минимальное значение	72	53	46
Максимальное значение	111	96	90
Стандартное отклонение	14,2	15,4	13,4
Общий интеллект (среднее значение)	90	76,7	63,1
Минимальное значение	70	56	46
Максимальное значение	109	100	83
Стандартное отклонение	16,6	18,9	11,2

Приложение 2. Бланк индивидуальной адаптированной образовательной программы

Индивидуальная образовательная программа

Сроки действия ИОП - _____

Имя учащегося - _____

Класс - _____

№ личного дела - _____

Инвалидность есть / нет

Содержание

1. Особенности учащегося
2. Образовательные потребности при переходе на инклюзивное обучение
3. Организация обучения
4. Цели и задачи обучения по предметам
5. План коррекционно-развивающей работы
6. Использование индивидуальных средств обучения
7. Аттестация учащегося
8. Результаты аттестации
9. Социальные навыки и поведение
10. Рекомендации для родителей
11. Подписи ознакомленных с ИОП (родитель или законный представитель ребенка и классный руководитель)

1. Особенности учащегося

	Особенности учащегося	Способы помощи
Речь		
Графические навыки		
Темп деятельности. Работоспособность. Утомляемость		
Проблемы, связанные с объемом памяти		
Ориентация в пространстве		

Особенности поведения		
Взаимоотношения с другими детьми		
Собственные интересы		
Самообслуживание. Социально-бытовые навыки		

2. Образовательные потребности учащегося при переходе на инклюзивное обучение

№	Наименование	Да	Нет	Примечание
1.	Класс с малой наполняемостью			
2	Определенное место в классе			
3	Нужен ли помощник для учителя			
4	Время продуктивной деятельности (кол-во уроков)			
5	День самоподготовки			
6	Способ предъявления заданий:			
	- наравне со всеми учениками и по сложности, и по времени			
	- пониженный уровень сложности			
	- необходимо дополнительное время			
	- сокращенное задание			
	- задание в письменной форме			
	- возможность только устного ответа			
	- использование индивидуальных средств обучения			
	- требуется организующая помощь педагога на каждом этапе			
7	Мотивация			

3. Организация обучения

Обучается по адаптированной общеобразовательной программе учебно-методического комплекса (УМК) _____, _____ класс.

	Учебный предмет	Форма обучения				
		Уроки в _____ «__» классе <u>без сопровождения</u> тьютора	Уроки в _____ «__» классе <u>в сопровождении</u> тьютора	Коррекционные занятия в «гибком классе»	Коррекционные занятия в коррекционном _____ «__» классе	Самостоятельное изучение
1	Русский язык					
2	Литературное чтение					
3	Английский язык					
4	Математика					
5	Окружающий мир					
6	Музыка					
7	Технология					
8	Физическая культура					
9	Изобразительное искусство					
Внеурочная деятельность						
1	Проектная деятельность					
2	Арт-терапия					
Итого часов в неделю:						

4. Цели и задачи обучения по предметам

№	Наименование	Ближайшие (триместр)	Среднесрочные (на полугодие)	Долгосрочные цели (уч. год)
1	Русский язык			
2	Литературное чтение			
3	Английский язык			
4	Математика			
5	Окружающий мир			
6	Музыка			
7	Технология			
8	Физическая культура			
9	Изобразительное искусство			

5. План коррекционно-развивающей работы

Направление	Цели	Специалист
Математические представления		Учитель-дефектолог
		(ФИО)
Развитие речи		Учитель-логопед
		(ФИО)
ВПФ		Педагог-психолог, нейропсихолог
		(ФИО)

6. Индивидуальные средства обучения

	Предмет	Индивидуальные средства
1	Русский язык	
2	Литературное чтение	
3	Английский язык	
4	Математика	
5	Окружающий мир	
6	Музыка	
7	Технология	
8	Физическая культура	
9	Изобразительное искусство	

7. Аттестация учащегося

Оценивание учащегося проводится **по двум параметрам**

1. Оценка выполненной работы.

5 баллов — самостоятельно выполняет задание в заданное время без ошибок.

4 балла — самостоятельно выполняет задание за дополнительное время с 1–3 недочетами.

3 балла — самостоятельно выполняет задание за дополнительное время с 3–5 недочетами.

2 балла — неудовлетворительное выполнение задания.

Использование **индивидуальных средств**, записанных в индивидуальную образовательную программу (см. пункт б), не приводит к снижению оценки!

Оценивание по этому параметру проводится учителем. Оценки заносятся в классный журнал.

2. Оценка степени самостоятельности выполнения работы (доля участия тьютора, применение индивидуальных средств).

5 баллов — самостоятельно выполняет задание в заданное время.

4 балла — самостоятельно выполняет задание за дополнительное время.

3 балла — для выполнения задания требуется упрощенная индивидуальная инструкция, разъясняющая суть задания.

2 балла — для выполнения задания требуется использование индивидуальных средств (калькулятор, счетные материалы, карточки и т. п.).

1 балл — для выполнения задания требуется организующая помощь педагога на каждом этапе.

0 баллов — выполнение задания недоступно.

Оценивание по этому параметру проводится тьютором или учителем. Оценки заносятся в дневник наблюдения за ребенком.

8. Результаты тестирований и контрольных работ

	Предмет	Ноябрь	Февраль	Май
1	Русский язык			
2	Литературное чтение			
3	Английский язык			
4	Математика			
5	Окружающий мир			
6	Музыка			
7	Технология			
8	Физическая культура			
9	Изобразительное искусство			

9. Социальные навыки и поведение

1. Организационные навыки и деятельность			
	Критерий	Сформированность на момент заполнения анкеты	Примечание
1	Слышит звонок, прерывает свою деятельность, берет рюкзак и идет в класс		
2	Находит свою парту, вешает рюкзак на крючок, садится за парту, ожидая инструкций педагога		
3	Следит за происходящим у доски, участвует в ходе урока		
4	Выполняет индивидуальные инструкции учителя		
5	Выполняет фронтальные инструкции учителя		

6	Отвечает на вопрос		
7	Может задать другому ребенку вопрос, связанный с текущей ситуацией		
8	Выходит к доске, выполняет задание у доски		
9	Ориентируется в школьных принадлежностях, находит нужный предмет в рюкзаке		
10	Ориентируется в альбоме, тетради, учебнике, находит нужную страницу		
11	Слушает инструкцию полностью, прежде чем приступить к выполнению задания		
12	Выполняет задание, опираясь на образец		
13	Выполняет задание по речевой инструкции без показа		
14	Закончив задание, прекращает деятельность, сообщает педагогу о завершении задания		
15	Соотносит результаты выполнения задания и образец		
16	Находит ошибки самостоятельно или с помощью педагога		
17	Стремится качественно выполнить задание		
18	Деятельность регулируется комментариями педагога (хорошо, доделай, пожалуйста)		
19	Работает самостоятельно (без помощи педагога), ориентируясь на цель и результат		
20	Нуждается в дополнительной мотивации		
21	Работоспособности хватает, чтобы работать в течение всего		

	урока		
22	Темп деятельности		
23	Поднимает руку, если хочет что-то сказать		
24	Ждет своей очереди		
	2. Особенности поведения		
1	Аффективные срывы		
2	Дезорганизация поведения при истощении		
3	Протест при нарушении привычного стереотипа		
4	Физическая агрессия в отношении других детей		
5	Физическая агрессия в отношении взрослых		
6	Вербальная агрессия в отношении других детей		
7	Вербальная агрессия в отношении взрослых		
8	Аутостимуляция		
9	Учитывает интересы других людей		
10	Тревожность, избегание определенных ситуаций, страхи		
11	Соблюдает правила, даже если ему это неприятно		
12	Импульсивность в поведении		
13	Гиперактивность, неусидчивость		
14	Умение переключаться с одного вида деятельности на другую		
	3. Взаимодействие и игра		
1	Знает имена и отчества педагогов		

2	Знает имена детей		
3	Обращается к другому человеку по имени, смотрит в лицо		
4	Просит о помощи		
5	Делится впечатлениями		
6	Задаёт вопросы		
7	Выполняет просьбы		
8	Сверяет правильность выполнения своего задания с работами других детей		
9	Включается в совместную игру		
10	Иницирует общую игру		
11	Способ решения конфликтов		
12	Соблюдение договоренностей в игре		
13	Предпочитаемый вид деятельности в игровой или рекреации		
14	Характер игры	Сюжетная Предметная Тактильно-ритмическая Сенсорная	
15	Соблюдение социальных норм в общении		
16	Провокация как способ эмоционального общения		
	Итого:		+
			+/-
			-

Рекомендации для родителей

Если Ваш ребенок обучается в интегративном классе, то используйте дома следующие рекомендации.

- Используйте дома по возможности сокращенные словесные инструкции.
- Не скупитесь на достаточное поощрение усилий Вашего ребенка.
- Разрешайте учащимся с ООП использовать при приготовлении домашних заданий вспомогательные (индивидуальные) средства обучения.
- Поддерживайте своего ребенка в осуществлении исследовательской и проектной деятельности.
- Предусматривайте частую смену видов деятельности дома.
- Соблюдайте четкие границы, привычные стереотипы.
- Предоставляйте ребенку возможность отдохнуть несколько минут при необходимости.

С программой ознакомлен(а) и согласен (согласна):

Классный руководитель _____
(ФИО) (подпись)

Родитель / законный _____
представитель ребенка