

**Е.А. Петрова, Л.Л. Иванова,  
Л.Г. Нестерова, Е.А. Шибанова и др.**

# **Организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра**

*Учебно-методическое пособие*



Санкт-Петербургское государственное бюджетное  
учреждение культуры  
«Государственная специальная центральная библиотека  
для слепых и слабовидящих»

**Е.А. Петрова, Л.Л. Иванова,  
Л.Г. Нестерова, Е.А. Шибанова и др.**

**Организация психолого-педагогического  
сопровождения обучающихся  
с расстройствами аутистического спектра**

*Учебно-методическое пособие*

Санкт-Петербург  
2022

Рецензенты:

С.Ю. Кондратьева – доктор психологических наук, доцент кафедры логопедии института дефектологического образования и реабилитации РГПУ им. А.И. Герцена

Н.Н. Яковлева – кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой специальной (коррекционной) педагогики СПб АППО

**Е.А. Петрова, Л.Л. Иванова, Л.Г. Нестерова, Е.А. Шибанова и др.**

П 30 Организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра / Под общей ред. Е.А. Петровой. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургская государственная специальная центральная библиотека для слепых и слабовидящих, 2022. – 198 [2] с. + приложение.

В пособии раскрыты вопросы по организации образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра в разных организационно-педагогических условиях.

Материалы отражают специфику психолого-педагогического сопровождения в школе с использованием технологий, которые обладают доказанной эффективностью. Представленная система является обобщением и систематизацией многолетнего опыта работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра и интеллектуальные нарушения, ГБОУ школы № 46 Калининского района Санкт-Петербурга «Центра РиМ».

Пособие будет полезно студентам на факультетах коррекционной педагогики высших учебных заведений, а также слушателям курсов повышения квалификации работников образования.

# Оглавление

<b>Введение</b> .....	<b>4</b>
<b>Глава 1. Организация образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС</b> .....	<b>5</b>
Нормативно-правовые аспекты организации образования обучающихся с РАС .....	5
Программно-методическое обеспечение образования обучающихся с РАС .....	8
Разработка и реализация специальной индивидуальной программы развития .....	10
Организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС в образовательном учреждении .....	22
<b>Глава 2. Педагогические технологии обучения и сопровождения обучающихся с РАС</b> .....	<b>33</b>
Технологии с доказанной эффективностью в работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра .....	33
Поведенческий подход .....	35
Выбор и использование подкреплений в работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра .....	44
Педагогическая подсказка для обучающихся с РАС .....	48
Структурированный подход в организации образования обучающихся с РАС .....	56
Использование метода дискретных проб в обучении детей, имеющих расстройства аутистического спектра .....	71
Сенсорная интеграция в обучении детей с РАС .....	76
Альтернативная и дополнительная коммуникация .....	86
Социальные истории в работе с детьми, имеющими РАС .....	99
<b>Глава 3. Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с РАС</b> .....	<b>105</b>
<b>Заключение</b> .....	<b>117</b>
<b>Приложения</b> .....	<b>118</b>
<b>Список сокращений</b> .....	<b>194</b>
<b>Сведения об авторах</b> .....	<b>195</b>

## Введение

За последнее десятилетие произошли важные изменения в системе образования РФ в отношении лиц, имеющих расстройства аутистического спектра (далее – РАС). В Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» данная категория обучающихся впервые выделена в отдельную категорию детей с ограниченными возможностями здоровья, для них прописана необходимость обеспечения доступного и качественного образования.

Доступность и качество образования детей с РАС зависит от специальных условий, созданных в образовательной организации (далее – ОО) с учетом их особых образовательных потребностей.

Рассмотрению особенностей психофизического развития детей с расстройствами аутистического спектра и их особых образовательных потребностей посвящены исследования Ф. Аппе, Е.Р. Баенской, Б.В. Белявского, Р.В. Демьянчука, И.А. Костина, К.С. Лебединской, Н.Г. Манелис, С.А. Морозова, Б. Нейсона, О.С. Никольской, А.В. Хаустова и других.

Одним из главных условий успешного развития обучающихся с РАС является организация их психолого-педагогического сопровождения и использование в практике работы технологий с доказанной эффективностью.

Отдельные аспекты организации образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС в разных организационно-педагогических условиях раскрыты в исследованиях С.В. Алехиной, О.С. Никольской, Г.Н. Манелис, С.А. Морозова, Н.Я. Семаго, А.В. Хаустова, Л.В. Шаргородской и других.

Педагогический коллектив ГБОУ школы № 46 Калининского района Санкт-Петербурга «Центра РиМ» под руководством и при поддержке специалистов Фонда помощи детям и молодежи «Обнажённые сердца» накопил и систематизировал многолетний опыт работы с обучающимися, имеющими расстройства аутистического спектра и интеллектуальные нарушения, который позволяет выстроить систему работы в ОО, основанной на эффективных технологиях сопровождения и учитывающей особенности организации образовательного процесса в школе. Результаты обобщения этого опыта составляют основу данного учебно-методического пособия.

В первой главе «Организация образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС» раскрываются общие вопросы нормативно-правового обеспечения образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с РАС; анализируется программно-методическое обеспечение, рассматриваются основные аспекты разработки и реализации специальной индивидуальной программы развития; представлена модель психолого-педагогического сопровождения детей в ОО.

Во второй главе «Педагогические технологии обучения и сопровождения обучающихся с РАС» раскрываются особенности реализации технологий и методик с доказанной эффективностью в условиях образовательной организации. При описании технологий сопровождения обучающихся с РАС даны их краткие характеристики, диагностический инструментарий, методика работы, особенности взаимодействия специалистов в процессе обучения и на этапе генерализации навыка, особенности включения в процесс обучения и сопровождения родителей, а также ближайшего окружения.

Третья глава «Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с РАС» посвящена особенностям семей, которые воспитывают детей, имеющих расстройства аутистического спектра. В ней определены главные направления работы и формы взаимодействия.

# Глава 1. Организация образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС

## Нормативно-правовые аспекты организации образования обучающихся с РАС

Организация образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в частности, детей, имеющих расстройства аутистического спектра (РАС), регулируется нормативно-правовыми документами международного, федерального и регионального уровня, а также локальными актами образовательной организации.

Последние десятилетия произошли важные изменения в нормативно-правовом обеспечении на международном и, соответственно, федеральном уровнях.

В 2006 году Организация объединенных наций (ООН) приняла Конвенцию о правах инвалидов. В статье 3 провозглашаются ее основные принципы:

- «а) уважение присущего человеку достоинства, его личной самостоятельности, включая свободу делать свой собственный выбор, и независимости;
- б) недискриминация;
- в) полное и эффективное вовлечение и включение в общество;
- г) уважение особенностей инвалидов и их принятие в качестве компонента людского многообразия и части человечества;
- д) равенство возможностей;
- е) доступность;
- ж) уважение развивающихся способностей детей-инвалидов и уважение права детей-инвалидов сохранять свою индивидуальность» [11].

Содержание данного документа определяет основные шаги, которые необходимо принять государствам для достижения основополагающих гуманистических принципов Конвенции, в частности, шаги в области создания доступной среды для лиц с инвалидностью (статья 9), организации просветительно-воспитательной работы (статья 8), создания условий для обеспечения самостоятельного образа жизни и вовлеченности инвалидов в местное сообщество (статья 19), а также стратегические задачи в области образования: отмечается необходимость создания условий для обеспечения качественного, бесплатного, в том числе инклюзивного образования для всех лиц с ограниченными возможностями здоровья (статья 24).

Россия подписала Конвенцию о правах инвалидов в 2006 году, ратифицировала ее в 2012 году и внесла соответствующие изменения в законодательство. 29 декабря 2012 года принят новый Федеральный закон «Об образовании в РФ», вступивший в силу 1 января 2013 года. Документ определяет основные требования к организации образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, ориентируя на необходимость создания условий для обеспечения доступного и качественного образования.

Механизм и основополагающие условия организации получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья закреплены в пункте 2 статьи 79 Закона «Об образовании»:

- содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ определяются *адаптированной* образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной *программой реабилитации инвалида*;

- в образовательных учреждениях создаются *специальные условия* для получения образования указанными обучающимися.

В пункте 5 статьи 79 Закона «Об образовании» конкретизируются категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: «отдельные организации, осуществляющие образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, с *расстройствами аутистического спектра*, со сложными дефектами» [23].

Таким образом, можно отметить, что впервые в отечественной законодательной базе обучающиеся, имеющие расстройства аутистического спектра, рассматриваются в качестве отдельной категории лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В современной системе образования предусмотрены варианты организации образования обучающихся с ОВЗ (в том числе с РАС):

- совместно с другими обучающимися (инклюзивное образование);
- в отдельных классах, группах;
- в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность (п. 4 ст. 79) [23].

Право выбора применительно к форме организации образования закреплено за родителями: «родители имеют право выбирать до завершения получения ребенком основного общего образования с учетом мнения ребенка, а также с учетом рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии формы получения образования и формы обучения...» (ст. 44) [23].

Таким образом, в Законе «Об образовании» закреплены основные требования к организации образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

19 декабря 2014 года приказом Минобрнауки РФ № 1598 утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО ОВЗ) [17]; приказом Минобрнауки РФ № 1599 – Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (ФГОС О у/о) [16].

Федеральные государственные образовательные стандарты вступили в силу 1 сентября 2016 года по отношению к первоклассникам.

Предметом регулирования ФГОС НОО ОВЗ являются восемь категорий обучающихся с ОВЗ, среди которых в качестве отдельной категории рассматриваются дети, имеющие расстройства аутистического спектра.

Соответственно для данной категории обучающихся разрабатываются самостоятельные (отдельные) варианты Федерального государственного образовательного стандарта (8.1, 8.2, 8.3, 8.4), учитывающие типологические особенности психофизического развития данной категории обучающихся, их особые образовательные потребности.

Вариант обучения 8.1 предполагает, что обучающиеся с РАС к моменту завершения ступени начального общего образования (за четыре года обучения) достигнут результатов, полностью соответствующих образованию сверстников.

Вариант 8.2 предполагает, что итоговые достижения обучающихся с РАС на этапе начального общего образования будут полностью соответствовать к моменту завершения обучения образованию сверстников, но срок обучения для данного варианта предусмотрен пролонгированный.

Вариант 8.3 предполагает пролонгированный срок обучения (шесть лет), при этом итоговые достижения обучающихся к моменту завершения обучения не сопоставимы с достижениями сверстников, не имеющих дополнительных ограничений по возможностям здоровья. Данный

вариант предназначен для организации образования обучающихся, имеющих РАС, с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Вариант 8.4 предназначен для образования детей с РАС, имеющих тяжелые множественные нарушения развития (ТМНР): умеренную, тяжелую или глубокую умственную отсталость, которая также может сочетаться с сенсорными нарушениями, нарушениями опорно-двигательного аппарата. Данный вариант предполагает пролонгированный срок обучения, итоговые достижения данной категории обучающихся к моменту завершения обучения не сопоставимы с достижениями сверстников, не имеющих ОВЗ.

Таким образом, вариант обучения 8.1 предполагает в большей степени освоение академического компонента; по мере продвижения к варианту 8.4 меняется соотношение академического компонента и компонентов жизненных компетенций в сторону увеличения значимости последнего, а реализация варианта обучения по программе 8.4 имеет целевую установку – формирование и развитие жизненных компетенций обучающихся.

В процессе освоения адаптированной основной общеобразовательной программы (далее – АООП) существует возможность перехода обучающегося, имеющего РАС, с одного варианта АООП на другой. Основанием для перевода является заключение психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), перевод осуществляется с согласия родителей (законных представителей).

Вопросы организации образования обучающихся, в том числе с РАС, раскрываются в документе «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» (утв. приказом Минпросвещения России от 22.03.2021 № 115) [18].

В документе отмечается, что содержание общего образования и условия организации обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации и абилитации инвалида (ИПРА)<sup>1</sup>.

В образовательном учреждении, осуществляющей образовательную деятельность по адаптированным образовательным программам, допускается: совместное обучение учащихся с задержкой психического развития и учащихся с расстройством аутистического спектра, интеллектуальное развитие которых сопоставимо с задержкой психического развития; совместное обучение по образовательным программам для учащихся с умственной отсталостью и учащихся с расстройством аутистического спектра, интеллектуальное развитие которых сопоставимо с умственной отсталостью (не более одного ребенка в один класс) (п. 36) [18].

Предельная наполняемость отдельного класса / группы продленного дня для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определена санитарно-эпидемиологическими требованиями к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи<sup>2</sup>. Для обучающихся с расстройствами аутистического спектра определена предельная наполняемость класса / группы – 8 человек, для обучающихся со сложными дефектами (с ТМНР) – 5 человек. Коли-

<sup>1</sup> Разработка ИПРА ребенка-инвалида в части мероприятий по психолого-педагогической реабилитации / абилитации осуществляется с учетом заключения ПМПК о результатах проведенного обследования (приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 13.06.2017 № 486н «Об утверждении Порядка разработки и реализации индивидуальной программы реабилитации или абилитации инвалида, индивидуальной программы реабилитации или абилитации ребенка-инвалида, выдаваемых федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы, и их форм»).

<sup>2</sup> Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020 № 28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4. 3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи».

чество обучающихся с ограниченными возможностями здоровья устанавливается из расчета не более 3 обучающихся при получении образования совместно с другими учащимися (п. 3.4.14) [15].

Таким образом, основополагающими нормативно-правовыми документами, которые определяют содержание и организацию образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в частности, с расстройствами аутистического спектра определяется требованиями Закона «Об образовании», Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, Санитарно-эпидемиологическими требованиями к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи. На уровне ОО разрабатываются локальные акты, регулирующие вопросы организации образования детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с РАС.

### **Программно-методическое обеспечение образования обучающихся с РАС**

Организация образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра осуществляется по адаптированной образовательной программе.

Отдельные организации / классы ведут образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам (АООП) для обучающихся с расстройством аутистического спектра (п. 79.5 Федерального закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании»).

Адаптированная основная общеобразовательная программа самостоятельно разрабатывается и утверждается образовательной организацией в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта и с учетом примерной адаптированной основной общеобразовательной программы. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 22.12.2015 № 4/15)<sup>3</sup>.

В образовательной организации порядок разработки АООП или внесения изменений в действующую АООП (в соответствии с периодичностью обновления образовательных стандартов, а также в связи с изменениями в жизнедеятельности ОО); состав участников, осуществляющих разработку АООП, их полномочия и ответственность; порядок обсуждения проекта АООП и порядок утверждения АООП отражаются в локальном акте образовательной организации «Положение о разработке и реализации адаптированной основной общеобразовательной программы».

Структура АООП определяется требованиями федерального государственного образовательного стандарта и включает три основных раздела: целевой, содержательный и организационный.

Основное содержание каждого раздела представлено в таблице 1.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья разработан с учетом их возрастных, типологических и индивидуальных особенностей. Учет особенностей развития обучающихся с РАС лежит в основе разработки АООП.

---

<sup>3</sup> Примерные адаптированные основные общеобразовательные программы для различных категорий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с расстройствами аутистического спектра, размещены на сайте <http://fgosreestr.ru/registry>.

**Содержание разделов адаптированной основной  
общеобразовательной программы для обучающихся с РАС**

Раздел АООП	Содержание АООП
целевой	<ul style="list-style-type: none"> <li>• пояснительная записка;</li> <li>• планируемые результаты освоения обучающимися АООП;</li> <li>• система оценки достижения планируемых результатов освоения АООП</li> </ul>
содержательный	<ul style="list-style-type: none"> <li>• программа формирования универсальных / базовых учебных действий, программы отдельных учебных предметов;</li> <li>• курсы коррекционно-развивающей области (предусмотрены при реализации вариантов 8.2, 8.3, 8.4);</li> <li>• программа духовно-нравственного / нравственного развития, воспитания обучающихся;</li> <li>• программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни;</li> <li>• программа коррекционной работы (предусмотрена для вариантов 8.1-8.4);</li> <li>• программа сотрудничества с родителями (предусмотрена для варианта 8.4);</li> <li>• программа внеурочной деятельности</li> </ul>
организационный	<ul style="list-style-type: none"> <li>• учебный план;</li> <li>• система специальных условий реализации АООП в соответствии с требованиями Стандарта</li> </ul>

В пояснительной записке этой программы отражаются особенности психофизического развития обучающихся с РАС, их особые образовательные потребности.

К специфическим особенностям развития обучающихся с РАС относятся:

- трудности социального взаимодействия;
- стойкие трудности с пониманием и использованием вербальных и невербальных средств общения;
- проявление аутостимуляций как способа уйти от дискомфорта;
- стереотипное поведение;
- затрудненная адаптация в новых, меняющихся условиях;
- асинхрония в психическом развитии;
- трудности понимания художественных текстов;
- недостаточность сенсорной интеграции [19].

Особые образовательные потребности обучающихся с РАС предполагают необходимость в:

- специальной работе по установлению и развитию эмоционального контакта с ребенком, позволяющего оказать ему помощь в осмыслении происходящего;
- создании условий обучения, обеспечивающих сенсорный и эмоциональный комфорт ребенка;
- четкой и упорядоченной временно-пространственной структуре образовательной среды, поддерживающей деятельность ребенка;
- дозировании введения новизны и трудностей;
- специальной отработке форм адекватного учебного поведения ребенка;
- специальной поддержке в развитии возможностей вербальной и невербальной коммуникации: обратиться за информацией и помощью, выразить свое отношение, оценку, согласие или отказ, поделиться впечатлениями;
- постоянной помощи в осмыслении усваиваемых знаний и умений, не допускающей их механического использования для аутостимуляции;

- индивидуально дозированном и постепенном расширении образовательного пространства [19].

На основе АООП образовательная организация разрабатывает рабочие программы педагогов / специалистов (при реализации вариантов обучения 8.1-8.3).

Рабочая программа – документ, предназначенный для планирования учебного процесса, его организации и корректировки с учетом контингента обучающихся конкретного класса, определяющий содержание, объем, структуру учебного процесса по изучению учебного предмета / курса. Порядок разработки и реализации рабочей программы регулируется локальным актом образовательной организации.

При реализации варианта обучения 8.4 в образовательной организации на каждого обучающегося разрабатывается специальная индивидуальная программа развития (СИПР).

### **Разработка и реализация специальной индивидуальной программы развития**

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья<sup>4</sup> (варианты 1.4, 3.4, 6.4, 8.4) и Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)<sup>5</sup> (2 вариант) содержание и организация обучения детей с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, с тяжелыми и множественными нарушениями развития (далее – ТМНР) определяется **специальной индивидуальной программой развития (СИПР)**.

**Целью реализации СИПР** является обретение обучающимся жизненных компетенций, которые позволят ему достигать максимально возможной самостоятельности в решении повседневных жизненных задач, обеспечат его включение в жизнь общества на основе индивидуального поэтапного, планомерного расширения жизненного опыта и повседневных социальных контактов в доступных для него пределах.

Методологическую основу организации образования обучающихся с ТМНР составляют системный, гуманистический, комплексный, дифференцированный **подходы**:

- *системный подход* базируется на теории функциональных систем и системогенеза (П.К. Анохин), теории системной организации высшей психической деятельности, системного структурно-динамического изучения психического развития ребенка (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия). Данный подход предполагает учет в процессе психолого-педагогического сопровождения актуальных и потенциальных возможностей и потребностей ребенка, контекста его ближайшего окружения, актуальной жизненной ситуации и истории его жизни;

- *гуманистический подход* предполагает веру в возможности ребенка, ставит в центр педагогической деятельности ребенка с ТМНР, социальную и образовательную ситуацию его развития, а не нарушения (Л.С. Выготский);

---

<sup>4</sup> Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

<sup>5</sup> Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».

- *комплексный подход* основан на положениях теории Л.С. Выготского и заключается в единстве диагностической и коррекционно-развивающей помощи. Комплексный (междисциплинарный) характер коррекционно-развивающей работы предполагает взаимодействие специалистов по развитию сенсорной, двигательной, познавательной и речевой сфер ребенка, их включение в единую организационную модель, реализацию единой системы форм и методов работы;

- *дифференцированный подход* предполагает учет полиморфности особенностей психофизического развития обучающихся с ТМНР, их особых образовательных потребностей при разработке СИПР и определении специальных условий.

Специфику организации образования обучающихся с ТМНР, разработки и реализации специальной индивидуальной программы развития определяют следующие положения:

- итоговые достижения зависят от индивидуальных возможностей ребенка;
- в содержания СИПР максимальный акцент делается на расширение компонента «жизненной компетенции»;
- обязательной является специальная организация всей жизни ребенка для реализации его особых образовательных потребностей в условиях дома и школы, а также обеспечение за ним присмотра и ухода. Для этого необходима организация взаимодействия специалистов и семьи;
- расширение жизненного опыта и повседневных социальных контактов ребенка путем индивидуально дозированного, поэтапного и планомерного введения ребенка в более сложную предметную и социальную среду с использованием специфических методов и средств обучения.

Специальная индивидуальная программа развития разрабатывается организацией:

- *на основании* заключения центральной / территориальной психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК);
- *с учетом* индивидуальной программы реабилитации и абилитации (ИПРА) – в части мер психолого-педагогической реабилитации / абилитации<sup>6</sup>.

СИПР составляется на один учебный год на основе адаптированной основной общеобразовательной программы с учетом индивидуальных особенностей психофизического развития обучающегося. В ее разработке принимают участие все специалисты, работающие с ребенком в образовательной организации, при участии его родителей. СИПР проходит обязательное согласование с родителями.

**Порядок разработки и реализации СИПР** закрепляется в образовательной организации локальным актом «Положением о порядке разработки и реализации специальной индивидуальной программы развития» (см. Приложение 1).

**Цель разработки СИПР** – создание условий для планирования, организации и управления образовательной деятельностью обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью, тяжелыми и множественными нарушениями развития.

**Этапы разработки и реализации** специальной индивидуальной программы развития представлены в таблице 2 на с. 12-13.

---

<sup>6</sup> ИПРА является обязательной к исполнению для ОО в части мероприятий по психолого-педагогической реабилитации / абилитации, осуществляется с учетом заключения ПМПК о результатах проведенного обследования (приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 13.06.2017 № 486н «Об утверждении Порядка разработки и реализации индивидуальной программы реабилитации или абилитации инвалида, индивидуальной программы реабилитации или абилитации ребенка-инвалида, выдаваемых федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы, и их форм»).

### Этапы разработки и реализации СИПР в образовательной организации

Этап	Шаги проектирования и реализации СИПР	Содержание деятельности
<b>Предварительный</b>	Предварительная оценка образовательных потребностей ребенка	<p>Администрация образовательной организации (на основании заключения ПМПК и рекомендаций ИПРА):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– определяет круг специалистов психолого-педагогического сопровождения, которые должны войти в состав междисциплинарной команды, действующей в рамках работы психолого-педагогического консилиума (далее – ППк);</li> <li>– если в ОО отсутствует специалист, занятия с которым определены в заключении ПМПК / рекомендациях ИПРА, администрация ищет возможные варианты привлечения дополнительных ресурсов в рамках сетевого взаимодействия (сотрудничество с ППМС-центром, иной образовательной организацией и т.д.);</li> <li>– для разработки и реализации СИПР председателем психолого-педагогического консилиума назначается ответственный куратор;</li> <li>– заключается договор с родителями / законными представителями.</li> </ul>
<b>Диагностический</b>	Комплексное психолого-педагогическое обследование	<ul style="list-style-type: none"> <li>– изучение специалистами заключения ПМПК и иной представленной на ребенка документации;</li> <li>– знакомство с семьей ребенка и условиями его воспитания;</li> <li>– проведение углубленной психолого-педагогической диагностики;</li> <li>– подготовка заключений о психологических особенностях ребенка и сформированности учебных навыков, описание зон актуального и ближайшего развития, определение особых образовательных потребностей;</li> <li>– обсуждение заключений на психолого-педагогическом консилиуме;</li> <li>– составление психолого-педагогической характеристики ребенка, отражающей зону его актуального и ближайшего развития</li> </ul>
<b>Разработка</b>	Деятельность специалистов и педагогов в рамках работы ППк	<ul style="list-style-type: none"> <li>– описание индивидуальных потребностей ребенка, связанных с его жизненной ситуацией, состоянием здоровья и возможностью освоения АООП (на основе психолого-педагогической характеристики);</li> <li>– определение (уточнение) специальных условий обучения: специалисты сопровождения (с учетом рекомендаций ПМПК), организация среды, адаптация учебного материала и т.д.;</li> <li>– определение содержания, стратегии комплексного психолого-педагогического сопровождения ребенка и его семьи;</li> <li>– определение логической последовательности усвоения содержания образования, организационных форм, методов и средств обучения с учетом особых образовательных потребностей обучающегося;</li> <li>– оформление СИПР;</li> <li>– обсуждение и принятие СИПР на Педагогическом совете, утверждение директором ОО, согласование с родителями</li> </ul>

<b>Реализация</b>	Создание условий для реализации СИПР в соответствии с особыми образовательными потребностями обучающегося	Организация деятельности педагогов, специалистов службы сопровождения и родителей в соответствии с содержанием специальной индивидуальной программы развития.
<b>Анализ и коррекция</b>	Определение сроков и способов анализа и коррекции СИПР	Организация деятельности ППк по анализу эффективности работы, динамики развития и достижений ребенка, внесение корректив в СИПР: <ul style="list-style-type: none"> <li>– проведение промежуточной психолого-педагогической диагностики (середина года и при необходимости – по запросу педагогов /родителей);</li> <li>– в случае необходимости, по результатам промежуточной диагностики внесение корректив в содержание СИПР (по решению ППк и по согласованию с родителями);</li> <li>– организация углубленной психолого-педагогической диагностики в конце учебного года (май);</li> <li>– в рамках деятельности ППк оценка эффективности работы команды и результатов достижений ребенка, планирование деятельности на следующий учебный год.</li> </ul>

### Структура и содержание СИПР

В соответствии с требованиями ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (п. 2.9.1) структура СИПР включает:

- I. Общие сведения.
- II. Характеристику ребенка.
- III. Индивидуальный учебный план (далее – ИУП).
- IV. Содержание актуальных для образования конкретного обучающегося учебных предметов, коррекционных занятий и других программ формирования базовых учебных действий; нравственного воспитания; развития экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни.
- V. Условия реализации потребности в уходе (при необходимости).
- VI. Внеурочную деятельность обучающегося.
- VII. Перечень специалистов, участвующих в разработке и реализации СИПР.
- VIII. Программу сотрудничества специалистов с семьей обучающегося.
- IX. Перечень необходимых технических средств общего и индивидуального назначения, дидактических материалов, индивидуальных средств реабилитации, необходимых для реализации СИПР.
- X. Средства мониторинга и оценки динамики обучения.

Кроме того, программа может иметь приложение, включающее задания и рекомендации для их выполнения ребёнком в домашних условиях.

Рассмотрим содержание разделов специальной индивидуальной программы развития (шаблон СИПР см. в Приложении 2).

На **титульном листе** указывается:

- наименование образовательной организации (в соответствии с Уставом);
- наименование программы, срок ее реализации и сведения об обучающемся (ФИО, класс);
- гриф принятия специальной индивидуальной программы развития педагогическим советом, гриф утверждения руководителем образовательной организации;
- поле для согласования с родителями (законными представителями) обучающегося.

### **I. Общие сведения** включают:

#### 1. персональные данные ребенка:

- ФИО обучающегося;
- дата рождения;
- домашний адрес;
- год обучения;
- дата начала обучения в школе.

#### 2. Сведения о семье:

- состав семьи;
- ФИО, дата рождения, профессия, место работы матери / отца;
- бытовые условия семьи;
- отношение родителей к требованиям школы, готовность к сотрудничеству, представления

об обучении ребенка, ближайшие и долгосрочные цели родителей (данная информация важна для понимания содержания и объема помощи семье ребенка с ТМНР);

#### 3. Заключение ПМПК.

#### 4. Рекомендации ИПРА.

**II. Характеристика ребенка** составляется на основе результатов углубленной психолого-педагогической диагностики, проводимой специалистами образовательной организации для оценки актуального состояния обучающегося и определения зоны его ближайшего развития.

Характеристика отражает:

- данные о физическом здоровье, двигательном и сенсорном развитии ребенка (особенности общей и мелкой моторики, позиционирования – для обучающихся, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата; сенсорный профиль);

- особенности проявления познавательных процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления;

- степень сформированности импрессивной и экспрессивной речи;

- характеристика поведенческих и эмоциональных реакций ребенка, наблюдаемых специалистами (эмоциональные проявления, эмоциональный контроль, проблемное поведение), характерологические особенности личности ребенка (со слов родителей);

- сформированность социально значимых навыков, умений: коммуникативные возможности (речь и общение), игровая деятельность, базовые учебные действия; математические представления; представления об окружающем мире; самообслуживание, предметно-практическая деятельность (действия с материалами, предметами и инструментами; бытовая и трудовая деятельность);

- потребность в уходе – необходимый объем помощи со стороны окружающих: полная / частичная, постоянная / эпизодическая. Особенности развивающего ухода (особое питание, прием медикаментов в период пребывания в образовательной организации, защитные противотравматические средства (например, шлем, перчатка) и т.п.);

- потребность в присмотре: требуется постоянный / эпизодический контроль, необходимо планировать занятость ребенка;

- выводы по итогам обследования: приоритетные образовательные области, учебные предметы, коррекционные занятия для обучения и воспитания в образовательной организации, технологии обучения.

**III. Индивидуальный учебный план** устанавливает объем недельной нагрузки для обучающегося по учебным предметам, коррекционным курсам и внеурочной деятельности, соответству-

ющий уровню актуального развития ребенка. Общий объем нагрузки, включенной в ИУП, не может превышать объем, предусмотренный учебным планом АООП.

Учебный план включает в себя обязательную часть и часть, формируемую участниками образовательных отношений.

*I – обязательная часть:*

- шесть образовательных областей, представленных десятью учебными предметами (см. таблицу 3);

Таблица 3

**Перечень образовательных областей и учебных предметов, закрепленных требованиями ФГОС**

<b>Предметные области</b>	<b>Предметы<sup>7</sup></b>
1. Язык и речевая практика	1.1. Речь и альтернативная коммуникация
2. Математика	2.1. Математические представления
3. Окружающий мир	3.1. Окружающий природный мир 3.2. Человек 3.3. Домоводство 3.4. Окружающий социальный мир
4. Искусство	4.1. Музыка и движение 4.2. Изобразительная деятельность
5. Физическая культура	5.1. Адаптивная физкультура
6. Технологии	6.1. Профильный труд

• коррекционно-развивающие занятия, проводимые учителем-логопедом, учителем-дефектологом или психологом, направленные на:

- коррекцию отдельных сторон психической деятельности и личностной сферы;
- формирование социально приемлемых форм поведения, сведение к минимуму проявлений деструктивного поведения: крик, агрессия, стереотипии и др.;
- реализацию индивидуальных специфических образовательных потребностей обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью, с ТМНР, не охваченных содержанием программ учебных предметов и коррекционных занятий;
- дополнительную помощь в освоении отдельных действий и представлений, которые являются для обучающихся особенно трудными;
- развитие индивидуальных способностей обучающихся, их творческого потенциала.

*II – часть, формируемая участниками образовательного процесса:*

- коррекционные курсы, проводимые разными специалистами. Перечень возможных коррекционных курсов зависит от особенностей психофизического развития обучающихся (см. табл. 4 на с. 16).

При организации образования на основе СИПР количество часов учебных предметов и коррекционных курсов, включенных в ИУП, может варьироваться.

<sup>7</sup> В таблице представлен перечень учебных предметов в соответствии с требованиями ФГОС НОО ОВЗ (вариант 8.4) и ФГОС О у/о (вариант 2). В вариантах 1.4, 3.4 и 6.4 перечень учебных предметов отличается от указанного, что обусловлено типологическими особенностями обучающихся данных нозологических групп и их особыми образовательными потребностями.

### Перечень коррекционных курсов, определенных требованиями ФГОС

Категория обучающихся	Вариант ФГОС	Перечень коррекционных курсов <sup>8</sup>
Глухие обучающиеся с умеренной, тяжелой или глубокой умственной отсталостью, ТМНР	1.4	– развитие слухового восприятия и обучение произношению; – музыкально-ритмические занятия
Слепые обучающиеся с умеренной, тяжелой или глубокой умственной отсталостью, ТМНР	3.4	– ритмика; – сенсорное развитие; – предметно-практические действия; – двигательное развитие; – социально-коммуникативное развитие; – основы пространственной ориентировки; – социально-бытовая ориентировка
Обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с умеренной, тяжелой или глубокой умственной отсталостью, ТМНР	6.4	– речевая практика; – основы коммуникации; – психомоторика и развитие деятельности; – двигательная коррекция
Обучающиеся с расстройствами аутистического спектра, осложненными умеренной, тяжелой или глубокой умственной отсталостью, ТМНР	8.4	– эмоциональное и коммуникативно-речевое развитие; – сенсорное развитие; – предметно-практические действия; – двигательное развитие
Обучающиеся с умеренной, тяжелой или глубокой умственной отсталостью, ТМНР	2 вариант	– сенсорное развитие; – предметно-практические действия; – двигательное развитие; – альтернативная коммуникация

ИУП детей с наиболее тяжелыми нарушениями развития предполагает увеличение количества часов коррекционных курсов и добавление часов коррекционно-развивающих занятий в пределах максимально допустимой нагрузки, установленной учебным планом АООП. У детей с менее выраженными интеллектуальными нарушениями больший объем учебной нагрузки распределяется на предметные области.

**IV. Содержание образования** СИПР включает в себя конкретные задачи по формированию представлений, действий / операций по каждой программе учебных предметов, коррекционных занятий и других программ (формирования базовых учебных действий, нравственного развития; формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни обучающихся; внеурочной деятельности, сотрудничества организации и семьи обучающегося).

Задачи формулируются в качестве возможных (ожидаемых) результатов обучения и воспитания ребенка на определенный учебный период (или год).

Формулировка и содержание целей должны соответствовать следующим требованиям:

- конкретность цели, указывающей на то, чего именно следует достичь, каков результат обучения;
- измеримость цели, указывающей на критерий достигнутого результата и содержащей краткое описание способа и/или единицы измерения;
- достижимость цели, учитывающей возможности и ресурсы конкретного ученика;
- актуальность цели, отвечающей требованиям соразмерности содержания образования и

<sup>8</sup> Выбор коррекционных курсов и их количественное соотношение самостоятельно определяется организацией исходя из особых образовательных потребностей обучающихся на основании рекомендаций ПМПК и (или) ИПРА (п. 2.9 ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о).

уровня развития ученика, учитывающей зоны его актуального и ближайшего развития;

– определение цели во времени, то есть к какому сроку будет достигнут результат, или задание временного интервала, в течение которого ученик должен выполнять конкретное задание;

– при необходимости образовательная цель должна содержать указание на степень помощи учащемуся со стороны взрослого.

Содержание образования представлено следующими программами:

5.1. Базовые учебные действия.

5.2. Содержание учебных предметов и коррекционных занятий.

5.3. Нравственное воспитание.

5.4. Воспитание экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни.

5.5. Внеурочная деятельность.

*Программа формирования базовых учебных действий*

1. Подготовка ребенка к нахождению и обучению в среде сверстников, к эмоциональному и коммуникативному взаимодействию с группой обучающихся.

2. Формирование учебного поведения:

- направленность взгляда (на говорящего взрослого, на задание);
- умение выполнять инструкции педагога;
- использование по назначению учебных материалов;
- умение выполнять действия по образцу и подражая.

3. Формирование умения выполнять задание:

- в течение определенного периода времени;
- от начала до конца;
- с заданными качественными параметрами.

4. Формирование умения самостоятельно переходить от одного задания (операции, действия) к другому в соответствии с расписанием занятий, алгоритмом действий и т.д.

При планировании программы формирования базовых учебных действий необходимо предусмотреть работу по коррекции проблемного поведения, особенно тех его видов, которые не позволяют эффективно обучать ребенка и общаться с ним: стереотипии, неадекватные крики, плач, смех; физическое сопротивление; невыполнение инструкций; проявления агрессии и самоагрессии.

***V. Организация присмотра и ухода*** (при необходимости).

Под присмотром и уходом за детьми понимается комплекс мер по организации их питания и хозяйственно-бытового обслуживания, обеспечению соблюдения ими личной гигиены и режима дня<sup>9</sup>.

Уход предполагает:

– уход за телом (обтирание влажными салфетками, подмывание, смена подгузника; мытье рук, лица, тела; чистка зубов и др.);

– кормление и/или помощь в приеме пищи; сопровождение ребенка в туалете, высаживание на унитаз в соответствии с индивидуальным графиком;

– раздевание и одевание ребенка, оказание необходимой помощи в раздевании и одевании; контроль внешнего вида ребенка (чистота, опрятность);

– придание правильной позы ребенку (с целью профилактики порочных состояний), смена положения тела в течение учебного дня, в том числе с использованием технических средств реабилитации (вертикализатор, кресло-коляска, ходунки, подъемник и др.).

<sup>9</sup> П. 34 ст. 2 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Присмотр необходим для обеспечения безопасности обучающихся, сохранности материальных ценностей и осуществляется, когда у ребенка наблюдаются проблемы поведения вследствие расстройств аутистического спектра (РАС), нарушений эмоционально-волевой сферы: агрессия (в отношении людей и/или предметов), самоагрессия; полевое поведение; проблемы поведения из-за трудностей освоения общепринятых норм и правил (оставление класса, выход из школы без предупреждения взрослых и др.); в случаях эпилепсии, других сопутствующих нарушений (соматические, неврологические и т.д.); в ситуациях, когда ребенок использует предметы не по назначению (например, для оральной стимуляции), что вызывает угрозу его травмирования или повреждения / утраты предмета.

Задачи и мероприятия по уходу и присмотру включаются в СИПР и выполняются согласно индивидуальному расписанию ухода и потребности в присмотре, которые отражаются в индивидуальном графике с указанием времени, деятельности и лица, осуществляющего уход и присмотр, а также перечня необходимых специальных материалов и средств.

В данном разделе СИПР могут быть представлены:

- план-график реализации потребности в присмотре и уходе;
- перечень действий по уходу во время приема пищи, одевания/ раздевания, осуществления гигиенических процедур, при перемещении и т.д.;
- список необходимых материалов для обеспечения ухода;
- перечень действий по присмотру, которые необходимы для обеспечения безопасности ребенка и окружающих.

**VI. Внеурочная деятельность** представлена планом мероприятий, определяемых в соответствии с психофизиологическими особенностями каждого ребенка и направленных, согласно требованиям ФГОС, на социально-эмоциональное, спортивно-оздоровительное, творческое, нравственное, познавательное, общекультурное развитие личности средствами физического, нравственного, эстетического, трудового воспитания<sup>10</sup>. Внеурочная деятельность также направлена на расширение контактов обучающихся.

План работы по такой деятельности составляется на учебный год. При ее организации используются возможности сетевого взаимодействия (например, с участием организаций дополнительного образования детей, учреждений культуры и спорта).

#### **VII. Перечень специалистов, участвующих в разработке и реализации СИПР.**

В разработке и реализации СИПР участвуют все специалисты образовательной организации, работающие с ребенком. Междисциплинарное взаимодействие должно быть обеспечено на всех этапах образования: психолого-педагогическая диагностика, разработка специальной индивидуальной программы развития (СИПР), реализация и корректировка СИПР, анализ результативности обучения.

При необходимости должны быть организованы консультации других специалистов, которые не включены в штатное расписание образовательной организации (врачи: психиатры, невропатологи, сурдологи, офтальмологи, ортопеды и др.) для проведения дополнительного обследования обучающихся и получения обоснованных медицинских заключений о состоянии их здоровья, возможностях лечения и оперативного вмешательства, медицинской реабилитации; для подбора тех-

---

<sup>10</sup> Внеурочная деятельность обучающихся с ОВЗ формируется из часов, необходимых для обеспечения их индивидуальных потребностей и составляющих суммарно 10 часов в неделю на обучающегося, из которых не менее 5 часов должны включать обязательные занятия коррекционной направленности с учетом возрастных особенностей учащихся и их физиологических потребностей (п. 3.4.16 постановления Главного государственного санитарного врача РФ от 28.09.2020 № 28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4. 3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи»).

нических средств коррекции (средства передвижения для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, слуховые аппараты и кохлеарные импланты, очки, другие средства коррекции зрительных нарушений и т.д.).

**VIII. Программа сотрудничества специалистов с семьей обучающегося** включает в себя задачи, направленные на повышение информированности семьи об образовании ребенка, развитие мотивации родителей к конструктивному взаимодействию со специалистами, отражающие способы контактов семьи и организации с целью привлечения родителей к участию в разработке и реализации СИПР, а также преодоления психологических проблем семьи (см. таблицу 5).

Таблица 5

**Примерный перечень мероприятий  
по реализации программы сотрудничества с семьей**

<b>Задачи</b>	<b>Возможные мероприятия</b>
Психологическая поддержка семьи	<ul style="list-style-type: none"> <li>• тренинги;</li> <li>• психокоррекционные занятия;</li> <li>• встречи родительского клуба;</li> <li>• индивидуальные консультации с психологом</li> </ul>
Повышение осведомленности родителей об особенностях развития и специфических образовательных потребностях ребенка	<ul style="list-style-type: none"> <li>• индивидуальные консультации родителей со специалистами;</li> <li>• тематические семинары</li> </ul>
Обеспечение участия семьи в разработке и реализации СИПР	<ul style="list-style-type: none"> <li>• договор о сотрудничестве (образовании) между родителями и образовательной организацией;</li> <li>• посещение родителями уроков/занятий в организации;</li> <li>• домашнее визитирование</li> </ul>
Обеспечение единства требований к обучающемуся в семье и образовательной организации	<ul style="list-style-type: none"> <li>• договор о сотрудничестве (образовании) между родителями и образовательной организацией;</li> <li>• консультирование;</li> <li>• посещение родителями уроков/занятий в организации;</li> <li>• домашнее визитирование</li> </ul>
Организация регулярного обмена информацией о ребенке, ходе реализации СИПР и результатах ее освоения	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ведение дневника наблюдений (краткие записи);</li> <li>• информирование электронными средствами;</li> <li>• личные встречи, беседы;</li> <li>• просмотр и обсуждение видеозаписей с ребенком;</li> <li>• проведение открытых уроков/занятий</li> </ul>
Организация участия родителей во внеурочных мероприятиях	<ul style="list-style-type: none"> <li>• привлечение родителей к планированию мероприятий;</li> <li>• анонсы запланированных внеурочных мероприятий;</li> <li>• поощрение активных родителей.</li> </ul>

Родители (законные представители) являются участниками процесса разработки и реализации СИПР, возможные содержательные аспекты и формы их участия представлены в таблице 6 на с. 20.

**IX. Перечень необходимых технических средств общего и индивидуального назначения, дидактических материалов, индивидуальных средств реабилитации, необходимых для реализации СИПР.**

Успешному образованию обучающихся во многом способствуют технические средства, к которым относятся ассистирующие / вспомогательные технологии. Для достижения ребенком большей самостоятельности в передвижении, коммуникации и облегчения его доступа к образованию необходимо использовать вспомогательные средства и технологии с учетом степени и диапазона

имеющихся у него нарушений (опорно-двигательного аппарата, сенсорной сферы, расстройств аутистического спектра и эмоционально-волевой сферы).

Таблица 6

**Содержательные аспекты и формы участия родителей  
в разработке и реализации СИПР**

<b>Этап</b>	<b>Содержание деятельности ОО</b>	<b>Форма участия родителей</b>
Диагностический	Сбор и анализ первоначальной информации о ребенке и его семье, выявление запроса родителей. Предварительная оценка образовательных потребностей ребенка на основе документации. Углубленная психолого-педагогическая диагностика специалистами и педагогами образовательной организации с целью определения зоны актуального и ближайшего развития ребенка, а также условий, необходимых для реализации программы	Анкетирование родителей, беседа с целью выявления отношения к требованиям школы и готовности к сотрудничеству; конкретизация представлений об обучении ребенка, ближайших и долгосрочных целей относительно ребенка и т.д. Оформление письменного согласия на проведение психолого-педагогической диагностики ребенка, знакомство с результатами обследования.
Разработка СИПР	Определяется цель, учебный план и содержание программы, планируемые результаты ее освоения, а также методы и формы реализации	Совместная разработка программы в части, формируемой участниками образовательных отношений. Обязательное согласование программы с родителями обучающегося <sup>11</sup>
Реализация СИПР	Организация деятельности педагогов и специалистов психолого-педагогического сопровождения в соответствии с программой	Участие в реализации программы через привлечение к совместной деятельности с детьми
Аналитический (вторичный)	Организация деятельности ППк по анализу эффективности работы, динамики развития и достижений ребенка; внесение корректив в СИПР	Учет мнения родителей при оценке достижений обучающихся и дальнейшей корректировке программы

К ассистирующим технологиям относятся:

- индивидуальные технические средства передвижения;
- приборы для альтернативной и дополнительной коммуникации: (коммуникативное устройство, планшет), электронная кнопка для привлечения внимания;
- электронные адаптеры, переключатели и др.;
- подъемники; оборудование, облегчающее уход и сопровождение.

Помимо вспомогательных функций, позволяющих ребенку получить адаптированный доступ к образованию, технические средства обучения (включая специализированные компьютерные устройства) дают возможность удовлетворить особые образовательные потребности обучающихся, способствуют мотивации учебной деятельности, позволяют получить качественные результаты, даже когда возможности ребенка существенно ограничены.

Особые образовательные потребности обучающихся вызывают необходимость специального подбора учебного и дидактического материала, позволяющего эффективно осуществлять обучение по всем предметным областям.

<sup>11</sup> В приложении 3 даны шаблоны протоколов психолого-педагогического консилиума по обсуждению и согласованию СИПР с родителями.

## **Х. Средства мониторинга и оценки динамики обучения**

Для оценки результатов освоения СИПР и развития жизненных компетенций ребенка рекомендуется применять метод экспертной группы (на междисциплинарной основе). Она объединяет представителей всех заинтересованных участников образовательного процесса, тесно контактирующих с ребенком, включая членов семьи. Задачей экспертной группы является выработка согласованной оценки достижений ребенка в сфере жизненных компетенций. Результаты анализа должны быть представлены в виде оценки, характеризующей наличный уровень жизненной компетенции, и удобной, понятной всем членам группы.

Система оценки результатов включает в себя целостную характеристику освоения обучающимся СИПР, отражающую взаимодействие следующих компонентов:

- что обучающийся знает и умеет на конец учебного периода;
- что из полученных знаний и умений он применяет на практике;
- насколько активно, адекватно и самостоятельно он их применяет.

При оценке результативности достижений учитывается степень самостоятельности ребенка. Формы и способы обозначения выявленных результатов обучения разных групп детей могут осуществляться в оценочных показателях, а также в качественных критериях по итогам практических действий.

Например:

- выполняет действие самостоятельно;
- выполняет действие по инструкции (вербальной или невербальной);
- выполняет действие по образцу;
- выполняет действие с частичной физической помощью;
- выполняет действие со значительной физической помощью;
- действие не выполняет.

Представление:

- узнает объект;
- не всегда узнает объект (ситуативно);
- не узнает объект.

Реакция на воздействия:

- негативная;
- нейтральная;
- положительная.

При оценке результативности обучения важно учитывать, что у обучающихся могут быть вполне закономерные затруднения в освоении отдельных предметов и даже предметных областей, но это не должно рассматриваться, как показатель не успешности их обучения и развития в целом.

Выявление представлений, умений и навыков обучающихся в каждой образовательной области должно создавать основу для корректировки СИПР и конкретизации содержания дальнейшей коррекционно-развивающей работы.

Мониторинг результатов обучения проводится не реже одного раза в полугодие. В конце первого полугодия по итогам мониторинга – в случае необходимости на основании решения психолого-педагогического консилиума – и по согласованию с родителями могут быть внесены изменения в СИПР.

В конце учебного года на основе анализа данных на каждого учащегося составляется характеристика, делаются выводы и ставятся задачи для СИПР на следующий учебный год.

## **Организация реализации СИПР**

СИПР реализуют специалисты, которые ее разрабатывали, и родители (законные представители) ребенка.

На класс по отдельным учебным предметам учителя осуществляют календарно-тематическое планирование (см. Приложение 4), соответствующее содержанию СИПР. Учет проведенных индивидуальных / групповых уроков (занятий) ведется в журнале класса.

Методы и приемы обучения специалист выбирает самостоятельно – с учетом особенностей развития ребенка, а также целей и содержания СИПР. Форма проведения уроков и курсов / занятий может быть индивидуальная или групповая. Она выбирается с учетом специфических образовательных потребностей обучающихся и сформированности у них базовых учебных навыков. В групповой форме обучения могут принимать участие все обучающиеся класса или несколько (от двух детей). Малые группы формируются с учетом задач, поставленных в СИПР каждого ребенка, и готовности обучающихся к освоению содержания учебного предмета.

## **Организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС в образовательном учреждении**

Одним из главных условий успешного развития обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС) является организация психолого-педагогического сопровождения.

Концепция сопровождения как направления по оказанию помощи детям начала разрабатываться в середине 1990-х годов. Термин «сопровождение» первыми использовали в своей работе Г. Бардиер, Н. Ромазан, Т. Чередникова (1993) в сочетании со словом «развитие» – «сопровождение развития» [3]. Концепцию сопровождения как образовательную технологию в 1995-2001 годах разработала Е.И. Казакова [7, 8].

В 1998 году на Первой всероссийской конференции специалистов службы сопровождения данное направление было определено, как особый вид помощи ребенку, направленный на создание благоприятных условий для его развития и самореализации в образовательном процессе.

С одной стороны, концепция сопровождения в образовательном процессе – достаточно новое педагогическое явление, с другой – ключевые идеи, принципы и содержание сопровождения являются базовыми в области специальной педагогики и насчитывают более чем вековую историю. Проблема психолого-педагогического сопровождения рассматривается в работах М.Р. Битяновой, Б.С. Братусь, Е.И. Казаковой, Н.Л. Коноваловой, Г.В. Митиной, В.С. Мухиной, Р.В. Овчаровой и других.

Вопросам сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья посвящены исследования Е.Л. Гончаровой, Е.И. Казаковой, О.И. Кукушкиной, И.Ю. Левченко, А.А. Майер, Н.Н. Малофеева, Е.А. Стребелевой, Л.М. Шипицыной, Н.Д. Шматко и другие.

Отдельные аспекты организации образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС в различных организационно-педагогических условиях раскрываются в исследованиях С.В. Алехиной, О.С. Никольской, Г.Н. Манелис, С.А. Морозова, Н.Я. Семаго, А.В. Хаустова, Л.В. Шаргородской и других.

В психолого-педагогической литературе встречаются разные подходы к определению понятия **«сопровождение»**:

– технология оказания помощи ребенку в образовательном процессе при решении возникающих проблем или для их предупреждения (Э.М. Александровская) [1];

– система организационных, диагностических и развивающих мероприятий для обучающихся, педагогов и родителей, создающих оптимальные условия для функционирования образовательной среды и саморазвития личности (Т.Г. Янчева) [26];

– создание условий, способствующих активизации внутреннего потенциала ребенка, его продвижению в зону ближайшего развития. В отличие от коррекции, технология сопровождения обучающихся с ОВЗ предполагает не исправление недостатков и переделку, а опору на возможности ребенка, поиск его скрытых ресурсов и ресурсов окружения, создание на этой основе условий для восстановления связей с социумом (А.А. Майер) [12];

– оказание индивидуальной комплексной помощи и поддержки в достижении максимально возможных результатов освоения адаптированных образовательных программ (С.И. Карпова, О.А. Любченко) [10].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить главные особенности сопровождения: опора на позитивный внутренний потенциал развития ребенка, осуществление взаимодействия, системный и непрерывный характер.

Сопровождение детей с РАС можно рассматривать как процесс оказания пролонгированной психолого-педагогической помощи, направленной на создание условий, способствующих исправлению / сглаживанию нарушений развития (коррекционная деятельность), а также активизации потенциальных возможностей ребенка (развивающая деятельность).

Е.И. Казакова, раскрывая основные положения теории сопровождения, подчеркивает, что носителем проблемы развития ребенка выступает не только он сам, но и его родители, педагоги, а также ближайшее окружение. Следовательно, необходимо рассматривать организацию психолого-педагогического сопровождения применительно ко всем субъектам образовательных отношений.

Методологическую основу психолого-педагогического сопровождения составляют личностно-ориентированный и антропологический подходы.

В рамках личностно-ориентированного подхода значимым является учет индивидуальных возможностей ребенка, особенностей его семьи и ситуации, в которой осуществляется сопровождение. При этом сопровождение должно быть ориентировано на потребности и интересы ребенка, а не на заданные извне задачи.

Антропологический подход (Б.С. Братусь, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков) исходит из реализации целостного подхода к человеку, то есть рассмотрения целостной ситуации развития ребенка в контексте его связей и отношений с другими, а не анализа отдельных функций и свойств: внимание, память, мышление и т.д.

Данные методологические подходы отражены в основополагающих принципах сопровождения: рекомендательный характер советов сопровождающего, приоритет интересов сопровождаемого, непрерывность и мультидисциплинарность сопровождения, стремление к автономизации [25].

В концепции сопровождения определены основные этапы данного процесса: диагностический, поисковый, консультативно-проективный, деятельностный, рефлексивный. Цель начального диагностического этапа – определение сути проблемы, которая требует дальнейшего анализа, поиска путей и способов решения (поисковый этап). На консультативно-проективном шаге происходит обсуждение позитивных сторон и рисков различных решений, прогнозирование эффективности реализации выбранной стратегии, конкретизация методов решения проблемы и составление программы оказания комплексной психолого-педагогической помощи (определение последовательности действий, распределение функций между участниками процесса сопровождения, уточнение сроков исполнения). Реализация программы специалистами службы сопровождения

является содержанием деятельностного этапа, который переходит в рефлексию – осмысление, анализ результатов реализации программы. Рефлексивный этап может стать как заключительным в решении отдельной проблемы, так и промежуточным в проектировании дальнейшего развития.

Схема психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС в образовательной организации представлена на рисунке 1.

Службой, осуществляющей и координирующей психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с РАС в образовательной организации, является психолого-педагогический консилиум (ППк).

Стратегию сопровождения обучающегося с РАС (вариант адаптированной образовательной программы и основной пакет специальных условий) определяют специалисты психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПк). Разработкой тактических задач сопровождения, конкретизацией последовательности подключения того или иного специалиста или условия, подбором конкретных программ, технологий сопровождения, адекватных особенностям и возможностям ребенка занимается ППк. Его деятельность организуется в соответствии с распоряжением Министерства просвещения РФ от 09.09.2019 № Р-93 «Об утверждении примерного положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации» и уставом ОО, а регулируется положением о деятельности ППк образовательной организации (см. Приложение 5).

Цель деятельности ППк – комплексное психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС на протяжении всего периода обучения в образовательной организации. Его задачи:

- выявление / уточнение и коллегиальное обсуждение особых образовательных потребностей обучающихся с РАС, проблемного поведения, трудностей в освоении адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) для принятия решения об организации / корректировке психолого-педагогического сопровождения обучающегося с учетом его индивидуальных особенностей;

- подбор коррекционных программ и технологий сопровождения, наиболее адекватных особенностям развития ребенка с РАС;

- разработка специальной индивидуальной программы развития (СИПР), индивидуального образовательного маршрута (ИОМ)<sup>12</sup> ;

- создание специальных условий для получения обучающимися, имеющими РАС, образования с учетом особых образовательных потребностей, индивидуальных особенностей и в соответствии с рекомендациями ПМПк и/или рекомендациями, представленными в индивидуальной программе реабилитации или абилитации (ИПРА) для детей-инвалидов;

- оценка эффективности психолого-педагогического сопровождения.

ППк создается приказом руководителя образовательной организации, как на базе ОО, реализующей адаптированную основную общеобразовательную программу, так и на базе ОО, реализующей практику инклюзивного образования (см. Приложение 6).

Если в образовательной организации нет специалистов, необходимых для организации сопровождения ребенка с РАС, администрация ищет варианты привлечения дополнительных ресурсов в рамках сетевого взаимодействия (например, сотрудничество с ППМС-центром, образовательной организацией, реализующей АООП, ПМПк, и т.д.).

Общее руководство ППк возлагается на руководителя образовательной организации или заместителя директора по учебно-воспитательной работе (УВР).

Состав и содержание деятельности специалистов ППк отражены в таблице 7 на с. 26.

---

<sup>12</sup> СИПР разрабатывается для обучающихся по варианту 8.4 ФГОС НОО ОВЗ. ИОМ разрабатывается для учащихся с РАС, обучающихся по АООП.

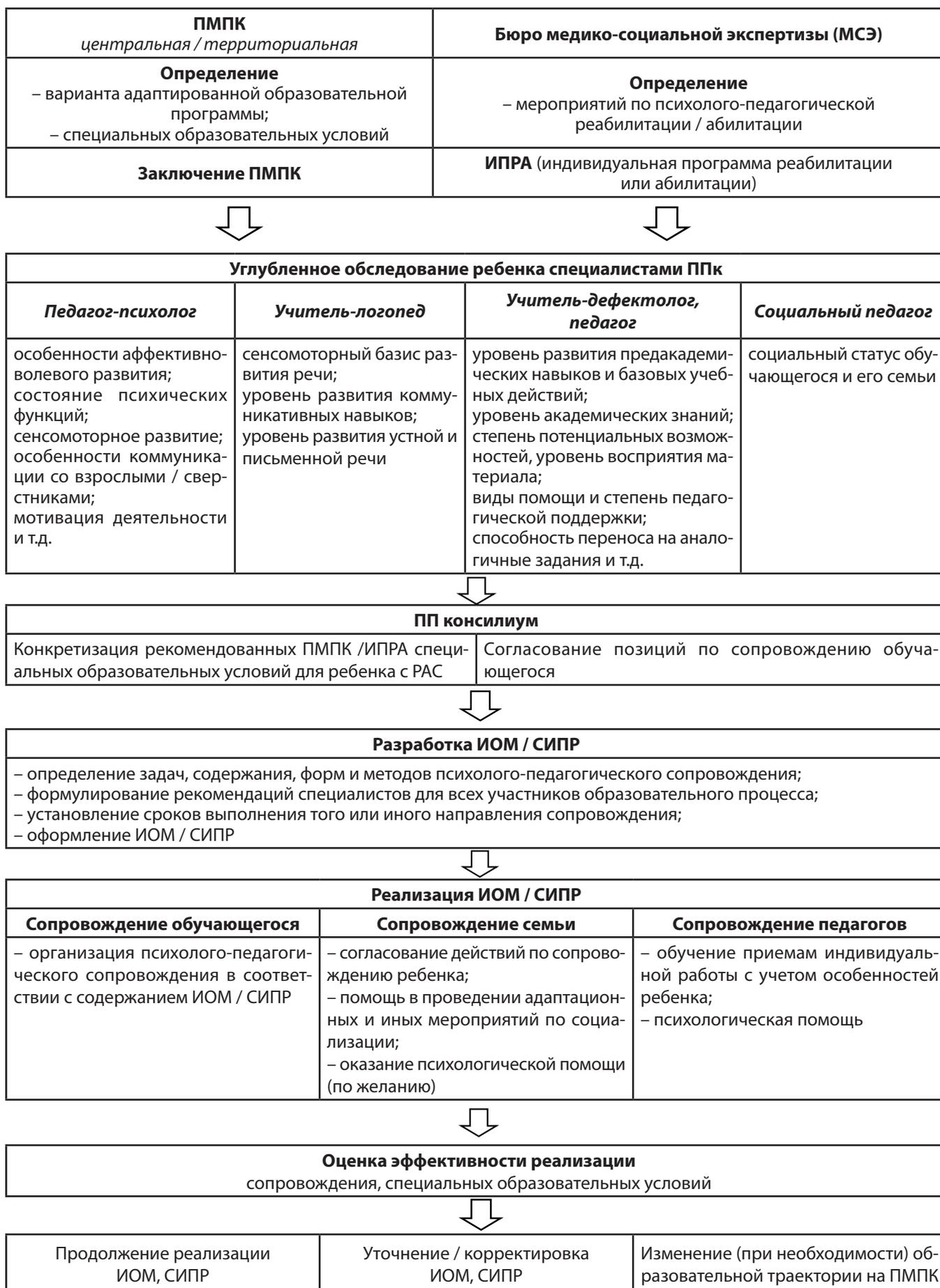


Рисунок 1. Организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС в ОО

## Состав и содержание деятельности специалистов ППк в ОО

Должность	Содержание деятельности
Председатель (заместитель директора по УВР)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• организация работы и перспективное планирование деятельности службы психолого-педагогического сопровождения;</li> <li>• координация деятельности специалистов службы сопровождения;</li> <li>• контроль и анализ эффективности деятельности консилиума;</li> <li>• совместная с педагогами и специалистами сопровождения разработка АООП, СИПР, ИОМ;</li> <li>• организационная помощь в проведении диагностических мероприятий и реализации программы психолого-педагогического сопровождения;</li> <li>• консультирование педагогов, родителей</li> </ul>
Учитель-дефектолог	<ul style="list-style-type: none"> <li>• проведение углубленной диагностики, определение структуры и степени выраженности имеющегося дефекта;</li> <li>• разработка и реализация программы коррекционной работы, АООП, СИПР, ИОМ;</li> <li>• оказание <i>методической помощи</i> педагогам в адаптации содержания образовательных программ возможностям ребенка с РАС, а также адаптации учебного материала</li> </ul>
Учитель	<ul style="list-style-type: none"> <li>• проведение педагогической диагностики: <ul style="list-style-type: none"> <li>– оценка базовых / универсальных учебных действий;</li> <li>– оценка академических навыков;</li> </ul> </li> <li>• составление педагогической характеристики на ребенка, отражающей основные показатели его учебной деятельности;</li> <li>• разработка и реализация АООП, СИПР, ИОМ</li> </ul>
Педагог-психолог	<ul style="list-style-type: none"> <li>• проведение психологической диагностики: <ul style="list-style-type: none"> <li>– уточнение степени и качества нарушений аффективно-волевого развития ребенка (качественные характеристики проявлений аутизма, характера трудности при адаптации к меняющимся обстоятельствам, формы и функции ауто-стимуляции);</li> <li>– оценка состояния психических функций (восприятие, мышление, память, внимание);</li> <li>– оценка сенсомоторного развития;</li> <li>– выявление характерного эмоционального фона, особенностей коммуникации со взрослыми / сверстниками;</li> <li>– выявление причин и целей дезадаптивного поведения;</li> <li>– изучение особенностей организованной деятельности (самостоятельность, продуктивность, интерес к деятельности);</li> <li>– выявление особенностей мотивации: материальная, игровая, учебная;</li> </ul> </li> <li>• разработка и реализация программы коррекционной работы, АООП, СИПР, ИОМ;</li> <li>• психологическое консультирование специалистов, педагогов, родителей (законных представителей)</li> </ul>
Учитель-логопед	<ul style="list-style-type: none"> <li>• проведение логопедической диагностики: оценка уровня и выявление особенностей речевого и коммуникативного развития;</li> <li>• разработка и реализация программы коррекционной работы, АООП, СИПР, ИОМ;</li> <li>• осуществление консультативной и просветительской работы с педагогами и родителями (законными представителями) обучающихся</li> </ul>
Социальный педагог	<ul style="list-style-type: none"> <li>• изучение условий жизни ребенка, социально-психологического климата и стиля воспитания в семье;</li> <li>• обеспечение законодательно закрепленных льгот детям с нарушениями в развитии и их семьям;</li> <li>• решение конфликтных ситуаций и социальных проблем в пределах компетенции;</li> <li>• консультирование педагогов и родителей (законных представителей)</li> </ul>

Тьютор	разработка и реализация АООП, СИПР, ИОМ; • подбор форм организации учебной работы, методов и приемов обучения, способствующих успешному освоению программного материала ребенком с РАС; • подготовка представления о выполнении поставленных задач, рекомендаций по адаптации учебного материала, реализации специфической педагогической поддержки с целью корректировки АОП / СИПР / ИОМ; • консультирование участников образовательного процесса по вопросам индивидуализации образования обучающихся с РАС.
--------	--

Родители (законные представители) являются участниками психолого-педагогического сопровождения, участвуют в работе ППк на этапе разработки и реализации программы сопровождения, предоставляя необходимую информацию о ребенке, сотрудничая в решении его проблем, участвуя в реализации ИОМ / СИПР.

Виды психолого-педагогического консилиума представлены в таблице 8, примерные шаблоны протоколов заседаний психолого-педагогического консилиума – в Приложении 7.

Таблица 8

### Виды психолого-педагогического консилиума

Основание классификации	Вид ППк	Задачи ППк
Срок проведения ППк	плановый консилиум (не реже одного раза в квартал)	– определение путей психолого-педагогического сопровождения ребенка; – разработка ИОМ, СИПР; – создание и реализация специальных условий для обучающихся с РАС; – динамическая оценка состояния ребенка; – анализ эффективности и корректировка образовательной программы, коррекционно-развивающей работы при завершении учебного года
	внеплановый консилиум (проводится по запросу специалиста, педагога, родителя)	– принятие экстренных мер по выявленным обстоятельствам; – изменение направления коррекционно-развивающей работы в изменившейся ситуации или в случае ее неэффективности; – корректировка ИОМ, СИПР при необходимости в течение года
Направления деятельности ППк (тематика заседаний)	диагностический консилиум	анализ диагностических данных специалистов
	проблемный консилиум	обсуждение возникших проблем ребенка
	аналитический консилиум	анализ результативности коррекционной работы
	методический консилиум	подготовка материалов для проведения консультаций, самообразование, повышение уровня профессиональной компетентности
	итоговый консилиум	проводится по итогам обучения детей в конце учебного года
	контрольно-корректировочный консилиум	изменение индивидуальных коррекционно-образовательных маршрутов и режимов

Этапы организации деятельности ППк в образовательной организации согласуются с выделенными этапами в концепции психолого-педагогического сопровождения:

1. Диагностический этап включает в себя организацию и проведение углубленной психолого-педагогической диагностики. Продолжительность диагностического периода ОО устанавливает самостоятельно – от 2 до 4 недель. Так, в первых дополнительных, первых классах и для вновь прибывших обучающихся срок диагностического периода может составлять четыре первые недели сентября, для обучающихся 2-х – 11-х классов – две первые недели сентября.

Психолого-педагогическая диагностика завершается составлением индивидуальных заключений всеми специалистами службы сопровождения. В заключениях каждый специалист отражает особенности развития ребенка, имеющиеся трудности и предлагает возможные формы сопровождения. Основные показатели развития ребенка, выносимые для обсуждения на консилиуме, представлены в таблице 9.

Таблица 9

**Основные показатели развития ребенка с РАС,  
представляемые специалистами на ППк**

<b>Специалист ППк</b>	<b>Показатели развития ребенка</b>
Педагог-психолог	<ul style="list-style-type: none"> <li>• готовность к обучению:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– совместное внимание, установка контакта;</li> <li>– имитация движения, имитация действий с предметами;</li> <li>– возможность и способ выражения желания / потребности;</li> <li>– особенности обработки сенсорной информации;</li> </ul> </li> <li>• психическое развитие – сформированность познавательных процессов: восприятие, мышление, память, внимание;</li> <li>• характеристика организованной деятельности: самостоятельность, продуктивность, интерес к деятельности;</li> <li>• мотивация деятельности: материальная, игровая, учебная;</li> <li>• степень и качество нарушений аффективно-волевого развития ребенка;</li> <li>• эмоционально-волевое развитие: преобладающий эмоциональный фон, психическое состояние ребенка (работоспособность, эмоциональная стабильность и т.д.);</li> <li>• система эмоциональных отношений ребенка к семье, сверстникам, школе</li> </ul>
Учитель	<ul style="list-style-type: none"> <li>• степень сформированности навыков в соответствии с программой обучения: преакадемических, академических, социально-бытовых;</li> <li>• уровень сформированности учебного поведения на индивидуальном и фронтальном занятиях;</li> <li>• трудности управления собственным поведением в рамках обучения в классе;</li> <li>• развитие личности учащегося (уровень воспитанности, взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, статус в детском коллективе, интересы, увлечения);</li> <li>• педагогический прогноз учебных возможностей;</li> <li>• потребность в помощи со стороны участников педагогического консилиума;</li> <li>• оценка уровня развития регулятивных и познавательных результатов</li> </ul>
Учитель-логопед	<ul style="list-style-type: none"> <li>• уровень понимания речевой инструкции взрослого;</li> <li>• уровень развития коммуникации и социального взаимодействия;</li> <li>• необходимость введения индивидуальных средств дополнительной коммуникации и их персональный подбор;</li> <li>• функциональность использования вербальной речи при ее наличии;</li> <li>• устная речь (звукопроизношение, объем словаря, грамматический строй речи, связная речь);</li> <li>• особенности моторного развития и графических навыков;</li> <li>• особенности письменной речи, чтения;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• речевое окружение ребенка (двуязычие в семье и т.д.);</li> <li>• оценка уровня развития коммуникативных результатов</li> </ul>
Социальный педагог	<ul style="list-style-type: none"> <li>• потребность ребенка и семьи в сфере социальной поддержки;</li> <li>• направления помощи в адаптации ребенка к школе;</li> <li>• характеристика форм семейного воспитания;</li> <li>• психологический климат в семье</li> </ul>
Тьютор	<ul style="list-style-type: none"> <li>• динамика в управлении собственным поведением, понимания инструкции учителя, организации собственной продуктивной деятельности в разных ситуациях;</li> <li>• успешность генерализации коммуникативных навыков;</li> <li>• актуальная частота проявлений нежелательного поведения.</li> </ul>

2. Консультативно-проективный этап включает в себя коллегиальное обсуждение результатов обследования на заседании ППк, что позволяет:

- выработать единое представление об особенностях развития ребенка;
- определить необходимый комплекс коррекционно-развивающих мероприятий с учетом индивидуальных особенностей ребенка, имеющего РАС;
- разработать ИОМ / СИПР;
- сформулировать рекомендации специалистов для всех участников образовательного процесса;
- установить сроки выполнения того или иного направления сопровождения.

Результат коллегиального обсуждения – заключение ППк – доводится до сведения родителей (законных представителей) в доступной для понимания форме, предложенные рекомендации реализуются только с их согласия.

На основании заключения ППк составляется план коррекционно-развивающих мероприятий, определяются и реализуются специальные образовательные условия, разрабатывается ИПР / ИОМ. Структура и форма ИОМ жестко не регламентированы, они разрабатываются и принимаются самостоятельно образовательной организацией; структура СИПР определяется требованиями федерального государственного образовательного стандарта. Содержание СИПР согласуется с родителями (законными представителями) обучающихся.

3. Содержанием деятельностного этапа является реализация СИПР / ИОМ.

4. На рефлексивном этапе проводится оценка эффективности сопровождения: результаты повторной психолого-педагогической диагностики являются основанием для корректировки направлений и содержания работы, алгоритм последующей работы соответствует описанному выше. Корректировка и изменение условий реализации ИОМ / СИПР осуществляется по решению ППк и с согласия родителей (законных представителей). В случае необходимости подтверждаются, уточняются или изменяются ранее данные рекомендации: вариант АООП, пакет специальных условий ребенка направляют на консультацию в ПМПк (см. Приложение 8).

В рамках деятельности психолого-педагогического консилиума ведется следующая документация: журнал учета заседаний ППк, журнал направлений обучающихся на ПМПк, протоколы консилиума. Примерное оформление документации ППк представлено в Приложении 9.

Критериями эффективности психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС являются:

- наличие в ОО кадровых, программно-методических и материально-технических условий оказания психолого-педагогической помощи;
- функционирование психолого-педагогического консилиума;
- динамика развития адаптационных возможностей и уровня социализации обучающихся с РАС;
- устойчивые результаты коррекционно-развивающей работы;

- готовность педагогов участвовать в психолого-педагогическом сопровождении;
- активная позиция родителей в процессе сопровождения.

Таким образом, условием обеспечения качественного и доступного образования обучающихся с РАС является организация психолого-педагогического сопровождения через деятельность ППк, обеспечивающего разработку и реализацию ИОМ / СИПР, а также создание специальных условий, исходя из особых образовательных потребностей и на основании заключения ПМПк и ИПРА.

### **Вопросы и задания**

1. Дайте сравнительную характеристику организации образования обучающихся с РАС в соответствии с разными вариантами адаптированной образовательной программы: 8.1, 8.2, 8.3, 8.4.
2. Определите содержание понятий: «адаптированная основная общеобразовательная программа», «специальная индивидуальная программа развития», «индивидуальный образовательный маршрут».
3. Дайте характеристику основным разделам специальной индивидуальной программы развития.
4. Дайте краткую характеристику основным направлениям психолого-педагогического сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра.
5. Охарактеризуйте содержание деятельности разных специалистов в ходе сопровождения обучающихся с РАС.
6. Опишите основные этапы деятельности психолого-педагогического консилиума образовательной организации.

### **Список литературы**

1. Александровская Э.М. Психологическое сопровождение школьников. Учебное пособие для вузов / Под ред. Э.М. Александровской, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова. – М.: Академия, 2002. – 208 с.
2. Алехина С.В., Вачков И.В. Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании // Сибирский педагогический журнал – 2014, № 5. – С. 97-104.
3. Бардиер Г., Розман Н., Чередникова Т. Психологическое сопровождение естественного развития младших школьников. – Кишнев; СПб.: Дорваль, Соц.-коммерческий филиал «Человек», 1993. – 90 с.
4. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1998.
5. Битянова М. Р. Психология в школе: содержание и организация работы. – М., 2000.
6. Деятельность специалистов сопровождения при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для специалистов сопровождения – учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, тьюторов и социальных педагогов образовательных организаций (Серия «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях») / О.Г. Приходько и др. – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014.
7. Казакова Е.И. Процесс психолого-педагогического сопровождения // На путях к новой школе. – 2009, № 1. – С. 36-46.
8. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике // Психолого-педагогическое, медико-социальное сопровождение развития ребенка. – СПб., 1998.
9. Калягин В.А., Матасов Ю.Т., Овчинникова Т.С. Как организовать психологическое сопровождение в образовательных учреждениях. – СПб.: КАРО, 2005.

10. Карпова С.И., Любченко О.А. Моделирование процесса социально-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного и младшего школьного возраста в условиях Федерального государственного образовательного стандарта // Вестник Тамбовского университета. Серия гуманитарные науки. – Тамбов. – 2017, Т. 22. Вып. 4 (168). – С. 22-29.
11. Конвенция о правах инвалидов, принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года. Режим доступа: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/disability.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml)
12. Майер А.А. Система сопровождения социализации ребенка в образовании // Психолого-педагогическое сопровождение процесса социализации личности в современном образовательном пространстве. – Петропавловск, 2011. – С. 235-240.
13. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации / Отв. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, 2012.
14. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 1999.
15. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28.09.2020 № 28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4. 3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи». Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/566085656>
16. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/>
17. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Режим доступа: <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>
18. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 22.03.2021 № 115 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования». Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202104200066>
19. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-obuchayushhixsya-s-rasstrojstvami-autisticheskogo-spektra/>
20. Рекомендации по организации и содержанию деятельности школьного психолого-медико-педагогического консилиума: Методическое пособие для руководителей образовательных учреждений, специалистов психолого-медико-педагогических консилиумов / Составители: Э.М. Александровская, И.В. Коновалова. – М.: МГППУ, 2006.
21. Савина Е.А., Чарова О.Б. Особенности материнских установок по отношению к детям с нарушениями в развитии // Вопросы психологии. – 2002, № 6. – С. 15-23.
22. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012.

23. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Режим доступа: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

24. Чистякова С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников. Методическое пособие для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения школьников. – М.: Академия, 2007.

25. Шипицына Л.М., Казакова Е.И, Жданова М.А. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 528 с.

26. Янчева Т.Г. Психологическое сопровождение деятельности школы. Подход. Опыт. Находки // Журнал практического психолога. – 1999, № 3. – С. 101-119.

## **Глава 2. Педагогические технологии обучения и сопровождения обучающихся с РАС**

### **Технологии с доказанной эффективностью в работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра**

Технологии с доказанной эффективностью (ТДЭ) – обобщающее понятие, включающее технологии и методы, имеющие достаточную научную базу для признания их эффективности применения для обучения и воспитания детей с РАС.

Термин «доказательный» пришел из медицины, его введение связано с так называемой талидомидовой трагедией, когда из-за выпуска в широкую продажу недостаточно изученного средства «Талидомид», рекомендованного беременным женщинам в качестве седативного средства, в период с 1956 по 1962 годы в ряде стран мира родилось около 12 000 детей с недоразвитием верхних и нижних конечностей. Талидомидовая трагедия заставила многие страны пересмотреть существующую практику лицензирования лекарственных средств.

Основателем движения за развитие в сфере здравоохранения практики, требующей научного обоснования и строгого отбора услуг является эпидемиолог Арчибальд Кокран. В 1993 году основана международная организация «Кокрановское сотрудничество», изучающая эффективность методов лечения с помощью доказательной медицины и формирующая систематические обзоры эффективности разных медицинских вмешательств, основанных на результатах рандомизированных клинических исследований.

Впоследствии идея строгого отбора научно доказанных методов и технологий работы была перенесена в иные области, в том числе специальную (коррекционную) педагогику.

В конце 1990-х годов Общество клинической психологии, входящее в состав Американской психологической ассоциации (American Psychological Association, APA), разделило критерии классификации вмешательств на «эффективные» и «вероятно эффективные», что стало основой для определения объема и типа научных доказательств, необходимых для отнесения психосоциального вмешательства к научно обоснованным (Chambless & Hollon, 1998; Chambless et al., 1996).

Современным научным сообществом, разрабатывающим перечни технологий с доказанной эффективностью для людей с РАС, является Национальный центр профессионального развития по расстройствам аутистического спектра NPDC (The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders). Центр был создан в результате сетевого взаимодействия трех университетов: Университета Северной Каролины (Чапел-Хилл), Висконсинского университета (Мэдисон) и Института MIND Калифорнийского университета (Дэвис).

Цель деятельности NPDC – продвижение научно-обоснованных практик, применяемых в абилитации и реабилитации детей и подростков с расстройствами аутистического спектра в возрасте от 0 до 22 лет. В 2014 году сотрудники NPDC представили систематический обзор научно доказанных практик вмешательства для лиц с РАС, включающий 27 технологий и методик работы.

В 2020 году данный систематический обзор обновили сотрудники Национального информационного центра по научным данным и практической работе в области аутизма (The National Clearinghouse for Autism Evidence and Practice, NCAEP) (см. Приложение 10).

Использование в ходе психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС практик с доказанной эффективностью позволяет избежать ряда негативных последствий для всех участников образовательного процесса:

- потраченное и упущенное время;
- нарастание и закрепление проблемного поведения у ребенка с РАС;
- деморализация родителей и педагогов из-за отсутствия результата работы («опускаются руки»).

При поддержке экспертов благотворительной организации помощи людям с аутизмом и другими нарушениями в развитии – Фонда помощи детям и молодежи «Обнаженные сердца», на основе анализа технологий и методик сопровождения обучающихся с РАС, входящих в систематический обзор, определен круг технологий и методик, составляющих основу организации психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в образовательной организации:

- прикладной анализ поведения (ПАП / АВА);
- структурированное обучение;
- сенсорная интеграция;
- альтернативная и дополнительная коммуникация;
- социальные истории.

Использование *прикладного анализа поведения* в образовательной организации предусматривает:

- оценку причин проблемного поведения и разработку планов поведенческого вмешательства для детей, проявляющих нежелательное поведение;
- развитие социально приемлемого поведения путем использования схемы подкрепления желаемого поведения, поведенческих планов;
- использование специальных обучающих технологий для проведения интенсивной поведенческой программы.

*Структурированное обучение* предполагает организацию образовательной среды в соответствии с потребностями и особенностями обучающихся с РАС на основе программы ТЕАССН: структурирование пространства, материалов, времени, деятельности и использование визуальной поддержки.

*Альтернативная и дополнительная коммуникация* позволяет развивать коммуникативные умения и навыки у обучающихся, не владеющих средствами вербальной коммуникации – за счет использования различных систем (жестов, предметных и графических символов) и средств коммуникации (низкотехнологичных и высокотехнологичных).

*Сенсорная интеграция* обеспечивает удовлетворение особых сенсорных потребностей детей с РАС, предотвращение сенсорной перегрузки и включает в себя организацию сенсорных переключений и занятий, использование сенсорных защит, а также обеспечение сенсорной диеты.

*Социальные истории* представляют собой краткие иллюстрированные рассказы о событиях, происходящих с ребенком. Социальные истории позволяют формировать представления о моделях поведения в разных жизненных ситуациях, повышая активность и самостоятельность ребенка.

Систематическое использование в ходе психолого-педагогического сопровождения технологий с доказанной эффективностью позволит учитывать особенности психофизического развития детей, их особые образовательные потребности и создавать в образовательной организации специальные условия, способствующие раскрытию потенциальных возможностей и способностей обучающихся с РАС.

## Список литературы

1. Григоренко Е., Торрес Ст., Лебедева Е., Бондарь Е. Исследование. Вмешательства при РАС с доказанной эффективностью. Фокус внимания на вмешательствах, основанных на прикладном анализе поведения (ПАП) // Psychology. Journal of Higher School of Economics, vol. 15, no 4, pp. 711-727 Режим доступа: <https://outfund.ru/vmeshatelstva-pri-ras-s-dokazannoj-effektivnostyu/>
2. Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. – СПб.: Сеанс, 2018.
3. Одом С. Выявление научно обоснованных практик – это только первый шаг. Режим доступа: <https://autismjournal.help/articles/semyuel-odom-vyyavlenie-nauchno-obosnovannyh-praktik-eto-tolko-pervyy-shag>
4. Романова Р. Национальный центр профессионального развития по расстройствам аутистического спектра. Режим доступа: <https://encyclopedia.autism.help/organizations/natsionalnyy-tsentr-professionalnogo-razvitiya-po-rasstroystvam-autisticheskogo-spektra>
5. Хьюм К., Стейнбрэннер Дж.Р., Одом С.Л. Основанные на фактических данных практики для детей, молодежи и молодых людей с аутизмом: обзор третьего поколения. J Аутизм Dev Disord 51, 4013–4032 (2021). Режим доступа: <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>

## Поведенческий подход

Поведенческий подход – подход, в рамках которого в центре внимания находится человеческое поведение, действия и результаты действий, все внешнее, видимое и объективное.

Он основан на идеях бихевиоризма. Бихевиоризм (от англ. Behaviour – поведение) – систематический подход к изучению поведения людей и животных, который предполагает, что поведение состоит из рефлексов – реакций на определенные стимулы в среде, а также последствий индивидуальной истории, таких как подкрепление и наказание, совместно с настоящим мотивационным состоянием индивида и контролирующими стимулами.

Базу современного бихевиоризма заложил Беррес Фредерик Скиннер. Он допускал, что поведение можно достоверно определить, предсказать и проконтролировать условиями окружения. При этом в качестве категории «поведение» рассматривается любое действие человека, доступное для непосредственного наблюдения и измерения.

Прикладной анализ поведения существует в парадигме  $A \rightarrow B \rightarrow C$ , где:

A – antecedent или предшествующий фактор;

B – поведение;

C – последствия.

Управляя внешними условиями, такими как предшествующие факторы и последствия, можно управлять поведением человека (см. рис. 2).

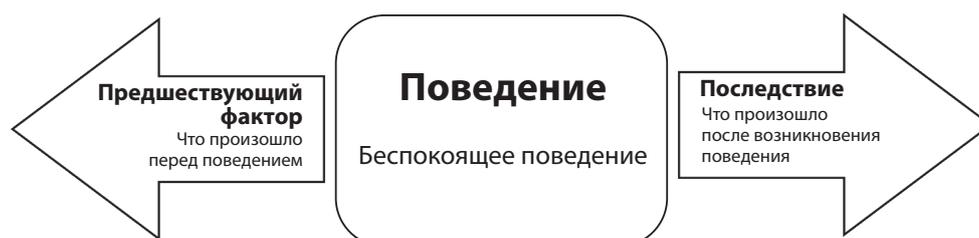


Рисунок 2. Модель поведения

В настоящее время применение поведенческого подхода и методов прикладного анализа поведения – неотъемлемая часть программ помощи детям с расстройствами аутистического спектра, как в педагогике, так и в клинической практике. «Принципы поведенческой терапии активно используются в практической дефектологической работе с детьми с РАС. К данной группе методик относятся не только отечественные психолого-педагогические (дефектологические) коррекционные подходы, но и зарубежные методики – «Прикладной анализ поведения», АВА-терапия или метод И. Ловааса, а также ТЕАССН-программа, PECS и другие методики»<sup>13</sup>.

Проблемное поведение, которое демонстрируют дети с РАС, часто не позволяет специалистам и педагогам в полной мере организовать процесс обучения и контролировать его. Такие реакции, как агрессия, немотивированный смех, истерики, отказ от сотрудничества, избегание, стереотипные действия и т.п., препятствуют обучению новым навыкам и мешают социализации. Использование методов прикладного анализа поведения позволяет выстроить процесс обучения в образовательной организации и справиться с проявлениями нежелательного поведения.

Способность педагога / специалиста / родителя управлять поведением ребенка путем осознанного и целенаправленного подкрепления желательного поведения и формирования мотивации принято называть **учебным (руководящим) контролем** (Р. Шрамм, 2013).

Формирование учебного (руководящего) контроля является проактивной (профилактической) стратегией, необходимой для снижения вероятности появления нежелательного поведения со стороны ребенка.

Цель формирования такого контроля – установление отношений между взрослым и ребенком, в рамках которых ведущая роль принадлежит взрослому, поддерживающему детскую мотивацию к обучению на высоком уровне. Когда настанет период выполнения заданий по собственному желанию ребенка, контроль не будет ощущаться им как принуждение. Именно такая мотивация ребенка к участию в процессе деятельности / обучения является результатом деятельности педагога.

Работу по выстраиванию учебного контроля проводят все педагогические работники, осуществляющие взаимодействие с ребенком. Ведущая роль принадлежит специалистам и педагогам; воспитатели поддерживают данную работу, следуя инструкциям учителя.

Существует семь ступеней формирования учебного контроля, их основное содержание и механизм реализации представлены в таблице 10.

Таблица 10

### Ступени формирования учебного (руководящего) контроля

Этап работы	Основное содержание	Механизм реализации
Подготовительный этап	Выявление мотивирующих факторов – сбор предварительной информации о любимых занятиях (активностях) ребенка, предпочитаемых объектах, еде.	Анкета / структурированная беседа с родителями и педагогами (см. Приложение 11)
<b>Основные этапы</b>		
1.	Ограничение доступа ребенка ко всем формам подкреплений в окружающей среде.	Создание ситуаций, в которых за следование простым инструкциям ребенок может получить желаемое подкрепление.

<sup>13</sup> Клинические рекомендации Минздрава России от 11.06.2020 «Расстройства аутистического спектра в детском возрасте: диагностика, терапия, профилактика, реабилитация».

Профилактическая мера, позволяющая сократить проявления нежелательного поведения (проактивная стратегия)	1.	Ребенок должен знать, что педагог полностью контролирует подкрепления, и только взрослый решает, когда и как долго они могут быть доступны.	
	2.	Создание условий, способствующих отождествлению взрослого с приятным для ребенка видом деятельности. Время, проведенное со взрослым, должно быть привлекательнее, чем занятия в одиночестве.	Для начала следует стать частью любимых занятий ребенка. Если он любит слушать музыку, педагог должны быть тем, кто дает ее послушать. Если любит строить башни из кубиков, необходимо по очереди выставлять кубики, радуясь вместе, если башня разрушена. Работа над интересным для ребенка взаимодействием должна занимать не менее 75% от проведенного вместе времени, включать повествовательную речь, а не инструкции. Достаточно 1-2 индивидуальных занятий. Результат: ребенку приятно проводить время со взрослым, он начинает ему доверять.
	3.	Создание условий, показывающих ребенку, что взрослому можно доверять, и что за предпринятые усилия он получит награду.	Необходимо использовать четкие и короткие инструкции с однозначным ответом или выбором. В начале работы инструкции (командный язык) и их выполнение не должны занимать больше 25% времени, проводимого с ребенком. Прежде чем что-либо потребовать, нужно понять, что именно хотите получить в ответ от ребенка. Например, после интересного взаимодействия предлагается инструкция: «Собери игрушки», при этом педагогу известно, что ученик способен ее выполнить (игрушек не слишком много, контейнер для них подготовлен). Поощрять следует только приемлемый отклик на инструкции. В данном случае приемлемым откликом – сбор трех игрушек в контейнер без подсказки. За это ребенка можно покружить, дать кусочек мармелада или любое другое поощрение, которое не требует много времени. Во время учебного процесса нельзя подкреплять ребенка за попытки уклониться от обучения. Если ребенок хочет уйти, не убрав игрушки, следует вернуть его к этому занятию и повторить инструкцию.
	4.	Формирование у ребенка устойчивой связи: выполнение инструкции приводит к получению поощрения	Необходимо предоставить ребенку возможность получить опыт успешного выполнения заданий, поэтому в начале работы не следует давать слишком сложные, новые или ресурсно-затратные упражнения. Инструкции или задания формулируются раньше, чем предлагается поощрение – «правило бабушки». «Сначала сделай..., и я дам тебе мяч». Инструкции типа «если..., то...» работают плохо, так как ребенок начинает оценивать, стоит ли награда того, чтобы следовать вашим указаниям. А значит, контроль переходит от педагога к ребенку.

	5.	Изменение соотношения количества правильных ответов и предлагаемого подкрепления, переход к непредсказуемому (переменному) подкреплению.	Необходимо стараться не оставлять ни единого более-менее хорошего ответа ребенка без подкрепления. Сначала подкрепляется каждый верный ответ, затем следует перейти к соотношению 2:1, 3:1, 4:1, и в итоге – к непредсказуемому (переменному) подкреплению. Поведение людей предсказуемо, когда речь идет о вознаграждении. Мы все выбираем те типы поведения, которые приводят к получению желаемого.
	6.	Использование поощрений в соответствии с трудозатратами ребенка (дифференцированное подкрепление)	Составление списка ранжированных подкреплений. Например, первичные (любимая еда), вторичные материальные (любимые игрушки, вещи) и вторичные социальные (общение и занятия). Самые сильные подкрепления используются для самых сложных форм поведения.
Реактивная стратегия	7.	Техника гашения	Гашение – прекращение подкрепления поведения, которое в прошлом подкреплялось. Гашение сочетают с другими методами, и используют только тогда, когда функция (причина) поведения ясна и выбран способ обучения конкурирующему поведению – социально приемлемой замене нежелательного поведения с той же функцией.

Эффективное использование всех ступеней учебного (регулирующего) контроля способствует снижению вероятности проявления нежелательного поведения, а, следовательно, применение техники гашения может не потребоваться.

Если ребенок все-таки демонстрирует нежелательное поведение, нужно использовать технику гашения (реактивная стратегия). Выбор техники гашения зависит от причин проявления нежелательного поведения.

Если ребенок демонстрирует нежелательное поведение, *желая получить что-либо*, нежелательные формы поведения заменяются адекватными. Например, ребенок кричит, что-то требуя. Социально приемлемой заменой будет использование альтернативной и дополнительной коммуникации (если ребенок не владеет средствами вербального общения) или слово, обозначающее желаемый предмет (вербальная речь). Данная тактика называется конкурирующим поведением.

Процедура гашения *избегающего поведения*, демонстрируемого ребенком при отказе выполнить просьбу взрослого, включает повторение инструкции при одновременном блокировании попытки ребенка уклониться от выполнения требования. Это практически невозможно сделать без физического воздействия и способно привести к нарушению дружеских отношений, которые могли сложиться. Гашение избегающего поведения не позволяет ребенку уклониться и таким образом лишает его возможности сделать сознательный выбор, чтобы остановиться.

Важно помнить: слабина со стороны взрослого и невыполнение ребенком его инструкций по сути является подкреплением нежелательного поведения. Значит, в будущем он перестанет следовать инструкциям педагога. В примере с инструкцией «Собери игрушки», позволив ребенку оставить игрушки не собранными и уйти, взрослый подкрепляет нежелательное поведение. В данной ситуации следует блокировать попытку уйти и напомнить о «договоре» между педагогом и ребенком, а также о том, что за выполнением работы сразу последует поощрение. Если

поощрение не мотивирует вернуться к выполнению инструкции, значит, выбрана недостаточно сильная награда за работу, или задача чрезмерно сложна. Однако менять поощрение в данный момент на более сильное нельзя – это будет способствовать проявлению нежелательных форм поведения с целью получить более «достойную зарплату».

Если нежелательное поведение имеет *функцию привлечения внимания*, используется иная форма гашения – игнорирование. Педагог не обращает внимания на нежелательное поведение ребенка, что бы тот не делал (кроме поведения, опасного для жизни и здоровья ребенка или окружающих). Повышение голоса, «поучения», строгий взгляд – формы ответной реакции в случае привлечения внимания, поэтому сразу после проявления нежелательного поведения необходимо воздерживаться от подобной реакции. Если ребенок, например, начинает рвать листы с заданием в момент, когда педагог переключил свое внимание на другого ребенка, лучшим вариантом будет оставить ситуацию без комментирования и с отсутствием зрительного контакта.

Если ребенок может проявлять агрессию по отношению к другим детям, необходимо располагать учащихся в классе так, чтобы они не находились в пределах досягаемости для данного обучающегося. Как только поведение прекращается, педагог отсчитывает 15 секунд и «дает внимание» ребенку в виде похвалы за хорошее поведение: «Молодец, хорошо себя ведешь!». Следует также замечать и хвалить данного ребенка, когда тот ведет себя социально одобряемым способом, например, просто спокойно сидит.

В большинстве случаев при использовании процедуры гашения нежелательное поведение усиливается и наступает «взрыв» – период, когда искореняемое поведение становится более интенсивным, и до момента, когда оно сходит на нет. Очень важно перетерпеть взрыв, иначе в результате легко получить длительный период истерик всякий раз, когда ребенок откажется выполнять ваши требования.

Процедура гашения эффективна, если:

- точно определить функцию поведения;
- полностью прекратить усиливать поведение (не подкреплять проблемное поведение);
- совмещать процедуру гашения с другими методами;
- подготовиться к «взрыву».

Технику гашения нельзя применять, если не выбрано конкурирующее поведение, а также если известно, что это может привести к нанесению вреда здоровью ребенка или других людей.

Если ребенок одновременно демонстрирует целый спектр разных форм нежелательного поведения, необходимо определить, какое проявление будет корректироваться в первую очередь. При составлении рейтингового списка в первую очередь внимание уделяется коррекции наиболее опасных видов поведения:

- аутоагрессия;
- агрессия;
- убегание;
- поедание несъедобного (пика);
- порча имущества.

Аутоагрессия находится на первом месте, поскольку ребенок с аутизмом не может сам себя защитить от своих проявлений. При работе с агрессивным поведением педагог должен расположить детей в классе так, чтобы контролировать доступ к одноклассникам, порой находясь между детьми, потому что взрослый человек способен защитить себя, а дети оказываются беззащитны. В список самых опасных поведений внесено и убегание, так как ребенок может получить травму или потеряться.

Выбор метода коррекции нежелательного поведения зависит от причин его появления. Выделяют четыре основные причины нежелательного поведения:

- получение внимания;
- получение чего-либо;
- избегание чего-либо;
- сенсорные причины (автоматически подкрепляемое поведение).

Возможны и медицинские причины проявления нежелательного поведения, их нужно исключить в первую очередь – для правильного определения функции поведения.

Основная работа по сбору и обработке данных, составление плана поведенческого вмешательства и его доведение до всех участников данного процесса является обязанностью педагога-психолога. Чтобы определить причины нежелательного поведения, используется метод Функциональной оценки поведения (ФОП). Его методы делятся на:

- не прямые: интервью с родителями, анкетирование педагогов MAS;
- описательные: структурированный анализ поведения (АВС-1), структурированный анализ поведения (АВС-2).

### ***Интервью с родителями (Functional Assessment Interview – CFD Lantz, Marr, Rico)***

Цель проведения интервью – выдвижение рабочей гипотезы о функции поведения.

Основные тематические блоки проведения интервью:

- личностные особенности ребенка;
- особенности коммуникации;
- характер взаимоотношений с окружающими;
- активности повседневной жизни, предпочтения;
- события, влияющие на поведение ребенка, и последствия такого поведения;
- состояние здоровья.

Основное содержание интервью и формулировки вопросов представлены в Приложении 12. Интервьюирование проводится индивидуально педагогом-психологом. Результаты интервью подлежат качественному анализу.

### ***Шкала оценки мотивации MAS (Motivation Assessment Scale, Michael J. Delaney, Mark Durand)***

*Цель:* выявление причин проявления нежелательного поведения (привлечение внимания, избегание, получение желаемого, сенсорные причины).

*Процедура проведения.* В анкетировании принимают участие классный руководитель, воспитатель, тьютор. Его индивидуально проводит педагог-психолог.

Анкета включает в себя 16 вопросов (см. Приложение 13), каждый из которых предполагает один из вариантов ответа, отражающий частоту проявления нежелательного поведения:

- никогда;
- практически никогда;
- редко;
- в половине случаев;

- обычно;
- почти всегда;
- всегда.

Результаты оцениваются по четырем шкалам, соответствующим основным причинам проявления нежелательного поведения:

«сенсорные причины» – соответствующие номера вопросов: 1, 5, 9, 13;

«избегание» – номера вопросов: 2, 6, 10, 14;

«привлечение внимания» – 3, 7, 11, 15;

«получение желаемого» – 4, 8, 12, 16.

*Интерпретация результатов.* Каждому ответу соответствует определенное количество баллов; сумма баллов, средний балл и относительный ранг отражают особенности проявления той или иной причины нежелательного поведения. Причины, которые наберут больше всего баллов, будут являться основными причинами нежелательного поведения.

Таким образом, результаты использования не прямых методов оценки функционального поведения (интервьюирование родителей, анкетирование педагогов) позволяют выявить основные причины проявления нежелательного поведения. Чаще всего функции поведения, которые выделяют родители, совпадают с наблюдениями педагогов.

Если результаты интервью и анкеты расходятся, используются описательные методы функциональной оценки поведения – **прямое наблюдение** за поведением ребенка с использованием функционального анализа поведения. Анализу подлежат:

ABC (Antecedent – предшествующий фактор) – стимул, который непосредственно предшествует поведению;

Behavior (поведение) – целевая реакция, то есть поведение, которое интересует исследователя;

Consequence (последствие) – немедленный результат поведения, то, что следует непосредственно за нежелательным поведением.

### **Структурированный анализ поведения (ABC-1)<sup>14</sup>**

*Цель:* определение вида нежелательного поведения, подлежащего коррекции.

*Процедура проведения.* За ребенком наблюдает педагог-психолог. В течение нескольких дней он присутствует в классе, наблюдает за поведением ребенка на уроках и в ходе проведения перемен, фиксирует:

- интересующее поведение (B);
- стимул (A), непосредственно предшествующий поведению;
- немедленный результат поведения (C).

Продолжительность наблюдения – 2-4 недели.

Бланк фиксации результатов наблюдения дан в Приложении 14.

*Интерпретация результатов.* Подсчитывается количество отметок в строках, относящихся к разделам A и C. Справа выставляется их количество, что позволяет выявить причину проблемного поведения: привлечение внимания, избегание, материальные факторы (получение желаемого) или сенсорные причины. Образец заполненного бланка фиксации результатов представлен в Приложении 15.

---

<sup>14</sup> Johanna Lantz, Ph.D. Assistant Chief of Psychology The Center for Discovery NYS.

## Структурированный анализ поведения (АВС-2)<sup>15</sup>

*Цель:* описание условий и причин возникновения нежелательного поведения, его проявлений и последствий.

*Процедура проведения.* Педагог-психолог присутствует на уроках и подробно описывает, что происходило до проявления поведения (А), само поведение (В), а также его последствия (что произошло после демонстрации поведения) (С). Кроме того, фиксируются особенности окружения или ситуации (например, ребенок недостаточно спал, получает новые медикаменты; произошли изменения в рутине; он заболел и т.д.), которые могли повлиять на проявление нежелательного поведения.

Бланк фиксации результатов наблюдения дан в Приложении 16.

*Интерпретация результатов.* Анализируется взаимосвязь и взаимозависимость А, В и С, а также особенностей ситуации и окружения, в которых находится ребенок.

На основе результатов исследования и описания причин и форм проявления нежелательного поведения составляется план поведенческого вмешательства, который доводится до сведения педагогов, работающих с ребенком, и родителей. Работу по коррекции нежелательного поведения проводят все педагоги и специалисты, работающие с ребенком, координатором деятельности является педагог-психолог.

План поведенческого вмешательства включает в себя описание проявлений нежелательного поведения и основные компоненты вмешательства:

- организацию окружения (контроль предшествующих событий);
- гашение нежелательного поведения;
- обучение альтернативному поведению;
- виды подкреплений и особенности их использования в процессе коррекции нежелательного поведения.

**Работа по составлению и реализации поведенческого плана осуществляется в несколько этапов:**

1. Называние и описание поведения, с которым нужно работать. Например, целевое поведение (нежелательное поведение, требующее вмешательства) – щиплет окружающих. Описание поведения: сидя за партой, когда педагог стоит рядом, либо стоя возле педагога или ребенка, берет полным захватом своей кисти человека за руку от плеча до локтя или от локтя до ладони и сдавливает.

2. Начальная информация о проявлениях данного поведения: частота, продолжительность, интенсивность, когда проявляется, тенденции.

3. Гипотезы о функции поведения.

4. Поэтапный план вмешательства, включающий проактивные стратегии, стратегии обучения поведению, реактивные стратегии.

5. Процедура оценки: пояснение, какие данные, когда и как будут собираться; кто станет их собирать, суммировать и анализировать.

6. График пересмотра плана.

Образец заполнения плана поведенческого вмешательства представлен в Приложении 17.

Чтобы оценить эффективность реализации плана вмешательства, нежелательное поведение постоянно регистрируется с помощью **бланка фиксации поведения** (см. Приложение 18).

---

<sup>15</sup> Johanna Lantz, Ph.D. Assistant Chief of Psychology The Center for Discovery NYS.

Каждое проявление нежелательного поведения фиксируется в бланке с помощью условных обозначений:

Ау – аутоагрессия и самоповреждение;

А – агрессия, направленная на других;

Г – бьется головой;

Б – бросает;

К – кричит;

СТ – стучит;

Т – толкается и т.д.

В течение дня воспитатель / помощник воспитателя / тьютор фиксирует в бланке условными обозначениями нежелательное поведение в момент его проявления. Например, ребенок толкнул другого ребенка на первом уроке – ставится буква «Т» в графу первого урока и т.д. В конце учебного дня подсчитывается частота проявления разных видов нежелательного поведения (см. табл. 11).

Таблица 11

### Ежедневный подсчет частоты проявления нежелательного поведения (пример)

Условное обозначение нежелательного (целевого) поведения	Дни недели				
	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница
К	15	16	12	11	10
Б	2	3	4	2	2
Г	3	4	4	1	1
Ау	5	5	5	5	5

С целью выявить динамику проявлений нежелательного поведения до внедрения поведенческого плана и после анализируются результаты фиксации нежелательного поведения (см. Приложение 18) – подсчитывается количество проявлений за день (по вертикали) и за каждый урок (по горизонтали). Снижение числовых показателей свидетельствует об эффективности поведенческого плана, а в случае отсутствия положительной динамики требуется корректировка плана вмешательства. Подсчет результатов по горизонтали позволяет выявить, является ли конкретный урок фактором возникновения нежелательного поведения.

Чтобы повысить эффективность реализации поведенческого плана, ведется работа с родителями, направленная на выполнение рекомендаций плана в домашних условиях. Педагог-психолог знакомит родителей с поведенческим планом, разъясняя особенности его реализации в семье. Ежедневно обсуждаются результаты реализации плана в домашних условиях. В случае возникновения трудностей при реализации плана педагог-психолог проводит дополнительные индивидуальные консультации.

Таким образом, в рамках поведенческого подхода в образовательной организации ведется работа по профилактике возникновения и коррекции нежелательного поведения обучающихся с РАС, которая включает диагностические процедуры, разработку и реализацию плана поведенческого вмешательства.

## **Вопросы и задания**

1. Опишите основные причины проявления нежелательного поведения у обучающихся с РАС.
2. Дайте характеристику основным этапам формирования учебного (руководящего) контроля.
3. Опишите основные техники гашения.
4. Проведите интервьюирование родителей и анкетирование педагогов, чтобы обнаружить причины проявления нежелательного поведения и выдвижения рабочих гипотез по коррекции поведения.
5. На основе результатов исследования составьте план поведенческого вмешательства.

## **Список литературы**

1. Григоренко Е.Л. Расстройство аутистического спектра. Вводный курс. Учебное пособие для студентов. – М.: Практика, 2018.
2. Купер Джон О., Херон Тимоти Э., Хьюард Уильям Л. Прикладной анализ поведения. – М.: Практика, 2016;
3. Мелешкевич О., Эрц Ю. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройством аутистического спектра и другими особенностями развития. – Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2014.
4. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013.
5. Клинические рекомендации Минздрава России «Расстройства аутистического спектра в детском возрасте: диагностика, терапия, профилактика, реабилитация» от 11.06.2020 г. Режим доступа: <http://www.ncpz.ru/siteconst/userfiles/file/PDF/%D0%9A%D0%A0%20%D0%A0%D0%90%D0%A1%20-%20%D0%94%D0%9B%D0%AF%20%D0%9C%D0%97%20%D0%A0%D0%A4%2011.06.2020.pdf>
6. Durand, V.M., & Crimmins, D.B. (1988). Identifying the variables maintaining self-injurious behavior. *Journal of Autism and developmental Disorders*, 18, 99-107.

## **Выбор и использование подкреплений в работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра**

Поведенческий подход, используемый в работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, опирается на теорию оперантного научения Б. Скиннера (Skinner, 1938). Согласно теоретической модели Скиннера, человек склонен воспроизводить ту модель поведения, за которой следует положительное подкрепление.

Положительное подкрепление – инструмент, позволяющий увеличить частоту желательного поведения детей. Систематическое использование подкреплений лежит в основе применения проактивных и реактивных стратегий коррекции поведения ребенка с РАС, а также обучения новым навыкам.

Подкрепление – основополагающая процедура прикладного анализа поведения, которая практически всегда используется в сочетании с иными методами работы: обучение методом дискретных проб, обучение функциональной коммуникации и т.д. [2]

Мотивация ребенка с РАС имеет ряд отличительных черт. Особенности социального взаимодействия и коммуникации, характерные для обучающихся с РАС, приводят к снижению эф-

эффективности использования социальной похвалы в качестве основного мотивирующего фактора. Многие дети не будут работать ради одобрения, что обуславливает необходимость использования иных мотивирующих факторов.

В практике работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, используются следующие виды подкреплений:

- пищевое или съедобное (любимая еда, желаемое лакомство);
- материальное игровое (любимая игрушка / вид игрушек, например, машинки, картинки с изображением букв, пазлы и т.п.);
- материальное сенсорное (игрушки, имеющие определенные свойства или текстуру, например, музыкальные игрушки, слайм (лизун), массажный мячик, светящиеся игрушки, массажеры, игрушки-антистресс);
- активность или сенсорное воздействие (любимая игровая активность, например, щекотка, поглаживания, игра в ладушки, другая короткая игра, качания на фитболе и т.п.);
- социальное одобрение (эмоционально окрашенная похвала, «дать пять», аплодисменты).

Подкрепления носят индивидуальный характер: то, что для одного ребенка является мотивирующим фактором и обеспечивает его вовлеченность в занятие, для другого может стать наказанием. Для эффективного использования подкреплений в образовательном процессе нужно определить мотивирующие виды подкреплений и частоту их использования.

С целью выявления значимых / актуальных видов подкрепления для обучающихся с РАС используется наблюдение за ребенком, анкетирование родителей и методика оценки подкреплений (МОП).

Наблюдение за ребенком организуют специалисты и педагоги ОО. Цель наблюдения – определение круга наиболее предпочтительных для ребенка видов подкрепления. Наблюдение проводится в естественных условиях при свободном доступе (внимание обращается на предпочтения ребенка в выборе). Наблюдатель в свободной форме записывает выбор игрового материала, проявление интереса к различным активностям и т.д.

Анкетирование родителей проводится, чтобы собрать данные о предпочитаемых объектах, любимой пище и занятиях ребенка, т.д. Преимущество анкетирования в том, что данный метод позволяет получить информацию от людей, имеющих большой опыт по взаимодействию с ребенком. Появляется возможность узнать о таких видах предпочтений, которые могут отсутствовать у педагога при формальной оценке. Родители заполняют анкету на этапе поступления ребенка в школу, а результаты анкетирования подлежат качественному анализу. С ними знакомятся все специалисты, работающие с ребенком (учитель, воспитатель, логопед, психолог), поскольку в дальнейшем данные о предпочтениях ребенка используются в рамках методики оценки подкреплений. Анкета представлена в Приложении 11.

Результаты наблюдения за ребенком и анкетирования родителей являются основой для методики оценки подкреплений.

### ***Методика оценки подкреплений (Carr, Nicolson & Higbee, 2000)***

*Цель:* выбор актуального на данный момент подкрепления для обучающегося с РАС, определения иерархии поощрений.

*Оборудование:* кабинет без отвлекающих деталей, стол или парта, которые легко сдвинуть, предполагаемые подкрепления (пищевые подкрепления должны быть разделены на маленькие порции), гигиенические средства, таймер, бланк для фиксации результатов исследования (см. Приложение 19), папка-планшет, ручка.

*Организация обследования.* На основе данных, полученных в ходе наблюдения за ребенком и анкетирования родителей, производится подбор вероятных поощрений от 5 до 7 объектов (если ребенок хорошо сосредотачивает внимание, можно увеличить количество объектов до 10).

Предлагаемые ребенку объекты располагаются на столе в ряд, в произвольном порядке. Ребенок сидит на некотором удалении от стола, чтобы исследователь мог контролировать его действия.

К ребенку пододвигается «сервированный» стол, ему предлагают сделать выбор: «Возьми что хочешь» / «Возьми один». Когда ребенок взял один объект, взрослый отодвигает стол, чтобы предупредить хватание подкрепления без инструкции. Пока ребенок ест или наслаждается обладанием объектом, педагог фиксирует результат в бланке – напротив первого взятого объекта ставит цифру 1, напротив второго – 2, и т.д.

Рекомендуется проводить МОП отдельно для пищевых и не пищевых подкреплений.

Оценивая *пищевые подкрепления*, необходимо соблюдать гигиенические требования: чистые руки, обработка поверхностей, из контейнера с большим количеством продуктов берут руками в перчатках или специальными щипчиками, кусочки пищи подают на одноразовых подставках или салфетках и т.д. Кусочки пищи должны быть маленькими во избежание пресыщения. Необходимо дать достаточно времени, чтобы ребенок съел подкрепление, но не успел отвлечься от процедуры. Съедобных объектов должно быть достаточно для проведения трех проб.

При проведении МОП с *непищевыми подкреплениями* следует давать время на взаимодействие ребенка с выбранным объектом. Как правило, достаточно около 20 сек. По сигналу таймера педагог говорит: «Теперь моя очередь», и забирает объект, убирая его из поля зрения ребенка. Затем предлагает оставшиеся подкрепления для нового выбора.

Когда последовательный выбор всех объектов, предлагаемых ребенку, завершен, на столе опять выставляются данные предметы, но в другой последовательности. Местоположение предъявляемых объектов меняется с целью обеспечить чистоту эксперимента: некоторые дети берут предметы только с определенной стороны, а смена расположения позволяет убедиться в их привлекательности.

Процедура исследования повторяется три раза. Результаты каждой пробы заносятся в бланк регистрации.

*Интерпретация результатов.* После завершения исследования проводится подсчет и анализ результатов. В бланке регистрации результатов суммируются результаты трех проб отдельно для каждого вероятного объекта подкрепления (подсчет баллов по горизонтали).

Объекты с наименьшим числовым значением суммы (3, 4, 5) будут тремя самыми сильными поощрениями из данного ряда, этим подкреплениям присваиваются ранги 1, 2, 3, где 1 – самое интересное для ребенка. Пример заполненного бланка регистрации результатов МОП дан в таблице 12.

Ранг подкрепления учитывается при организации занятия. Для поддержания мотивации в течение занятия следует начинать с подкрепления 3-го ранга, которое по важности для ребенка находится на третьем месте. Если ребенок в ходе занятия начинает отвлекаться, вводится подкрепление 2-го ранга, а под конец занятия предлагается подкрепление 1-го ранга. Таким образом, интерес и мотивация сохраняются до конца занятия.

Если в течение продолжительного времени мотивация у ребенка снижается, следует искать и добавлять новые поощрения, возвращаясь к процедуре оценки предпочтений. Таким образом, периодичность проведения МОП определяется индивидуальными особенностями ребенка, устойчивостью мотивации.

### Пример заполнения бланка регистрации результатов МОП

№ п/п	Объекты	Попытка			Общая сумма	Место
		I	II	III		
1.	Мяч	1	1	1	3	1
2.	Шарик	3	2	4	9	3
3.	Магниты	2	3	2	7	2
4.	Вертушка	5	3	5	13	5
5.	Лягушка	4	5	3	12	4

Первичная оценка подкреплений проводится учителем в начале учебного года, бланк МОП вкладывается в СИПР. Хранение актуального бланка МОП зависит от организационных условий: если ребенок занимается всегда в одном и том же выделенном месте (кабинете), материалы хранятся там, а если с целью генерализации навыков ребенок переходит в другие кабинеты, к другим специалистам, целесообразно подобрать контейнер для хранения подкреплений и папку-планшет с бланками МОП.

На начальном этапе работы с ребенком при планировании работы с подкреплением необходимо определить не только вид поощрения, но и частоту его выдачи / использования / проявления. Если навыки ребенка достаточно низкие, например, отсутствует зрительный контакт, не сформированы навыки имитации и совместного внимания, поощрение будет частым и сильным – за каждое проявление желаемого поведения. Например, ребенок в ответ на свое имя посмотрел на педагога – «Круто, ты на меня посмотрел!» и наградить лакомством; если ребенок спокойно ждал, пока педагог меняет стимульные материалы – «Ты отлично ждешь, молодец!», наградить лакомством или приятным для ребенка сенсорным воздействием. Эмоциональная социальная похвала предваряет пищевое подкрепление, постепенно формируя положительное отношение к факту социальной похвалы, то есть совмещается со съедобным подкреплением.

Продолжительное поощрение одним и тем же стимулом теряет эффективность, поэтому вид подкрепления в ходе занятия меняется. Следует учесть, что поощрение должно быть пропорционально поставленной перед ребенком задаче. Если перед ним стоит знакомая и достаточно простая задача, поощрение должно быть умеренным, например, в награду ребенок получит стоящее на втором месте лакомство. Но если задача была сложной, новой для ребенка, наградой окажется самое значимое и желанное подкрепление. Данный прием называют дифференцированным подкреплением.

Подкрепление должно предоставляться ребенку сразу после проявления желаемого поведения (в течение 2 секунд), что позволяет подкрепить ожидаемую реакцию, а не поведение, которое может возникнуть в интервале между реакцией ребенка и получением подкрепления.

Чтобы объекты для подкрепления сохраняли свою мотивирующую функцию, они должны быть доступны ребенку только во время проведения обучающих процедур.

Таким образом, одним из ключевых моментов работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, определяющих эффективность взаимодействия, является выбор подкреплений и их использование в образовательном процессе. Со временем ребенок с РАС накопит достаточно положительного учебного опыта, и пищевое подкрепление станет не столь важным, постепенно заменится непищевым и социальной похвалой.

## Вопросы и задания

1. На основе наблюдений за ребенком с РАС и анкетирования родителей составьте список возможных предпочтений.
2. Используя методику оценки подкреплений, определите актуальные на данный момент подкрепления для обучающегося с РАС, составьте их иерархию.
3. Сформулируйте основные условия успешного использования подкреплений в образовательном процессе.

## Список литературы

1. Делани Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом: Эффективная методика игровых занятий с особыми детьми. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2018.
2. Купер Джон О., Херон Тимоти Э., Хьюард Уильям Л. Прикладной анализ поведения. – М.: Практика, 2016.
3. Мелешкевич О., Эрц Ю. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения. – М.: Бахрах, 2017.

## Педагогическая подсказка для обучающихся с РАС

Образование обучающихся с РАС проводится с использованием различных технологий, подходов и программ, имеющих разные методологические основания: поведенческий подход, программа TEACCH, сенсорная интеграция, методы альтернативной коммуникации и т.д. В рамках каждой реализуемой технологии / программы актуален вопрос оказания помощи ребенку при обучении новым моделям поведения, выстраивании общения и взаимодействия.

Особенности психофизического развития ребенка с РАС, проявляющиеся в нарушениях социального взаимодействия и коммуникации, а также склонности к проявлению стереотипного поведения, приводят к разнообразным трудностям. Отсутствие зрительного контакта, совместного внимания, имитации движений и действий препятствуют восприятию и пониманию вербальной инструкции, приводят к искажению, фрагментарности, замедленности, избирательности поступающей информации.

Указанные особенности развития ребенка с РАС приводят к необходимости создания специальных условий, в том числе в области оказания педагогической подсказки.

Педагогическая подсказка – комплекс приемов, используемых взрослыми (педагогами / родителями) с целью создания ситуации, позволяющей ребенку правильно понять содержание вопроса, задания, инструкции и безошибочно выполнить необходимое действие / дать ответ. Подчеркнем, что при работе с детьми, имеющими РАС, важен аспект безошибочного выполнения задания, что позволяет достичь понимания ребенком ситуации и предъявляемых требований, а также повысить уверенность в своих силах и самооценку, установить позитивный контакт при взаимодействии.

Педагогическая подсказка дается в различных учебных и бытовых ситуациях при обучении ребенка новому навыку, для привлечения его внимания или в случае необходимости вернуться к деятельности, при обучении генерализации (переносу) навыка в новые условия.

Выделяют несколько видов педагогической подсказки, отличающихся способом организации взаимодействия с ребенком:

- физическая;
- жестовая;

- визуальная;
- позиционная;
- моделирующая;
- вербальная.

В основе физической подсказки лежит наличие физического (тактильного) контакта взрослого с ребенком. Условием успешного использования физической подсказки является толерантность ребенка к прикосновениям другого человека [1, 2]. Если прикосновения взрослого вызывают у него дискомфорт, стресс, фрустрацию, нужна подготовительная работа, направленная на развитие спокойного отношения к прикосновениям и последующее принятие физической поддержки.

Подготовительная работа начинается с определения круга активностей / физических ощущений (массаж, щекотка, сенсорные игры), приятных для ребенка. На начальных этапах работы тактильный контакт (прикосновения) продолжается в течение нескольких секунд, в дальнейшем временной интервал постепенно увеличивается, меняется сила прикосновений, расширяется диапазон мест прикосновений.

В процессе установления тактильного контакта можно использовать поощрения – так ребенок получит желаемое, если спокойно сидел, пока педагог держал его за руку.

Данная работа сопровождается обучением ребенка ориентировке в собственном теле, что необходимо для того, чтобы он мог определить и показать место допустимого и неприятного для себя прикосновения. Чувствительного к прикосновениям ребенка важно спрашивать и предупреждать о возможности прикосновения. Ребенок должен уметь выразить согласие или несогласие, сказав «да» или «нет». Если данный навык не сформирован, необходимо уделить внимание его развитию, предлагая поочередно приятные и неприятные ребенку активности.

При готовности ребенка к тактильному контакту (принятию прикосновений) можно использовать физическую подсказку.

Физическая подсказка включает в себя несколько вариантов оказания помощи ребенку, предполагающих постепенное снижение поддержки:

- полная физическая поддержка – действие вместе с ребенком по принципу «рука в руке»;
  - постепенное изменение локации физической поддержки: запястье, локоть, предплечье, плечо;
  - теневое следование за действиями ребенка – отсутствие непосредственного тактильного контакта, но в случае необходимости готовность в любой момент оказать физическую поддержку, предотвратив ошибочное выполнение действия;
  - постепенное увеличение расстояния между взрослым и ребенком (60 см – 150 см – и т.д.).
- На рисунке 3 представлены разные варианты оказания физической подсказки.



Рисунок 3. Варианты оказания физической подсказки:  
 а – полная физическая поддержка;  
 б – поддержка руки ребенка за локтевой сустав

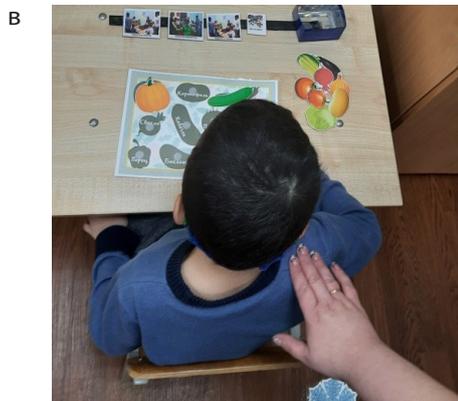


Рисунок 3. Варианты оказания физической подсказки:  
 в – поддержка ребенка за плечо;  
 г – увеличение расстояния между взрослым и ребенком

Результат постепенного уменьшения степени физической подсказки – автоматизированный навык и полная самостоятельность ребенка при выполнении того или иного действия.

**Физическая подсказка** используется при обучении имитации, игровым и бытовым навыкам, развитию графомоторных навыков и т.д.

**Жестовая подсказка** предполагает использование жестов в качестве инструмента поддержки. Используются указательные, символические и стимулирующие жесты.

*Указательные жесты* предполагают непосредственное указание на конкретный объект, в нужную сторону или на символ-подсказку (например, символ действия или обобщающий символ). Инструментом подсказки может быть палец, рука, указка и даже взгляд.

Условием успешного применения указательных жестов является совместное внимание, то есть способность следить взглядом за рукой взрослого. В случае отсутствия совместного внимания требуется предварительная работа по его развитию, которая включает в себя несколько последовательных этапов.

Первый этап – формирование умения устанавливать и поддерживать зрительный контакт. Затем обучение совместному вниманию происходит через вовлечение в интересное для ребенка занятие: педагог участвует в деятельности ребенка и резко прерывает это занятие. После прерывания активности необходимо подождать, пока ребенок установит зрительный контакт и сразу возобновить активность, предложив ему специфическую похвалу за установление зрительного контакта.

Для следующего этапа требуется коробка с интересным предметом внутри. Педагог указывает ребенку на коробку и говорит: «Ого, смотри!» После того, как ребенок посмотрит на коробку, взрослый перемещает ее в разные места, и как только ребенок снова смотрит на коробку, разрешает ему посмотреть на объект внутри.

Задача – сформировать умение смотреть на заинтересовавший предмет и на педагога (зрительный контакт). На данном этапе развития совместного внимания начинается использование указательного жеста.

Следующий этап – формирование умения проследивать взгляд другого человека. Для этого педагог выстраивает в ряд несколько предметов. Смотря на предмет, взрослый просит ребенка: «Дай мне то, на что я смотрю», или: «Покажи, на что я смотрю».

Заключительный этап – обучение умению слушать ответы других детей и правильно отвечать на вопрос о том, что сказал другой ребенок.

*Символические жесты* используются для обозначения видов предлагаемой деятельности (бег, ходьба, прием пищи и т.д.) / предметов / установления временных границ (начало и конец деятельности) (см. рис. 4).

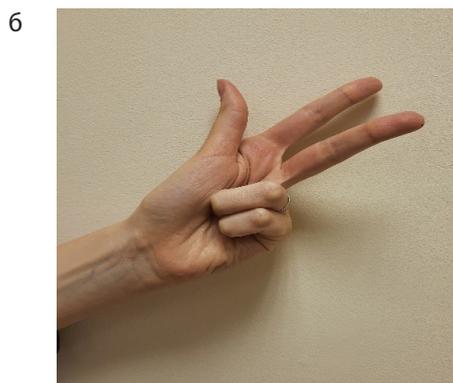


Рисунок 4. Символические жесты:  
а – «стоп», окончание деятельности;  
б – выполнение действий под счет

*Стимулирующие жесты* способствуют организации социального взаимодействия (социальное ободрение, приветствие и т.д.) (см. рис. 5).



б



Рисунок 5. Стимулирующие жесты:  
а – «дай пять»;  
б – «супер» / «отлично»

**Визуальная подсказка** – наиболее широко используемый и традиционный вид поддержки. Поскольку для детей с расстройствами аутистического спектра преобладающим является наглядно-образное мышление, вся информация предлагается с помощью визуального ряда. Визуализация позволяет сделать информацию доступной для восприятия и понимания ребенком с РАС, является одним из эффективных условий структурирования среды, деятельности и времени, широко используемым как при реализации программы ТЕАССН целиком, так и ее отдельных элементов [2, 3].

Визуальная подсказка используется во всех видах деятельности: учебной, игровой, трудовой, бытовой при определении последовательности видов деятельности / алгоритмов действия (визуальное расписание), при иллюстрировании текстовых материалов, определении правил и т.д. (см. рис. 6 и 7 на с. 52).

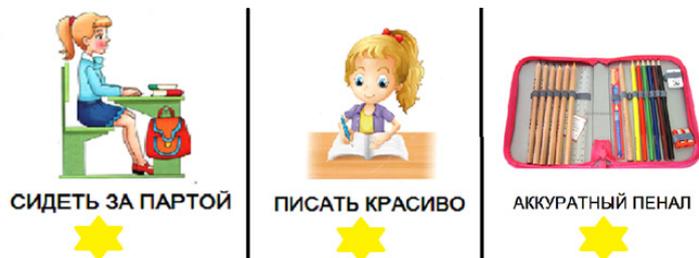


Рисунок 6. Индивидуальное правило поведения на уроке



Рисунок 7. Карта готовности к уроку

В зависимости от индивидуальных возможностей ребенка визуальная подсказка может быть предложена в виде предметных или графических символов. К числу последних относятся фотографии, картинные символы, пиктограммы.

**Позиционная подсказка** осуществляется за счет структурирования учебного материала определенным образом, чтобы повысить вероятность получения правильного ответа от ребенка. Объем и особенности представления позиционной подсказки определяются индивидуальными особенностями и возможностями ребенка: один ребенок может справиться с заданием «Разрезные картинки», имея перед собой все детали картинки, для другого нужно постепенно выкладывать ограниченное количество фрагментов (см. рис. 8 и 9).

В рамках позиционной подсказки можно использовать прием приближения к ребенку материала (карточек, предметов и т.д.) с правильным ответом (см. рис. 10).

Постепенное ослабление позиционной подсказки осуществляется за счет изменения объема и способа предоставления материалов.

**Моделирующая подсказка** предназначена для знакомства ребенка, имеющего РАС, с моделями поведения в разных жизненных ситуациях и осуществляется за счет проигрывания ситуации. Это может быть видеомоделирование, составление социальной истории и т.д. К моделирующим подсказкам относится представление образца выполнения действия педагогом [2, 3].

**Вербальная подсказка** может быть выполнена в формате прямой инструкции, наводящих вопросов, направляющих фраз, организации повторения за взрослым, совместного с ребенком проговаривания начала фразы и т.д.

а



б



Рисунок 8. Позиционная подсказка:  
а – выкладывание полного объема рабочего материала;  
б – постепенное выкладывание материала



Рисунок 9. Позиционная подсказка при складывании разрезных картинок



Рисунок 10. Использование приема приближения материала с правильным ответом

Вербальная подсказка используется при формировании и развитии у ребенка умения выразить просьбу приемлемым способом, комментировать (называть и описывать объекты без намерения их получить), для обучения спонтанному произнесению звуков (звукоподражание, восполнение пробелов в стихах / песнях / фразах), при формировании и развитии социальных и коммуникативных навыков [4, 5].

Следует отметить, что при организации образования обучающихся с РАС вербальная подсказка не является ведущей, а прием постоянного комментирования педагогом своих действий, который часто используется в работе с детьми других нозологических групп, недопустим.

Таким образом, при обучении детей с расстройствами аутистического спектра используются разные виды подсказок: физическая, жестовая, визуальная, позиционная, вербальная. Выбор предлагаемого вида подсказки определяется рядом факторов:

1) реализуемыми задачами. Необходимо помнить, что если ребенок не владеет определенным навыком, и необходимо обучение, подсказка предлагается по принципу «от простого к сложному» – от физической подсказки к вербальной. В случае, если основная задача заключается в пробуждении инициативы ребенка, будет использоваться обратный порядок предложения поддержки – от вербальной подсказки к физической помощи (от наименьшей степени помощи к наибольшей);

2) индивидуальными возможностями ребенка (готовность к физическому / тактильному контакту, наличие совместного внимания, умение воспринимать и понимать графический образ и т.д.), а также состоянием обучающегося в данный момент (соматическое состояние, психическое самочувствие).

При использовании подсказок следует помнить об основной цели обучения – развитии самостоятельности обучающихся с РАС. Поэтому важен вопрос не только определения вида подсказки, но и постепенного снижения необходимой степени поддержки. Если при обучении новому навыку в течение двух-трех недель ежедневной работы не происходит ожидаемого снижения уровня поддержки, надо пересмотреть процесс обучения, разбив навык на более мелкие и простые шаги [2].

Снижение подсказки происходит постепенно: изначально подсказка оказывается сразу после инструкции, затем предлагается с задержкой в 2-3 секунды. Временной интервал между инструкцией и подсказкой увеличивается, далее подсказка не предлагается, что свидетельствует о сформированности навыка и его самостоятельном использовании.

Варианты снижения подсказки представлены в таблице 13.

Таблица 13

### Виды и уровни подсказки

Вид подсказки	Уровень подсказки			
	3 высокий	2 средний	1 низкий	0 нет подсказки
Физическая	Полностью физически направлять	Начать направлять	Дотронуться до части тела ребенка, чтобы наметнуть на выполнение верной реакции	
Визуальная	Поместить стимул рядом с точкой приложения взгляда во время инструкции	Поместить стимул рядом с точкой приложения взгляда и быстро убрать (после инструкции)	Быстро перемещать стимул по направлению к точке приложения взгляда и убрать его (после инструкции)	
Позиционная	Поместить стимул ближе к ребенку (до инструкции)	Постепенно отодвигать стимул от ребенка		
Моделирующая	Полностью смоделировать действие перед ребенком (после инструкции)	Частично смоделировать действие перед ребенком (после инструкции)	Моделировать действие, не доводя его до конца (после инструкции)	
Вербальная	Дать ответ на вопрос сразу после инструкции	Постепенно убирать звуки, начиная с конца правильного ответа		

Уровень необходимой подсказки зависит не только от уровня конкретного навыка, но и от состояния ребенка, а также условий, которые предшествовали занятию и сопровождают его.

Сконцентрироваться на занятии, оставаться сосредоточенным, сфокусированным на контакте и задании, меньше отвлекаться ребенку поможет соблюдение следующих правил:

- организация работы в хорошем темпе;
- использование сильного подкрепления;
- чередование трудных заданий с простыми, в которых ребенок будет успешен.

Если ребенок не выполняет задание, нужно менять стратегию привлечения внимания или поощрение. В случае проявления нежелательного поведения, чтобы добиться послушания, используется наименее навязчивая подсказка из всех возможных. Можно дать более простую инструкцию, которую ребенок выполнит с большей долей вероятности. При успешном выполнении задания необходимо дать яркую положительную эмоциональную поддержку: «Ты сделал сам!» / «Мне нравится, как ты сам справился!» / «У тебя классно получается!». Затем повторить инструкцию, с которой возникли трудности. Если ученик сначала сопротивлялся подсказке, а потом перестал – необходимо дать ему подсказку. Можно сократить продолжительность задания или снизить уровень его сложности. Важно использовать и позитивное социальное подкрепление – эмоциональную окраску похвалы.

Таким образом, в работе с обучающимися, имеющими РАС, используются разные виды педагогической подсказки и формат их предъявления. Степени оказания поддержки определяются индивидуальными особенностями ребенка, а также задачами обучения. Отказ от подсказки позволяет говорить о сформированности навыка, его автоматизации и генерализации, что позволяет проектировать новые образовательные цели.

### **Вопросы и задания**

1. Дайте краткую характеристику основным видам подсказки: физической, жестовой, визуальной, позиционной, моделирующей, вербальной.
2. Разработайте вариант визуальной подсказки, используемой при определении правил поведения для работы с ножницами / в ходе занятия в спортивном зале / при передвижении по лестнице (на выбор).
3. Продумайте варианты подсказок, предлагаемых ребенку при выполнении аппликации.

### **Список литературы**

1. Банди А., Лейн Ш., Мюррей Э. Сенсорная интеграция. Теория и практика. – М.: Теревинф, 2020.
2. Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройством аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. – СПб.: Сеанс, 2018.
3. Мелешкевич О., Эрц Ю. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения: принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с РАС и другими особенностями развития. – Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2015.
4. Течнер, Стивен фон, Харальд Мартинсен. Введение в альтернативную коммуникацию. – М.: Теревинф, 2014.
5. Фрост Лори, Бонди Энди. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS). – М.: РБОО «Центр лечебной педагогики», 2011.

## Структурированный подход в организации образования обучающихся с РАС

К особенностям психофизического развития детей с расстройствами аутистического спектра относятся трудности установления социальных контактов, сложности восприятия вербальной информации, проблемы при планировании и организации деятельности, стремление к привычному порядку организации деятельности, избегание перемен, трудности концентрации внимания, повышенная отвлекаемость. Перечисленные особенности психофизического развития обуславливают ряд особых образовательных потребностей обучающихся с РАС, среди которых – необходимость упорядочивания пространственно-временной среды и структурирования деятельности.

Одним из подходов, способствующих удовлетворению особых образовательных потребностей обучающихся с РАС является организация структурированного обучения в рамках комплексной программы ТЕАССН.

ТЕАССН (**T**reatment and **E**ducation for **A**utistic and related **C**ommunication handicapped **C**hildren) – терапия и обучение детей, имеющих аутистические и коммуникативные нарушения. ТЕАССН – комплексная программа содействия и помощи людям с расстройствами аутистического спектра, разработанная на основе результатов исследовательских проектов Э. Шоплера.

Суть методологического подхода, положенного в основу концепции ТЕАССН, заключается в необходимости создания внешней структурированной среды, позволяющей лицам с РАС более эффективно воспринимать и обрабатывать информацию (структурировать ее внутренне), соответственно, понимать смысл происходящего и ориентироваться в окружающей действительности, обеспечивая максимально возможную степень самостоятельности и независимости. Таким образом, структурированное обучение – это система организации среды обучения / жизнедеятельности детей с расстройствами аутистического спектра.

В основе структурированного обучения лежит идея опоры на сильные стороны лиц с РАС, к числу которых относится преобладание наглядно-образного мышления и наглядно-образной памяти над словесно-логическими. Следовательно, одной из доминант структурированного обучения является опора на визуальное восприятие ребенка, представление поддержки и помощи в визуальном формате.

Основными компонентами структурированного обучения являются:

- структурирование пространства;
- структурирование материалов;
- структурирование времени;
- структурирование деятельности.

Рассмотрим содержание отдельных компонентов структурированного обучения.

**Структурирование пространства** в образовательной организации включает в себя:

- организацию среды с учетом особенностей восприятия, социального взаимодействия и коммуникации обучающихся с РАС;
- зонирование помещений.

*Структурированию подлежит все школьное пространство: учебные помещения / классы, залы, коридоры и рекреации, столовая, гардероб, игровые площадки и т.д.*

Учитывая сенсорную восприимчивость детей с РАС при организации среды следует помнить о необходимости уменьшить число отвлекающих факторов за счет:

- окрашивания стен в приглушенные цвета (кремовым, бежевый и т.д.);
- сокращения визуального «шума» в виде развешенных на стенах плакатов, стендов, работ учащихся, сезонных украшений и разложенных учебных материалов;

- использования экранов и ширм, позволяющих закрыть полки с ненужными в данный момент рабочими материалами и другие отвлекающие объекты (компьютер, принтер, видеопроектор и т.д.) (см. рис. 11).

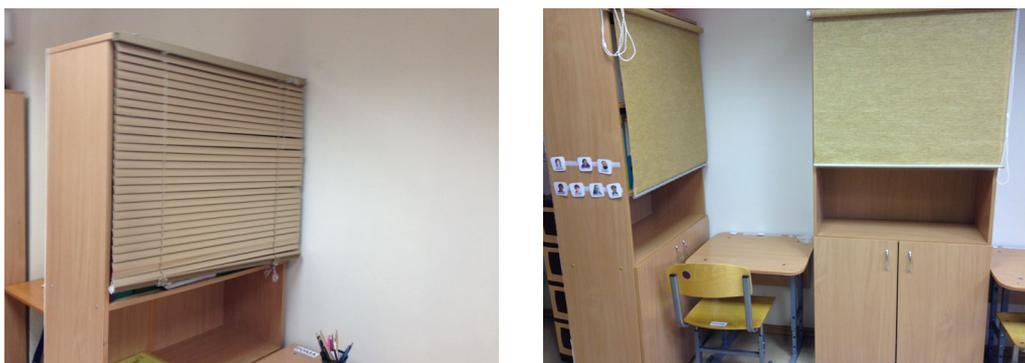


Рисунок 11. Минимизация визуальных отвлекающих факторов

Нужны четкие визуальные и материальные границы. Мебель в классе (книжные шкафы, панели, полки, столы, коврики, перегородки) должна быть расставлена таким образом, чтобы обозначить нескольких зон с разным назначением. Для визуального обозначения границ можно использовать разные по цвету напольные покрытия, ковры или цветную клейкую ленту для пола (см. рис. 12).



Рисунок 12. Разметка, позволяющая ученику понять его границы во время урока

*Зонирование помещений* позволяет снизить уровень тревожности обучающихся с РАС, устранить нежелательное поведение, развить самостоятельность. Количество зон в классе зависит от размера помещения, числа учащихся и решаемых задач. В классном помещении выделяется несколько функциональных зон: для проведения утреннего круга, организации фронтальной / индивидуальной работы, а также сенсорных перерывов.

Утренний круг – рутина, проводимая ежедневно вначале дня. В круге решаются задачи планирования учебного дня, организации коммуникативного взаимодействия, развития навыков социального взаимодействия и т.д. Зона для проведения круга обозначается маркерами: цветные кружочки, листики и т.д. (см. рис. 13).



Рисунок 13. Место для проведения утреннего круга

Зона для фронтальной работы представлена партами, стоящими полукругом напротив доски. Такое расположение оптимально, поскольку позволяет педагогу видеть каждого учащегося; помощник / тьютор имеет возможность перемещаться за учениками, оказывая им необходимую помощь, а дети могут приобрести навык совместной деятельности. Рабочее место ребенка оборудуется визуальными опорами – имя, правила поведения и т.д. (см. рис. 14).



Рисунок 14. Зона для фронтальной работы

Зона для индивидуальной работы может быть представлена специальной кабинкой или отдельно выгороженной ширмой / шкафом, рабочим уголком. Главный принцип организации рабочего места – ограничение пространства. Парты находятся у стены, на которой перед глазами ребенка закреплено визуальное расписание. Педагог стоит позади, готовый оказать необходимую помощь. Такое расположение позволяет снизить число отвлекающих факторов и повысить концентрацию внимания ребенка. Исключением является обучение базовым навыкам методом дискретных проб, требующий расположения взрослого напротив ребенка (см. рис. 15).

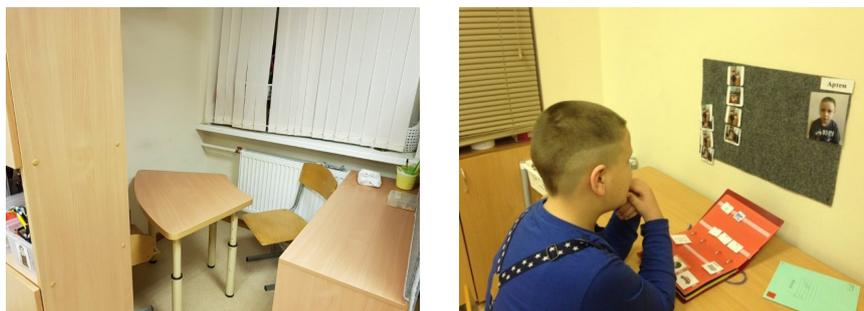


Рисунок 15. Зона для индивидуальной работы

Зона для организации сенсорного перерыва располагается в месте, откуда не видна рабочая зона класса. В данной зоне может находиться мягкий пуфик, коврик, большой мяч, на котором можно посидеть или попрыгать, балансиры и т.п. (см. рис. 16).



Рисунок 16. Зона для организации сенсорного перерыва

Самое сложное время для ребенка с РАС в школе – перемены, так как они носят менее структурированный характер, что отражается на проявлении нежелательного поведения. Поэтому пространство за пределами класса должно быть четко организовано и включать много активностей. Например, мячи-фитболы, баскетбольные кольца для забрасывания мягких предметов, телевизор для проведения динамических пауз и т.п. (см. рис. 17 и 18)



Рисунок 17. Организация динамических пауз во время перемен с использованием видеосюжетов

Для сенсорной интеграции создаются сенсорные залы или уголки (см. рис. 19).

**Структурирование материалов.** Для организации обучения детей с РАС в классе необходимо большое количество дидактических пособий и материалов. Вследствие повышенной отвлекаемости и проблем с концентрацией внимания не целесообразно выкладывать в свободный доступ сразу все рабочие материалы. Их надо структурировать и хранить в закрытых шкафах (см. рис. 20).



Рисунок 18. Напольное покрытие для организации динамических пауз



Рисунок 19. Зал сенсорной интеграции



Рисунок 20. Организация хранения учебных материалов

При структурировании материалов следует обращать внимание на визуальную четкость (например, маркировка на контейнерах, выделение цветом, нумерация), визуальную организацию

(где, каким образом и в каких пределах должны находиться те или иные материалы) и визуальные «инструкции» (с чего начинать и в какой последовательности выполнять ту или иную работу с материалами). Материалы, размещенные в коробках, папках и контейнерах, с нанесенной на них маркировкой помогают учащимся ориентироваться в задании, проявляя самостоятельность. Маркировка может быть в виде обозначения картинками, разными цветами, буквами, цифрами, надписями – в зависимости от особенностей развития и возможностей обучающихся (см. рис. 21).



Рисунок 21. Маркировка контейнеров для хранения материалов

Материалы для текущей активности могут лежать в папках и коробках, в строго определенном, доступном месте, что способствует стабилизации эмоционального состояния и развитию самостоятельности (см. рис. 22).



Рисунок 22. Организация материалов для текущей активности обучающихся

**Структурирование времени.** У детей с РАС нелегко формируются временные представления, сложность представляет понимание и запоминание последовательности временных событий.

Элементами структурирования времени являются:

- организация рутины;
- использование разнообразных устройств визуального представления времени (таймеры, песочные часы, специальные компьютерные программы);
- использование визуального расписания.

*Рутинa* – это определенная последовательность действий, которая каждый раз выполняется одинаково. День ребенка в школе состоит из нескольких рутин: приход в школу, переодевание, приветствие педагога и одноклассников, учебные занятия, перемены, завтрак и обед, т.д. Это помогает обучающимся с РАС организовать день и понимать временные границы.

В распорядок дня вводятся следующие виды рутины:

- утренний круг – совместная деятельность детей и педагогов, включающая в себя выполнение заданий, направленных на развитие коммуникативного взаимодействия, актуализацию имеющегося опыта, совместное планирование детальности на день и т.д.;

- динамические паузы во время урока – комплекс действий на имитацию движений, выполняемый под музыку;
- релаксационные упражнения – набор специальных упражнений, направленных на мышечную релаксацию (проводится в середине 4-го урока);
- время для самостоятельной работы.

Для обозначения промежутков времени, выделенных для определенного вида деятельности, а также времени ожидания используются *таймер* или *песочные часы* (см. рис. 23). Данные устройства помогают детям понять, когда заканчивается одна активность и можно переходить к следующей. На уроках сигнал таймера может обозначать, что время выполнения задания истекло, надо убрать рабочий материал на место и т.д.



Рисунок 23. Таймер

Следующим элементом структурирования времени является *визуальное расписание*. Это серия предметных (см. рис. 24) или картинных (см. рис. 25) символов / надписей (см. рис. 26 на с. 62), которые подталкивают ребенка к выполнению определенной последовательности действий (структурируют деятельность). Они наглядно показывают, что произойдет в течение недели / дня / урока.



Рисунок 24. Предметное расписание



Рисунок 25. Картинное расписание

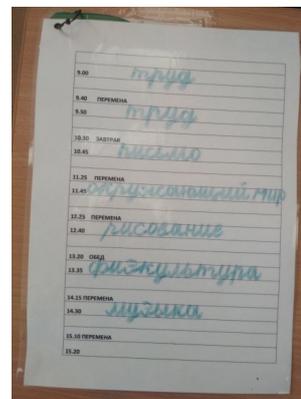


Рисунок 26. Использование надписей при составлении визуального расписания

Визуальное расписание позволяет:

- обеспечить стабильность ситуации и понимание последующих событий;
  - снизить уровень тревожности у ребенка, а значит, предотвратить проявление нежелательного поведения;
  - облегчить восприятие / понимание ребенком информации, представленной наглядно;
  - удерживать информацию в памяти;
  - повысить самостоятельность ребенка при переходе от одного вида деятельности к другому.
- В образовательной организации могут использоваться разные виды визуального расписания:
- расписание учебного дня;
  - расписание видов деятельности на уроке;
  - визуальный алгоритм.

Визуальное расписание дня должно быть подробным – включать уроки, перемены, занятия со специалистами и активности, которые проходят в школе, и заканчиваться карточкой «дом». Расписание располагается в доступном месте, формат представления может быть следующим: вертикально / горизонтально расположенная липучка, на которую прикрепляются карточки / предметы, обозначающие активности. Рядом с расписанием ставится коробка для карточек с выполненными активностями («сделали – сняли»).

Расписание урока – набор активностей и поощрений, определяющих его содержание. Оно может располагаться на стене перед рабочим местом, на уровне глаз ребенка, на парте, в планшете. Расписание урока помогает детям понять, сколько заданий и какие будут на уроке, их последовательность, время перерыва. Все это позволяет им внутренне подготовиться к смене видов деятельности. Расписание способствует выработке стереотипа учебного поведения, развитию мотивации и самостоятельности.

Визуальный алгоритм – графически представленная последовательность действий внутри одного вида деятельности (активности). В образовательном пространстве школы данный вид визуального расписания используется в ходе занятий, а также при организации режимных моментов: переодевание в гардеробе, мытье рук и т.п. (см. рис. 27 и 28).



Рисунок 27. Визуальный алгоритм мытья рук



Рисунок 28. Визуальный алгоритм для посещения туалета

В образовательном процессе используется два основных вида расписаний:

- индивидуальное расписание (см. рис. 29);



Рисунок 29. Индивидуальное расписание на уроке «Окружающий социальный мир»

- общее (групповое) расписание (см. рис. 30).

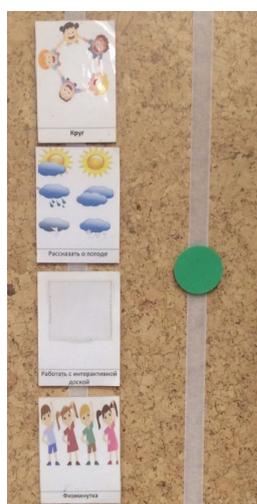


Рисунок 30. Групповое расписание активностей на время урока «Окружающий природный мир»

Групповое расписание – более сложный вид визуального расписания. Условием перехода к работе с ним является сформированность у детей навыков составления индивидуального расписания, понимания и удерживания инструкции, концентрации внимания на деятельности.

Наиболее простой вид визуального расписания, которое используют в качестве первого шага при обучении следованию расписанию, – визуальное расписание «сначала – потом».

Расписание «сначала – потом» состоит всего из двух пунктов. Пункт «потом» – всегда то, что мотивирует ребенка, является для него поощрением (игрушка, активность, еда, игра с другим че-

ловеком). Пункт «сначала» – то, чего взрослый ждет от ребенка в данный момент (занятие, мытье посуды, умывание). Для детей с низким уровнем навыков этот тип расписания может долго оставаться единственным. Прием «сначала – потом» также используется при работе с детьми, которые понимают требования, но отказываются им следовать. Он помогает заключить некий договор и, опираясь на мотивацию ребенка, наладить сотрудничество (см. рис. 31).



Рисунок 31. Расписание «сначала – потом».

В окошке «сначала» – требование взрослого, в окошке «потом» – поощрение для ребенка

В случае успешного освоения расписания «сначала – потом» ребенку предлагается линейное расписание, состоящее из нескольких видов деятельности / заданий и поощрения.

Рассмотрим алгоритм работы с визуальным расписанием:

- 1) предметные / графические символы размещаются в той последовательности, в которой запланировано действие;
- 2) ребенок указывает на первую карточку из расписания и выполняет обозначенное действие;
- 3) после завершения работы карточка уходит в раздел «Сделано» (может быть представлен ниже расписания, на отдельной липучке или в индивидуальной коробочке);
- 4) повторение пунктов 2 и 3;
- 5) ребенок получает поощрение.

Работа по обучению, как пользоваться визуальным расписанием, состоит из двух этапов – подготовительного и основного. В таблице 14 дана их общая характеристика.

Таблица 14

### Основные этапы работы по обучению, как пользоваться визуальным расписанием

№ п/п	Название этапа	Цель	Основное содержание
1.	Подготовительный этап	– определение уровня готовности ребенка к использованию визуального расписания; – формирование навыков, необходимых для обучения следованию визуальному расписанию	– различение картинки и фона; – соотнесение одинаковых предметов; – соотнесение предмета и картинки; – готовность к тактильному контакту
2.	Обучение следованию расписанию	– обучение следованию расписанию с постепенным ослаблением физической поддержки взрослого (от полного физического контроля к изменению локации оказания физической поддержки, теневого следованию и увеличению расстояния между педагогом и ребенком)	– включение заданий, соответствующих возможностям ребенка (на первых этапах работы задания должны находиться в зоне актуального развития ребенка); – включение поощрения, актуального для ребенка; – обучение следованию расписанию – выполнению инструкции: «Займись чем-нибудь» – выполнению заданий, предложенных в расписании, переходу к следующему виду деятельности

Рассмотрим подробнее содержание каждого этапа.

Подготовительный этап позволяет судить о готовности ребенка к работе с визуальным расписанием по следующим критериям:

- различение картинки и фона;
- соотнесение одинаковых предметов;
- соотнесение предмета и картинки;
- готовность к тактильному контакту.

На подготовительном этапе диагностическую и обучающую работу с ребенком проводит команда специалистов: учитель, воспитатель, психолог и логопед.

#### *Различение картинки и фона*

Первоначальным навыком, свидетельствующим о готовности ребенка к использованию визуального расписания, является различение картинки и фона. В качестве диагностического инструментария используется тренажер, состоящий из десяти альбомных листов, на каждый из которых наклеены знакомые ребенку картинки разного размера. На каждый лист помещается по одной картинке, расположение картинок на листе меняется (см. рис. 32).



Рисунок 32. Различение картинки и фона

Диагностика проводится индивидуально. Ребенку предлагают инструкцию: «Покажи, где картинка?», или: «Покажи картинку». Ребенок должен в течение 5 секунд ее показать. Результаты выполнения инструкции фиксируются в бланке данных: «+» – ребенок правильно указал на картинку, «-» – задание не выполнено. Форма бланка для фиксации результатов представлена в таблице 15.

В ходе диагностического исследования учитывается только первое движение: если ребенок сначала показал на фон, а потом на картинку, делается вывод о неразличении фона и картинки, в бланк фиксации результатов заносится «-» (см. табл. 15). Вывод о том, что ребенок различает фон и картинку, делается, если он указал на картинку в 8 случаях из 10.

Таблица 15

#### **Бланк фиксации данных по различению картинки и фона**

Попытка	ФИО ребенка					
1						
2						
3						
4						
5						
<b>Количество правильных ответов</b>						

Если результаты диагностики свидетельствуют о том, что ребенок не различает картинку и фон, осуществляется работа по формированию данного навыка. Несколько раз в день проводится серия обучающих заданий. Ребенку предлагают инструкцию: «Покажи картинку». При этом педагог предвосхищает движение ребенка, направляя его руку к картинке. В ходе обучения навыку различения фона и картинки используется система поощрений: если педагог оказывает помощь в процессе выполнения задания, в качестве поощрения используется только похвала: «Молодец!», «Ты супер!», а при самостоятельном выполнении ребенком задания предлагается поощрение, являющееся значимым для него.

*Соотнесение одинаковых предметов*

Для успешного следования визуальному расписанию необходимо убедиться, что ребенок может соотносить одинаковые предметы.

Перед ребенком на столе выкладывают пять предметов, аналогичный набор предметов находится у педагога, вне зоны видимости ребенка. Педагог ставит на стол перед ним один из своих предметов и просит выбрать среди своих похожий, дав краткую инструкцию: «Покажи» (см. рис. 33).



Рисунок 33. Соотнесение одинаковых предметов

Задание считается успешно выполненным, если ребенок коснется, возьмет или даст предмет в течение 5 секунд. Задание выполняется десять раз с разными предметами, результат каждой попытки фиксируется в бланке (см. табл. 16).

Таблица 16

**Бланк фиксации данных по соотнесению одинаковых предметов**

Попытка	ФИО ребенка					
1						
2						
3						
4						
5						
<b>Количество правильных ответов</b>						

Если ребенок успешно выполнил 8 заданий из 10, можно говорить о сформированном навыке соотнесения реальных предметов, если результат ниже 8 – проводится цикл обучающих мероприятий, их алгоритм соответствует алгоритму при формировании навыка различения картинки и фона.

#### *Соотнесение картинки и предмета*

Для определения уровня сформированности навыка соотнесения картинки и предмета используется альбом, состоящий из пяти листов; на каждом приклеена фотография знакомых ребенку предметов. Набор соответствующих фото предметов выставлен на столе перед ним. Ребенку предлагается открыть альбом и показать предмет, изображенный на первой странице: «Найди». Время выполнения задания – 5 секунд (см. рис. 34).



Рисунок 34. Соотнесение картинки и предмета

Результаты выполнения задания фиксируются в бланке таблицы 17. Если ребенок ошибается в 3 из 5 попыток, делается вывод об отсутствии сформированного навыка соотнесения картинки и предмета, проводится цикл обучающих мероприятий.

Таблица 17

#### **Бланк фиксации данных по соотнесению картинки и предмета**

Попытка	ФИО ребенка					
1						
2						
3						
4						
5						
<b>Количество правильных ответов</b>						

#### *Готовность к тактильному контакту*

Некоторые обучающиеся с РАС проявляют признаки дискомфорта в момент прикосновения взрослых, демонстрируя стремление избежать тактильного контакта плачем, криком, сопротивлением. Однако при организации обучения детей с расстройствами аутистического спектра одним из значимых видов помощи и поддержки является физический контакт, следовательно, на подготовительном этапе работы необходимо выяснить готовность к нему ребенка. Если ребенок

избегает физического контакта, нужно провести специальную работу по развитию готовности к принятию прикосновений. Она заключается в подборе вида взаимодействия, в рамках которого ребенок «позволит» реализовать тактильный контакт: например, некоторым детям нравится, когда их щекочут, качают на коленях, гладят по спине или волосам. Поэтому во время данных видов взаимодействия необходимо вводить прикосновения, постепенно увеличивая их длительность. Например, можно взять руку ребенка и показать, как он может погладить взрослого по голове, прежде чем взрослый погладит его.

Итог реализации подготовительного этапа – способность ребенка различать фон и картинку, соотносить реальные предметы, предметы и их графические изображения, а также принятие физической помощи взрослого. Сформированные навыки позволят организовать дальнейшую работу по обучению ребенка следованию расписанию «сначала – потом» и развернутому линейному расписанию, включающему два и более видов деятельности, а в завершении – вид поощрения.

Обучение следованию визуальному расписанию осуществляется при оказании взрослым физической поддержки (от полного физического контроля к изменению локации оказания физической поддержки, теневому следованию и увеличению расстояния между педагогом и ребенком). Это делают учитель и воспитатель на всех уроках, индивидуальных занятиях и при организации режимных моментов.

Говорить о сформированности навыка следованию визуальному расписанию можно, если ребенок самостоятельно отслеживает последовательность выполняемых заданий (переворачивает страницы расписания / указывает на последующее задание), берет необходимые для выполнения материалы, выполняет задание, убирает / относит материалы на место.

Данный алгоритм работы с визуальным расписанием используется при организации работы ребенка в ОО и дома.

Для обучения родителей составлению и использованию визуального расписания педагог-психолог / учитель проводят обучающие занятия. Их главная задача – не только научить работать с визуальным расписанием, но и сформировать мотивацию по использованию данной стратегии дома. На начальном этапе взаимодействия нужно помочь родителям определиться с выбором активностей, для которых будет составляться визуальное расписание, с выделением последовательных этапов / шагов внутри данной активности. Иногда в качестве первоначальной активности можно предложить структурирование деятельности, которая вызывает нежелательное поведение.

С помощью визуального расписания родитель может объяснить ребенку последовательность предстоящих событий / действий. В домашних условиях визуальное расписание может быть размещено в доступном для ребенка месте, в комнате на стене или иметь портативный / переносной вид. Отдельно могут быть представлены алгоритмы действий в помещениях, где данная активность совершается: например, последовательность действий при умывании, походе в туалет, одевании, собирании портфеля в школу и т.д. (см. рис. 35 и 36).



Рисунок 35. Алгоритм умывания в ванной комнате



Рисунок 36. Визуальное расписание на каждый день недели, используемое ребенком дома

При организации деятельности с использованием общего или индивидуального визуального расписания необходимо помнить, что все пункты, включенные в него, должны быть выполнены. Однако порой последовательность событий / выполняемых действий меняется и, соответственно, нужно внести соответствующие изменения в расписание. Для этого необходимо заранее предусмотреть карточку, которая будет символизировать подобные изменения (см. рис. 37). Ее использование позволит проговорить с ребенком предстоящие корректировки, обеспечить понимание им ситуации, снизить уровень тревожности и предотвратить проявления нежелательного поведения.



Рисунок 37. Карточка внесения изменений в расписании

Таким образом, визуальное расписание способствует структурированию времени и деятельности детей с расстройствами аутистического спектра.

### **Структурирование деятельности**

Структурированию деятельности детей с РАС способствуют:

- организация визуальной поддержки (использование визуального расписания);
- организация пошагового обучения при формировании академических и жизненных навыков.

При организации *пошагового обучения* академическим и жизненным навыкам в качестве диагностического инструментария и основы для планирования программы действий целесообразно использовать интенсивные поведенческие программы. В них представлен достаточно подробный список формируемых навыков, каждый из которых включает в себя ряд последовательных шагов: навыки готовности к обучению, навыки самообслуживания, вербальные навыки, академические навыки, навыки готовности к обучению в классе, игровые навыки, социальные навыки и т.д.

Рассмотрим последовательность шагов при формировании жизненного навыка «мытьё рук»:

1. Включить воду, подняв ручку крана /повернув кран.
2. Выдавить жидкое мыло (одну порцию) – положить правую руку сверху на диспенсер и надавить, подставив левую руку под диспенсер.
3. Потереть рука об руку, намыливая ладони, в течение минимум 3 секунд.

4. Подставить руки под струю воды и тереть их друг о друга в течение минимум 3 секунд.
5. Выключить воду, надавив сверху на ручку крана / завернув кран.
6. Вытянуть одно бумажное полотенце из диспенсера (действие выполняется одной или двумя руками).
7. Вытереть руки полотенцем (комкать полотенце или иным способом – обе руки должны соприкоснуться с полотенцем).
8. Выбросить бумажное полотенце в мусорное ведро.

Сначала надо обучить ребенка последнему шагу в цепочке (последовательности) действий, затем перейти к обучению предпоследнему шагу и т.д. Все шаги, которые в данный момент не изучаются, должны проводиться с полной физической подсказкой взрослого, стоящего позади ребенка.

Так же строится работа по обучению академическим навыкам. Например, изучение и различение предметов по размеру происходит следующим образом. Перед ребенком располагаются два объекта для сравнения (могут быть объемные предметы или картинки), ему дают инструкцию: «Покажи большой / маленький». Стимулы (предметы) должны меняться, то есть не только кубики, машинки и т.п. Последовательность этапов при формировании понятий «большой – маленький» следующая:

1. Различение объемных (3D) предметов, сильно отличающихся по размеру.
2. Различение объемных (3D) предметов с менее значимой разницей в размере.
3. Различение предметов, изображенных на плоскости (2D), существенно отличающихся по размеру.
4. Различение предметов, изображенных на плоскости (2D), с менее значимой разницей в размере.

Первоначальную оценку навыков ребенка проводят профильные специалисты (педагог-психолог, учитель-логопед, учитель, воспитатель), а ее результаты являются основой для проектирования специальной индивидуальной программы развития (СИПР). Следующий этап – пошаговое формирование навыков с помощью метода дискретных проб.

Таким образом, в основе структурирования обучения лежат требования к структурированию пространства, материалов, времени и деятельности, что позволяет обеспечить понимание ребенком происходящих событий, снизить уровень его тревожности и повысить самостоятельность.

### **Вопросы и задания**

1. Составьте чек-лист, отражающий основные требования к структурированию пространства в образовательной организации.
2. Составьте визуальное расписание распорядка дня / плана урока (день недели и учебный предмет определить самостоятельно).
3. Составьте визуальное расписание, отражающее алгоритм деятельности на занятии / в режимных моментах.
4. Опишите последовательность шагов при формировании у ребенка навыка сбора пирамидки / прописывания буквы / собирания портфеля.

### **Список литературы**

1. Гусева Н.Ю. Применение визуального расписания для детей с РАС в Центре длительной реабилитации «Добрый сад» / Н.Ю. Гусева // Аутизм и нарушения развития. – 2018, № 2(59). – С.21-28. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35327192>

2. Довбня С., Морозова Т. Использование зрительной / визуальной поддержки Фонд обнаженные сердца. Режим доступа: <https://nakedheart.online/articles/ispolzovanie-zritelnoi-vizualnoi-podderzhki>
3. Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. – СПб.: Сеанс, 2018. – 202 с. Режим доступа: <https://stupeni22.ru/files/proekt/autism-preview.pdf>
4. Зюмала Р. Обучение и сопровождение детей с аутизмом по программе TEACCH / Р. Зюмала; ред. М. Бачило; пер. с нем. А. Ладисов, О. Игольников. – Минск: БелАПДИиМИ, 2005. Режим доступа: [http://pedlib.ru/Books/6/0042/index.shtml?from\\_page=1](http://pedlib.ru/Books/6/0042/index.shtml?from_page=1)
5. Коэн Г.: Визуальная поддержка. Система действенных методов для развития навыков самостоятельности. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2021.
6. МакКланнахан Л.И., Крантц П. Дж. Расписание для детей с аутизмом / Пер. с англ. О. Чикурова, С. Морозовой. – М.: Изд-во «СигналЪ», 2003.
7. Организация среды при обучении детей с РАС / О.В. Загуменная, А.В. Васильева, В.В. Кистень, О.М. Петрова // Аутизм и нарушения развития. – 2018, № 1(58). – С. 13-17. Режим доступа: [https://psyjournals.ru/files/92357/autidd\\_2018\\_n1\\_zagumennaya.pdf](https://psyjournals.ru/files/92357/autidd_2018_n1_zagumennaya.pdf)
8. Стоукс С. Наиболее известный метод для организации учебы детей с аутизмом: Фонд содействия решению проблем аутизма в России «Выход». Режим доступа: <https://outfund.ru/strukturirovannoe-obuchenie-dlya-detej-s-autizmom/>
9. Стоукс С. Наиболее известный метод для организации учебы детей с аутизмом: Фонд содействия решению проблем аутизма в России «Выход». Режим доступа: <https://outfund.ru/strukturirovannoe-obuchenie-dlya-detej-s-autizmom/>
10. Шарова Ю.А. Подготовка и использование расписаний в обучении детей младшего школьного возраста / Ю.А. Шарова // Аутизм и нарушения развития. – 2015, № 3. – С. 11-20. Режим доступа: [https://psyjournals.ru/files/77759/autism\\_2015\\_3\\_sharova.pdf](https://psyjournals.ru/files/77759/autism_2015_3_sharova.pdf)

### **Использование метода дискретных проб в обучении детей, имеющих расстройства аутистического спектра**

На начальном этапе обучения детей с расстройствами аутистического спектра педагог, как правило, сталкивается с проблемой вовлечения ребенка в продуктивную деятельность из-за отсутствия у него сформированных навыков готовности к обучению, академических и коммуникативных.

Основные дефициты у детей с РАС – низкий уровень развития или отсутствие разделенного внимания, способности начинать и поддерживать взаимодействие и коммуникацию. Данные особенности обучающихся при формировании новых навыков позволяет учитывать метод обучения отдельными блоками (дискретные пробы / DDT).

Этот метод в 1987 году предложил И. Ловаас для формирования различных навыков у группы детей с РАС. До публикации результатов исследования дети с аутизмом считались не способными к обучению.

Обучение методом дискретных проб основано на принципах поведенческого анализа. Целью его использования является формирование учебных, коммуникативных, социальных навыков и навыков самообслуживания у детей с РАС.

Метод основан на предоставлении ребенку возможности многократного выполнения действия (пробы), чтобы отработать конкретный навык и получить обратную связь от обучающего (подкрепление).

В условиях образовательной организации деятельность по формированию навыков у обучающихся с РАС планируется на основе результатов углубленной психолого-педагогической диагностики и отражается в содержательном разделе СИПР. Навыки формируют учитель / тьютор в ходе реализации урочной деятельности, специалисты (педагог-психолог, учитель-логопед) – на индивидуальных коррекционно-развивающих занятиях, воспитатель – во внеурочной деятельности и режимных моментах.

Эффективность формирования навыков зависит от интенсивности и частоты проведения сессий. Сессия – это занятие, в течение которого происходит обучение выбранным навыкам с помощью дискретных проб.

Метод дискретных проб предполагает реализацию следующего алгоритма работы:

– подготовительный этап (выбор поощрения, организация рабочего места, обучение использованию визуального расписания «сначала – потом»);

– основной этап (привлечение внимания, подача инструкции, оказание подсказки, получение ответа ребенка).

Раскроем содержание каждого этапа.

Важную роль в процедуре дискретных проб играет выбор поощрения (стимула), за обладание которым ребенок будет работать. Усваиваемая связь (часто на бессознательном уровне) между определенным поведением и поощрением позволяет закреплять желательное поведение и вырабатывать определенный навык.

В качестве поощрения может выступать пищевое подкрепление, игрушка / предмет или определенный вид деятельности, значимые для ребенка в конкретный период времени. Постепенно поощрение уменьшается или заменяется социальной поддержкой.

Информацию о предпочтениях ребенка на начальном этапе работы можно получить от родителей, а впоследствии – наблюдая за ребенком. После сбора информации оцениваются предпочтения с целью выявить наиболее сильное подкрепление. От правильности выбора поощрения зависит успешность ребенка и результат работы.

Важно отметить, что предпочтения ребенка могут меняться, поэтому процедуру оценки предпочитаемого поощрения нужно проводить регулярно (раз в два месяца) или при необходимости – в случае снижения мотивации ребенка при проведении дискретных проб.

Перед началом сессии необходимо выявить подкрепление, которое является для ребенка самым сильным на данный момент. Если ребенок соотносит реальные предметы и графические изображения, ему дают «доску выбора», на которую на липучке прикреплены карточки с изображением предпочитаемых продуктов, и предлагают сделать выбор: «Выбери», или: «За что работаешь?» (см. рис. 38).



Рисунок 38. Выбор подкрепления перед началом сессии

Если ребенок не использует / не понимает графические символы, ему предлагают совершить «реальный выбор» между двумя наиболее сильными подкреплениями (данные о них выявлены заранее и зафиксированы в бланке оценки предпочтений). К чему ребенок потянется, то и будет подкреплением во время данной сессии.

Аналогичным образом оцениваются предпочтения с игрушками / предметами. После того, как ребенок выбрал игрушку, ему предлагают поиграть несколько секунд, после чего предмет забирают со словами: «Моя очередь». Важно заметить, что, если ребенок работает за пищевое подкрепление, все продукты нужно разделить на маленькие порции.

Подкрепление эффективно, если следует сразу за поведением, которое планируется закрепить. Необходимо использовать самое сильное подкрепление за самое важное и сложное задание. Одно и то же подкрепление со временем теряет привлекательность, поэтому его периодически надо менять.

Следующим шагом является организация рабочего места: материалы и подкрепления должны быть готовы заранее, потенциальные отвлечения убраны. Ребенка лучше посадить за парту спиной к стене, чтобы у него было меньше возможностей покинуть рабочее место, а если обучение проходит в общем классе, можно использовать ширму.

Условием завершения подготовительного этапа обучения дискретным пробам является формирование навыка использования визуального расписания «сначала – потом», например, сначала – заниматься, потом – перемена или любая другая активность / поощрение (см. рис. 39).



Рисунок 39. Использование визуального расписания перед началом сессии

Таким образом, содержанием подготовительного этапа является выбор поощрения, организация рабочего места и обучение ребенка использованию визуального расписания «сначала – потом».

Завершив подготовительный этап, переходим к основному, который предполагает организацию деятельности по привлечению внимания, подачу инструкции, дачу необходимой подсказки и получение ответа ребенка.

Первый шаг – привлечение внимания. Показателем готовности ребенка к работе является сосредоточение взгляда на педагоге (смотрит в глаза) или на рабочих материалах. Привлечь внимание можно несколькими способами:

- позвать по имени;
- издать звук, который привлечет внимание;
- поднести руку к голове ребенка, как бы блокируя отвлекающие зрительные стимулы;
- прикоснуться к ребенку.

Не стоит привлекать внимание, насильно поворачивая голову или тело ребенка, нужно дать ему время для обработки информации (посчитать до пяти).

Если данные стратегии не работают, можно показать ребенку подкрепление, которое он выбрал. Если и этот способ ничего не дал, подкрепление не является желанным на данный момент и необходимо провести оценку предпочтений.

После привлечения внимания ребенку предлагают инструкцию. Важен способ ее подачи: дается один раз, коротко и четко, без интонирования. Например, при формировании навыка имитации педагог показывает движение и произносит инструкцию: «Сделай так». При формировании навыка соотнесения педагог протягивает ребенку карточку со словами: «Положи к такому же». При формировании навыка понимания частей тела педагог дает инструкцию: «Где нос?». Все специалисты, проводящие дискретные пробы с конкретным ребенком, должны использовать одинаковые инструкции. Формулировка инструкций отражается в бланке регистрации дискретных проб конкретного навыка.

При формировании навыков, требующих предоставления стимульного материала (карточки с изображением предметов, цветов, форм, букв, цифр и т.д.) важно его расположение на столе – на равном расстоянии от ребенка и друг от друга (см. рис. 40).



Рисунок 40. Размещение стимульного материала во время проведения дискретной пробы

В ходе проведения пробы перед ребенком выкладывают стимульный материал (три карточки) и после привлечения внимания дается инструкция. Например, при формировании навыка соотнесения перед ребенком выкладывают три карточки с изображением объектов, протягивают карточку с изображением одного из представленных предметов и предлагают инструкцию: «Положи к такому же». Время выполнения задания – 5 секунд.

Если ребенок дает правильный ответ, предлагается подкрепление, сопровождаемое эмоциональной реакцией педагога: используется словесная похвала («молодец», «отлично отвечаешь» и т.д.), варьируется тон голоса.

Если ребенок отвечает неправильно, проба сразу останавливается. Педагог не комментирует ситуацию, убирает материалы со стола и предъявляет их вновь с повтором инструкции и дачей подсказки (интервал между попытками – 3 секунды). Подсказка предлагается сразу, чтобы у ребенка не было возможности ошибиться. Виды подсказок: вербальная (образец правильного ответа, чтобы ребенок мог его повторить); физическая (направление руки ребенка к соответствующему объекту); жестовая (указание на правильный объект); позиционирование (помещение правильного ответа чуть ближе к ребенку). В ходе обучения используют подсказки необходимого вида, которые убирают по мере освоения навыка. После выполнения задания с помощью подсказки материалы убирают со стола и после привлечения внимания предоставляют снова – с последующей инструкцией. Если ребенок дает правильный ответ, сразу получает подкрепление и социальную похвалу, затем материалы убирают со стола.

После успешного выполнения задания ребенку дают отвлекающую инструкцию – дистрактор (любая инструкция, которую понимает ребенок), чтобы переключить его внимание. Например,

если ребенок уже владеет навыком имитации, педагог говорит: «Сделай так», и показывает движение. Затем перед ребенком повторно выкладывают набор отрабатываемых карточек и дают инструкцию для формируемого навыка. Если ребенок успешно справляется с заданием, можно перейти к формированию следующего навыка, если нет – полностью повторяется процедура обучения.

Заканчивается сессия обучения на двух правильных ответах подряд после пяти проб для каждого навыка. В ходе одной обучающей сессии формируются различные навыки и, соответственно, предлагаются разные задания. Например, сессия включает в себя формирование трех навыков: навык невербальной имитации («сделай так»), навык понимания инструкций («похлопай») и навык соотнесения объектов («положи к такому же»).

Результаты каждой пробы фиксируются в бланках регистрации (см. Приложение 20): правильный ответ обозначается «+», нет ответа «-», ответ с помощью «П». Когда ребенок дает правильный ответ на первые 5 попыток в течение 5 проб (как правило, в течение 5 дней) и с разными педагогами, навык усвоен. Повторные пробы освоения данного навыка (контрольный срез) проводятся через две-три недели для проверки прочности освоения.

После того, как определенный навык усвоен, его нужно генерализировать, то есть включить ребенка в групповую работу, где он сможет применить данный навык. Например, в результате обучения методом дискретных проб у ребенка сформирован навык имитации и навык понимания цвета. С целью генерализации имитации ребенка необходимо включить в такую рутину, как физкультминутка. Кроме того, этот навык можно генерализировать на уроках музыки и адаптивной физической культуры. С целью генерализации навыка понимания цвета педагог включает ребенка в групповую работу и отрабатывает его на другом дидактическом материале и в других условиях.

Следует отметить, что если у ребенка сложности с усидчивостью и концентрацией внимания, не сформировано поведение слушателя, то на первом этапе формируются навыки готовности к обучению, направленные на развитие совместного внимания и установления зрительного контакта.

Метод дискретных проб требует четкого выполнения алгоритма действий при использовании. Начинаям специалистам рекомендуется использовать бланк самооценки (см. Приложение 21), позволяющий контролировать четкость исполнения. Сессия записывается на видео, и видеоматериалы анализируются. Алгоритм и позиции самоанализа даны в бланке самооценки.

Обучение методом дискретных проб должно быть достаточно интенсивным и включать в себя несколько сессий в течение учебного дня. При проведении таких проб важен интенсивный темп: если работа ведется быстро, не оставляя времени для расслабления, ребенок с меньшей вероятностью будет проявлять нежелательное поведение. Для поддержания высокого темпа нужно использовать сильное подкрепление. Ребенок будет работать достаточно быстро, чтобы его получить. С целью успешного освоения навыков проводить сессии следует на каждом уроке. Продолжительность сессии зависит от темпа педагога и способностей ребенка (от 10 до 20 минут на каждом уроке).

Обучение методом дискретных проб проводят все специалисты, работающие с ребенком. Для соблюдения единства требований на каждого ребенка создается индивидуальный накопитель – папка, контейнер и т.п., где собираются бланки дискретных проб, бланк оценки предпочтений и дидактический материал, с помощью которого проводятся пробы. Данный накопитель используют все специалисты, работающие с ребенком.

Методу дискретных проб можно обучить родителей – это позволит увеличить частоту сессий. Такое обучение проводит учитель или педагог-психолог в ходе индивидуальных консультаций.

На начальном этапе в сессию включаются два-три навыка. Родитель занимается с ребенком дома и снимает занятия на видео. Контроль за правильностью исполнения дискретных проб, проводимых родителем, проводится на основе анализа / самоанализа видеоматериалов (см. Приложение 2).

Таким образом, метод дискретных проб позволяет успешно формировать у ребенка с РАС навыки готовности к обучению, навыки имитации, вербальные и академические, а также коммуникационные навыки в индивидуальной структурированной работе, что в дальнейшем позволит ему перейти к групповой (фронтальной) работе.

### **Вопросы и задания**

1. Раскройте содержание подготовительного и основного этапов обучения методом дискретных проб.
2. Определите круг формируемых навыков у обучающегося с РАС для включения в одну сессию при обучении методом дискретных проб.
3. Сформулируйте инструкции для ребенка, подготовьте необходимый стимульный материал для формирования выбранных навыков.
4. Сделайте видеозапись 10-минутной сессии по обучению методом дискретных проб.
5. Проанализируйте видеозапись, используя бланк самооценки.

### **Список литературы**

1. Довбня С., Морозова Т., Монова И. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе. Практика с доказанной эффективностью. – СПб.: Сеанс, 2018.
2. Довбня С., Морозова Т. И др. Как помочь дошкольнику с расстройством аутистического спектра. – М.: Эксмо, 2020.
3. Хигби Т.С. Современный опыт использования программ помощи для детей с РАС с доказанной эффективностью: доклад / Т.С. Хигби. – М.: Фонд «Обнаженные сердца», 2016. Режим доступа: <http://nakedheart.online/artikles/tomas-higbi-effektivnye-strategii-razvitiya-sotsialnoi-igry-u-detei-s-ras>; <http://www.nakedheart.org/wp-content/uploads/2016/11/25October2016-Higbee-Plenary-Session.pdf>
4. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА: терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013.

### **Интернет-ресурсы**

1. Выход: Фонд содействия решению проблем аутизма в России. Режим доступа: <https://outfund.ru/>
2. Информационная платформа Фонда «Обнаженные сердца» для специалистов и родителей детей с нарушениями развития. Режим доступа: [nakedheart.online](http://nakedheart.online)

### **Сенсорная интеграция в обучении детей с РАС**

Понятие сенсорная интеграция может быть использовано в разных контекстах и смыслах – как неврологический процесс и метод коррекционно-развивающей работы.

Сенсорной интеграцией называется неврологический процесс, обеспечивающий целостное восприятие человеком своего тела, окружающего мира и процесса взаимодействия с ним. Сенсорная интеграция включает в себя регистрацию, ориентацию и интерпретацию информации, поступающей от сенсорных анализаторов, объединение отдельных ощущений в образы. Это и

образы восприятия окружающих объектов, и пространственная ориентация, и двигательный праксис, и рефлекторные реакции на ощущения.

Сенсорная интеграция как неврологический процесс лежит в основе адаптации и обучения. При условии нормальной работы анализаторов и достаточном сенсомоторном опыте в период активного развития и роста ребенка процесс интеграции сенсорных образов соответствует требованиям ситуации и окружению.

Если сенсорная информация обрабатывается неправильно, поведение и эмоции ребенка становятся менее адаптивными, возникают проблемы с освоением и применением двигательных навыков, трудности с координацией, речевым и когнитивным развитием. Все это влияет на обучение, поведение и социальную адаптацию.

Для ребенка с нарушением сенсорной интеграции может быть свойственна как темповая задержка сенсомоторного развития в целом, так и его разбалансированность, когда сенсорное восприятие по определенным модальностям сильно отличается от восприятия нейротипичного человека (например, иное восприятие при синестезии, мерцающее восприятие при флуктуации или болевые ощущения при восприятии стимула обычной для остальных людей интенсивности в случае гиперчувствительности).

С сенсорной дезинтеграцией могут быть связаны гиперчувствительность или гипочувствительность к отдельным раздражителям либо модальностям.

При гипочувствительности ребенок нуждается в повышенной стимуляции определенного анализатора или анализаторов. Он ищет ощущений, необходимых ему для поддержания нервной системы в «рабочем» состоянии. Для этого он может размахивать руками, раскачиваться, издавать странные звуки, вокализировать.

При гиперчувствительности нервная система ребенка быстро пресыщается ощущением. В результате может происходить сенсорная перегрузка, которая влечет за собой флуктуации (непостоянное восприятие) и отключение функциональных систем, когда ребенок перестает реагировать на сигналы. Ему может быть свойственно периферийное восприятие. Внешне это выглядит так, будто ребенок не обращает внимания, игнорирует сигналы, не смотрит на предъявляемый объект. На самом деле он изучает предмет боковым зрением.

Чувствительность может быть настолько сильной, что приводит к возникновению болевых ощущений, о которых окружающие не догадываются. Для защиты от сильного воздействия стимула, ограничения объема информации, избегания ее искажения и перегрузки люди с аутизмом могут ограничиваться использованием одного сенсорного канала, без подключения остальных органов чувств. Данный вид сенсорной защиты называется монопроцессинг.

При сенсорной дезинтеграции может встречаться достаточно редкое и необычное явление восприятия – **синестезия**, когда сенсорное восприятие «входит» в организм через одну систему, а «выходит» через другую. Например, человек слышит звук, но воспринимает его как цвет.

Все эти особенности и трудности восприятия сенсорной информации приводят к быстрой перегрузке нервной системы, а далее, в зависимости от типа нервной системы – к запредельному торможению или перевозбуждению. Во время обучения это проявляется в замедленной обработке информации, проблемах при распознавании главной и второстепенной информации, фрагментарности восприятия.

Взрослые, окружающие ребенка с сенсорной дезинтеграцией, не всегда понимают причины капризов, поэтому не могут помочь ему осознать и удовлетворить свои сенсорные потребности приемлемым способом. Часто родители и педагоги мешают действиям ребенка и останавливают его, считая поведение «неправильным», опасным, нежелательным. В результате могут формиро-

ваться и закрепляться еще более опасные формы поведения: аутоагрессия / агрессия, убегание, негативизм, протестные реакции на общение и обучение.

Помочь ребенку с дезинтеграцией сенсорного восприятия способен метод терапии, который, как и соответствующий неврологический процесс, называется «сенсорная интеграция». Данный терапевтический метод позволяет создать оптимальные условия для развития и коррекции сенсомоторной сферы ребенка, приводит к улучшению его адаптивности и повышению эффективности обучения.

Концепцию, описывающую теорию и практику метода сенсорной интеграции, разработала доктор Джин Айрес в 1960-х годах, а ее ученики и последователи в дальнейшем – развили. Д. Айрес определяла сенсорную интеграцию как «неврологический процесс, который организует ощущения как от собственного тела, так и ощущения, возникающие в результате внешних воздействий, и делает возможным использование тела в конкретной ситуации» [1, С. 11].

На данный момент на базе многих факторных и кластерных исследований выделены четыре основные группы нарушений сенсорной интеграции:

1. Диспраксия, включающая как нарушения праксиса, так и проявления ослабления центральной переработки сенсорной информации (пастуральные дефициты и недостаточность различения тактильных стимулов).
2. Нарушения модуляции, то есть сенсорная защита, гравитационная неуверенность, гипоактивность, непереносимость движения.
3. Нарушения зрительного восприятия и зрительно-моторной координации.
4. Дефицит переработки слухоречевой информации.

В образовательной организации метод сенсорной интеграции используется для создания специальных условий, удовлетворяющих особые сенсорные потребности обучающихся и способствующих повышению вовлеченности ребенка в процесс деятельности, адекватности действий, успешности двигательных актов, способности к обучению.

Реализация метода сенсорной интеграции в ОО предполагает следующий алгоритм действий:

- проведение диагностики с целью выявить актуальные сенсорные потребности обучающихся;
- анализ данных и составление сенсорного профиля ребенка;
- составление сенсорной диеты и рекомендаций по обеспечению особых сенсорных потребностей ребенка, постановка задач сенсомоторного развития;
- реализация сенсорной диеты;
- мониторинг результатов;
- корректировка содержания сенсорной диеты и программы сенсомоторного развития.

Информация об актуальных потребностях, особенностях сенсомоторного развития и путях удовлетворения особых потребностей обучающегося отражается в специальной индивидуальной программе развития (СИПР).

Диагностика сенсорных потребностей обучающихся проводится на основе адаптированного варианта опросника сенсорно-моторной истории развития ребенка, разработанного доктором Шэрон Кермак [5].

*Цель диагностики:*

1. Выявление уровня сенсомоторного развития ребенка по следующим направлениям:
  - тактильная сфера;
  - вестибулярная сфера;
  - зрительная сфера;
  - слуховая сфера;

- вкусовая и обонятельная сферы;
  - проприоцептивная сфера.
2. Определение уровня поддержки при:
- обучении новым навыкам;
  - в процессе еды;
  - при организации деятельности;
  - в процессе эмоциональной адаптации.

*Процедура обследования.* Опросник родители заполняют дома и отправляют по электронной почте педагогу-психологу. Если у них нет возможности заполнить опросник самостоятельно, его оформляет педагог-психолог по ходу беседы с родителями. Если родители по какой-то причине не участвуют в анкетировании, бланк заполняют педагоги – на основе наблюдений за ребенком.

Содержание опросника представлено в Приложении 22. Каждый вопрос оценивается по 5-балльной шкале:

- 1 – никогда;
- 2 – редко;
- 3 – иногда;
- 4 – часто;
- 5 – всегда.

Ответы родителей (законных представителей) фиксируются в бланках (см. Приложение 22).

*Оценка результатов исследования.* После интервьюирования педагог-психолог подсчитывает сумму баллов по каждому показателю. При подсчете утверждения, выделенные курсивом, считаются наоборот: ответ в колонке, где 5 баллов, считается как 1 балл; где 4 балла – как 2 и т.д. Итоговый результат по каждому показателю заносится в таблицу анализа уровня сенсомоторного развития ребенка (см. табл. 18).

Таблица 18

### Анализ сенсомоторного развития ребенка

Показатели	Балл	Уровень чувствительности	Комментарий
<b>Сферы</b>			
1. Тактильная			
2. Вестибулярная			
3. Зрительная			
4. Слуховая			
5. Вкусовая, обонятельная			
6. Проприоцептивная			
<b>Уровень поддержки</b>			
7. В обучении навыкам			
8. В процессе еды			
9. В организации деятельности			
10. В эмоциональной адаптации			

При определении уровня сенсомоторного развития ребенка по каждому показателю используется таблица ранжирования результатов (см. табл. 19 на с. 80).

### Ранжирование результатов оценки сенсомоторного развития ребенка

Показатели	Уровень чувствительности				
	Высокая чувствительность	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкая чувствительность
<b>Сфера</b>					
Тактильная	95	76	57	38	19
Вестибулярная	15	30	45	60	75
Зрительная	25	20	15	10	5
Слуховая	15	12	9	6	3
Вкусовая, обонятельная	15	12	9	6	3
Проприоцептивная	5	10	15	20	25
<b>Уровень поддержки</b>					
Способность обучаться	65	52	39	26	13
Процесс еды	30	24	18	12	6
Самоорганизация	35	28	21	14	7
Эмоциональная адаптация	45	36	27	18	9

Высокая чувствительность и чувствительность выше среднего предполагает введение охранительного режима для данной сенсорной области. Средняя чувствительность – норма развития, ниже среднего и низкая чувствительность свидетельствуют о наличии сильной потребности в дополнительной стимуляции данной сенсорной области.

На основе результатов заполнения сенсорного профиля, а также с учетом присущего ребенку баланса нервной системы педагог-психолог составляет рекомендации по организации сенсорной диеты, посещению зала сенсорной интеграции, темной и светлой сенсорных комнат.

Сенсорная диета – средство обеспечения особых сенсорных потребностей обучающегося. Она представляет собой структурированный индивидуальный план занятий и процедур, обеспечивающих ввод сенсорных стимулов, которые позволяют человеку оставаться сосредоточенным и организованным в течение дня.

Компоненты сенсорной диеты:

- использование возбуждающих и успокаивающих активностей;
- занятия в светлой / темной сенсорной комнате, зале сенсорной интеграции;
- соблюдение охранительного режима.

Учитывать тип баланса нервной системы важно при осуществлении выбора между возбуждающим и успокаивающим воздействием. Если нервная система ребенка слишком быстро реагирует и перевозбуждается, необходимо дозировать воздействие и уравновешивать нагрузку успокаивающими действиями и ощущениями. Если ребенок часто выглядит вялым и уставшим, необходимы возбуждающие стимулы.

Общие рекомендации по использованию возбуждающих и успокаивающих активностей представлены в таблице 20.

Для правильного воздействия на тактильную или проприоцептивную сенсорную сферы необходимо знать, какие части тела нуждаются в стимуляции, и какого именно воздействия ищет ребенок

(глубокого или мягкого, сильного или слабого и т.д.). Для этого также используется информация, получаемая от родителей и в процессе наблюдения за ребенком в школе.

Таблица 20

**Рекомендации по использованию  
возбуждающих и успокаивающих активностей**

<b>Система</b>	<b>Возбуждающие активности</b>	<b>Успокаивающие активности</b>
<b>Визуальная</b>	Цвета: красный, желтый Яркий резкий световой поток	Цвета: голубой, зеленый Мягкое освещение Оборудование рабочего места в первом ряду Организация индивидуального обучения (например, за ширмой) Чистое рабочее место (минимум раздражителей) Угловая рабочая зона / наклонная рабочая поверхность
<b>Слуховая</b>	Громкая, подвижная музыка Пониженный тон голоса	Инструментальная / классическая музыка. Чистые звуки Звучание метронома
<b>Вкусовая</b>	Холодные напитки Кислые продукты Мятная добавка	Карамельная или иная мягкая и сладкая еда, например, начинка в выпечке
<b>Осязательная</b>	Писать от руки Перебирать крупу Рисовать на мыльной поверхности	Разминать руки с помощью специальных игрушек Антистрессовые игрушки Пуховое одеяло
<b>Обоняние</b>	Перечная мята Лимон	Ваниль Роза
<b>Вестибулярная</b>	Неожиданность Нестабильное положение Внезапное ускорение / торможение Упражнение «прыгать по-лягушачьи»	Ожидаемое событие Упражнение «встать – сесть» Упражнение «назад – вперед» Прогулки с животными Качаться на качелях
<b>Проприоцептивная</b>	Гимнастический мяч (фитбол)	Пуфики Кресло-качалка Ограничение пространства. Правила, уменьшающие возможность ребенка покинуть помещение

В сенсорном профиле отражается частота предоставления необходимых стимулов. Она определяется в процессе наблюдения за поведением ребенка: внимание обращается на то, как часто ребенок сам обращается к тому или иному действию или движению, как быстро он возвращается к нему после других занятий. После определения временного интервала, в течение которого ребенок может находиться без воздействия, ставится задача по его уменьшению на 5-10%. С этой целью предоставляется возможность получать необходимые ощущения по индивидуальному расписанию, на определенное время, завершая процесс по таймеру или песочным часам. Так создаются условия, которые учат ребенка ждать желаемое, получать ощущения приемлемым способом и заканчивать приятное для себя занятие по времени; развивается эмоционально-волевая сфера ребенка, что влияет на продолжительность произвольного поведения и обучения.

Следующий важный аспект сенсорной диеты – материально-техническая база, обеспечивающая реализацию необходимой ребенку активности.

Для удовлетворения сенсорных потребностей обучающихся используются специально организованные помещения и зоны: темная и светлая сенсорные комнаты, зал сенсорной интеграции.

Оборудование **темной комнаты** (см. рис. 41) обычно содержит световые модули, тактильные дорожки, мягкие уголки, сухие бассейны с шариками, мягкие напольные покрытия, кресла-мешки, подборки музыкальных произведений и записей звуков, наборы для ароматерапии. Воздействие среды темной комнаты направлено, в основном, на зрительный, тактильный, слуховой и обонятельный анализаторы.



Рисунок 41. Темная сенсорная комната

**Светлая комната** обычно используется для развития зрительного восприятия, зрительно-моторной координации, двигательного праксиса. В ней располагаются разные модули, оборудование и пособия для развития предметно-практических и игровых действий, мелкой моторики, целенаправленной стимуляции зрительного и тактильного анализаторов (см. рис. 42).



Рисунок 42. Светлая сенсорная комната

Зал сенсорной интеграции – пространство, оборудованное модулями для стимуляции вестибулярной, проприоцептивной и тактильной сфер: качели, балансиры, гамаки, подвесы и перекладины, на которых можно по-разному раскачиваться, в зависимости от желания ребенка (см. рис. 43-46).

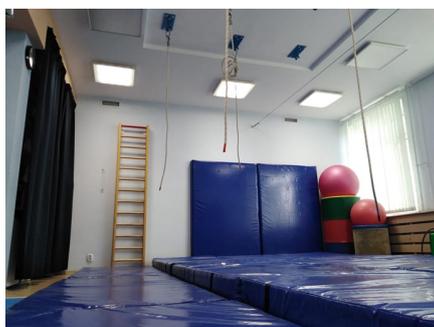


Рисунок 43. Зал сенсорной интеграции



Рисунок 44. Занятие в зале сенсорной интеграции с использованием качелей «Лягушка»



Рисунок 45. Занятие в зале сенсорной интеграции с использованием пластикового гамака «Радуга»



Рисунок 46. Занятие в зале сенсорной интеграции с использованием мягкого модуля «Труба»

Занятия в зале сенсорной интеграции в первую очередь рекомендуются детям, у которых диагностика выявила пониженную чувствительность вестибулярной, проприоцептивной и тактильной сфер и, следовательно, нужна их стимуляция. Важно постепенно знакомить с модулями, необходимыми для сенсорного развития ребенка – не более трех модулей за одно занятие, чтобы педагог мог отследить результаты воздействия каждого модуля, а ребенок мог их запомнить. После знакомства со всеми модулями ребенку дается возможность выбрать модуль из числа рекомендованных.

Занятие в зале сенсорной интеграции проводится индивидуально и состоит из трех частей:

- вводная часть – составление визуального расписания урока, организация и проведение разминки (разогревающих упражнений);
- основная часть – организация работы с модулями для насыщения;
- завершающая часть – успокаивающие упражнения, настрой на переход к следующей деятельности по расписанию дня ребенка.

Занятия рекомендуется начинать с простых упражнений и активностей с невысокими требованиями, которые нравятся ребенку, что придаст ему уверенности, подготовит тело и нервную систему к дальнейшей работе.

*Пример.* Игорь Р., 8 лет, ученик 2 класса. Демонстрировал нежелательное поведение, рукой все сбрасывал со столов, падал на пол и не вставал, максимальное время продуктивной работы на уроке – 5 минут. Функциональный анализ данного поведения выявил сенсорные причины, а обработка анкеты «Сенсорный профиль» показала потребность в дополнительной стимуляции вестибулярной сферы. Педагог-психолог составил сенсорную диету, представленную в приложении 23. Занятия в зале сенсорной интеграции позволили увеличить время продуктивной работы на уроке с 5 до 25 минут.

Однако основная работа по соблюдению сенсорной диеты происходит в кабинетах, классах и рекреациях ОО. Чтобы обеспечить ребенка необходимыми стимулами, используются: портативные сенсорные дорожки, спортивные снаряды (напольный диск, балансиры, утяжелители, гимнастические мячи, эспандеры, эластичные ленты, тренажеры, массажеры), сенсорные корзины, видеоматериалы и техника для организации двигательных пауз.

Сенсорная корзина может быть индивидуальной или групповой. Ее наполнение зависит от актуальных предпочтений и потребностей обучающихся класса. Сенсорная корзина может включать в себя разные мячи, кистевые эспандеры, игрушки с наполнителями, подвижные игрушки, лизуны, упаковочную пленку, спинеры, ароматные саше, тактильные и релаксационные игрушки и т.п. (см. рис. 47 на с. 84).

Особого внимания в рамках соблюдения сенсорной диеты требует выполнение охранительного режима. Он создается, чтобы снизить количества и силы раздражителей на сенсорные сферы, имеющие высокие показатели чувствительности в сенсорном профиле и выше среднего.



Рисунок 47. Сенсорная корзина

Создание охранительного режима для зрительной сферы может предусматривать использование ширм, жалюзи на полках с пособиями и игрушками, обеспечение индивидуального рабочего места, зонирование кабинетов и классов, в отдельных случаях – солнечные очки.

При необходимости обеспечить охранительный режим в области звукового воздействия применяются наушники и беруши. Хорошо, если ребенок, который быстро устает от шума или боится определенных звуков, имеет возможность побыть один, в тишине. Если в этом классе есть шумный (например, вокализирующий) ребенок или дети, важно научить детей соблюдать тишину сначала в течение непродолжительного времени по таймеру, затем постепенно увеличивать временной интервал.

Если у ребенка проявляется повышенная чувствительность тактильного или проприоцептивного анализатора, необходимо всегда предупреждать и спрашивать его о возможности прикосновения или оказания физической поддержки.

Нужно помнить о вероятности проявления гиперчувствительности к запахам. Сотрудники ОО должны аккуратно относиться к использованию парфюмерных, косметических и гигиенических средств с запахами, даже если они кажутся приятными или невыраженными.

Если у ребенка повышена вестибулярная чувствительность (которая, в свою очередь, связана со зрительным восприятием), он избегает резких движений и поворотов, медлителен, неуверенно ходит по лестнице или по контрастно раскрашенному полу (например, крупный черно-белый рисунок), ему нужно давать достаточно времени для перемещения или перехода.

В таблице 21 приведены примеры активностей и ограничений по соблюдению сенсорной диеты с учетом разных потребностей обучающихся.

Соблюдение охранительного режима не означает, что взрослые должны только защищать ребенка от ощущений и не давать ему осуществлять трудную для него деятельность. Если у ребенка есть гиперчувствительность в какой-нибудь области, необходимо постепенно нагружать этот анализатор, развивать толерантность к ощущениям, формировать безопасные сенсорные образы.

Работа по развитию сенсорной интеграции как неврологического процесса не должна ограничиваться деятельностью ОО. Обязательно проводится работа с семьей по разъяснению причин того или иного поведения ребенка. Педагоги и специалисты школы рассказывают, какая деятельность и какой режим активности помогут ребенку справиться с трудностями. Вместе с родителями они принимают решения о постановке задач индивидуальной коррекционно-развивающей работы по формированию важнейших адаптивных навыков ребенка: навык ждать желаемое, заканчивать деятельность по времени или сигналу; умение просить перерыв, выбирать и просить желаемое, понимать и называть свои ощущения и чувства, просить помощи. Все эти навыки должны закрепляться и генерализовываться, т.е. переноситься и применяться в разных условиях

и с разными людьми, что невозможно без совместной деятельности педагогов и родителей. Только при условии совместной работы семьи и школы можно создать действительно безопасную и развивающую среду для ребенка.

Таблица 21

### Активности и ограничения по соблюдению сенсорной диеты

Сфера	Дополнительная стимуляция	Ограничение нагрузки
<b>Зрительная</b>	Просмотр журналов, книг, мультфильмов, презентаций, мелкие игрушки, игрушки с движущимися деталями (машинки, калейдоскопы, спинеры и т.д.)	Ширма, изоляция от группы, специальная организация рабочего места и предъявления рабочих материалов, солнечные очки
<b>Слуховая</b>	Прослушивание музыки и песен, использование звучащих игрушек и музыкальных инструментов	Наушники / закрывающие уши повязки, режим снижения нагрузки на слуховой анализатор
<b>Тактильная</b>	Сенсорная корзина, сыпучие материалы, вода, сенсорные коврики и дорожки с различными поверхностями, мячи, массажеры, «пачкающие» игры, щекотание; грызунки, логопедические зонды, зубные щетки для стимуляции тактильной чувствительности в ротовой полости	Комфортная одежда, заплетенные волосы, температурный режим, использование кремов, тактильно-охранительный режим
<b>Обонятельная</b>	Саше-пособие, ароматизированные коробки, игрушки-антистресс с запахом	Ограничение парфюма в окружении
<b>Вкусовая</b>	Пищевые раздражители (имбирь, лимон...), жевательная резинка	Избирательная пища (осознание и вкус)
<b>Вестибулярная</b>	Прыжки на мяче, напольный диск, балансир, батут, другие предметы и виды деятельности, обеспечивающие раскачивание и вращение тела, стимулирующие необходимость удерживать равновесие	Частичная поддержка и постепенное увеличение нагрузки
<b>Проприоцептивная</b>	Эспандеры, утяжелители, массажеры, обеспечивающие глубокое воздействие на ткани; активности, связанные с подъемом и переносом тяжестей, сжиманием / растягиванием / сдавливанием, толканием / перетаскиванием объектов, а также ловля мяча, отжимание (от стены, от пола), разнообразные виды ходьбы (в т.ч. по лестнице), бег	Избегание резких изменений положения тела и резких движений

### Вопросы и задания

1. Дайте характеристику сенсорной интеграции как неврологического процесса.
2. Раскройте основные этапы использования метода сенсорной интеграции в образовательной организации.
3. Заполните сенсорный профиль на ребенка с расстройством аутистического спектра.
4. На основе анализа данных сенсорного профиля предложите вариант сенсорной диеты.

### Список литературы

1. Айрес Э. Джин. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. – М.: Теревинф, 2017.

2. Банди А., Лейн Ш., Мюррей Э. Сенсорная интеграция. Теория и практика. – М.: Теревинф, 2017.
3. Грин В. Взрывной ребенок. Новый подход к воспитанию и пониманию легко раздражимых детей. – М.: Теревинф, 2020.
4. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге. Понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие. – М.: Теревинф, 2017.
5. Крановиц С.К. Разбалансированный ребенок. Как распознать нарушения обработки сенсорной информации и справиться с ними. – Киев. Изд-во «Мультиметод», 2019.

### **Альтернативная и дополнительная коммуникация**

Для детей с расстройствами аутистического спектра характерны следующие коммуникативные трудности:

- понимания обращенной речи (от полного непонимания до узко ситуативного понимания);
- отсутствие или недостаток вербальных и невербальных средств общения;
- социального взаимодействия (истощаемость, уход от контактов и т.д.).

Трудности коммуникативного взаимодействия приводят к возникновению ситуаций непонимания потребностей детей с РАС окружающими: им сложно обратиться к людям, выразить свои желания, отказаться от чего-либо, что может привести к проявлениям нежелательного поведения.

С целью коммуникативного развития обучающихся с расстройствами аутистического спектра, не владеющих средствами вербальной коммуникации, используется система альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) / Alternative and Augmentative Communication (AAC).

К средствам альтернативной и дополнительной коммуникации относятся: жесты, предметные символы, графические символы (фотографии, картиночные символы, пиктограммы, орфографическое письмо).

Жест представляет собой выполнение определенного действия или движения, обладающего определенным значением, смыслом. В качестве жестов в системе альтернативной и дополнительной коммуникации рассматриваются жестовые языки, используемые, в основном, лицами с нарушением слуха; жесты, разработанные в рамках определенных систем АДК (например, языковая программа «Макатон» включает в себя графические символы и жесты), а также группы общеупотребимых жестов (социальных, описательных и т.д.).

Необходимо учитывать, что использование жестов в качестве средства коммуникации для людей с расстройствами аутистического спектра может быть затруднено из-за наличия двигательных стимулов (навязчивых повторяющихся движений) и нарушений двигательного планирования.

Поэтому использование жестов (в основном, общеупотребимых и упрощенных) – значимое, но не основное средство альтернативной и дополнительной коммуникации.

Использование предметных символов в качестве средства альтернативной и дополнительной коммуникации предполагает использование реальных предметов, их отдельных элементов или миниатюрных копий. Предметные символы идут в ход, когда в результате преобладающего наглядно-действенного мышления или особенностей зрительного восприятия использование графических символов недоступно.

Условием внедрения и применения графических символов является развитие наглядно-образного мышления, умение ребенка выделять картинку на фоне, соотносить реальный пред-

мет и его графический образ. Среди графических символов присутствуют разные изображения, отличающиеся степенью символизации (абстрагирования): фотографии, картинные изображения, пиктограммы, орфографическое письмо (буквы, слоги, слова) (см. рис. 48).



Рисунок 48. Графические символы:

- а – фотография;
- б – картинное изображение;
- в – пиктограмма;
- г – надпись

Существуют разные системы, включающие базы графических символов: программа «Макатон»; символы Widgit; программа Boardmaker, включающая банк символов PCS (Picture Communication Symbols) и т.п. (см. рис. 49).

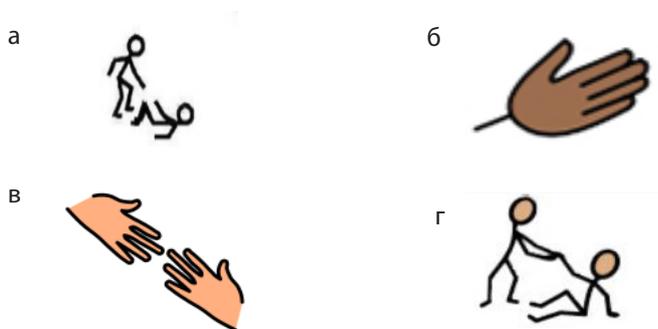


Рисунок 49. Символ «помоги» в разных системах и программах графических символов:

- а – «Макатон»;
- б – Widgit;
- в – Boardmaker;
- г – SymbolStix

Графические символы могут быть представлены в формате низкотехнологичных и высокотехнологичных средств альтернативной и дополнительной коммуникации.

К низкотехнологичным средствам АДК относят устройства, которые можно изготовить самостоятельно:

- коммуникативные книги / альбомы, в том числе книги PECS (далее – КК);
- коммуникативные доски (далее – КД);
- карточки для функциональной коммуникации (ФК);
- скрипты (подсказывающие ответ на вопрос печатные фразы или слова-символы, представленные на карточках) (см. рис. 50 на с. 88).

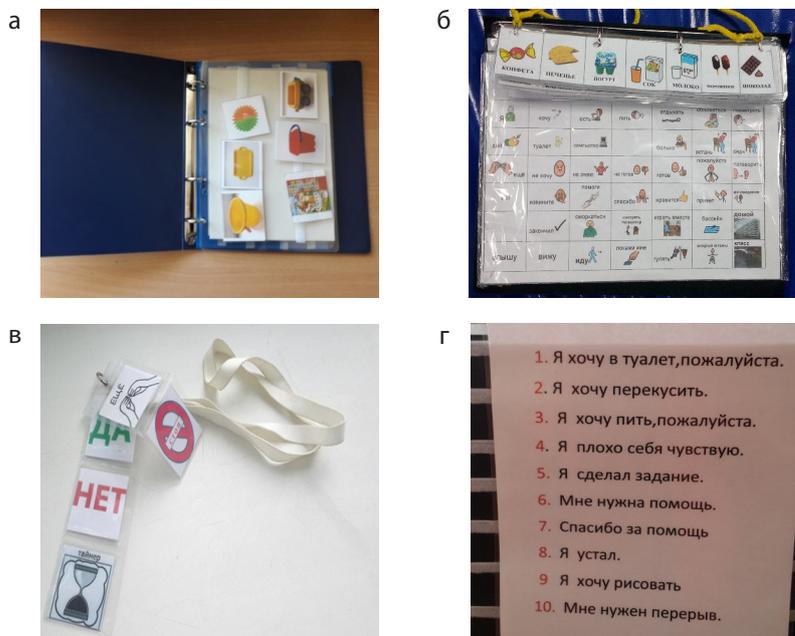


Рисунок 50. Низкотехнологичные средства АДК:

- а – коммуникативная книга;
- б – коммуникативная доска;
- в – карточки для функциональной коммуникации;
- г – скрипты

К высокотехнологичным средствам относят электронные устройства: кнопки, коммуникаторы (GoTalk); различные гаджеты (телефон, планшет, компьютер и т.д.), на которые устанавливается специальное приложение, например, LINKa, LetMeTalk (см. рис. 51).



Рисунок 51. Высокотехнологичные средства АДК:

- а – коммуникативная кнопка;
- б – коммуникатор;
- в – телефон;
- г – планшет

Подбор средств альтернативной коммуникации, разработка коммуникативного устройства и его постепенное наполнение осуществляется индивидуально, исходя из особенностей психофизического развития обучающихся.

Первым этапом работы по введению альтернативной и дополнительной коммуникации является диагностический этап. Диагностику коммуникативных возможностей ребенка проводит учитель-логопед – в начале, середине и конце учебного года. Ее результаты и рекомендации учителя-логопеда отражаются в специальной индивидуальной программе развития (СИПР).

Диагностика осуществляется по трем основным направлениям:

– определение предпочтений ребенка с целью выстраивания системы мотивации (анкетирование родителей / законных представителей) (см. Приложение 11) и применение методики оценки предпочтений (МОП). Подробное описание использования методики оценки предпочтений дано в параграфе «Выбор и использование подкреплений в работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра»;

– определения уровня коммуникативных возможностей ребенка – заполнение «Матрицы коммуникации»;

– определение навыков, необходимых для овладения коммуникативным устройством: наличие указательного жеста, изучение пассивного и активного словаря ребенка, особенности его восприятия и сенсомоторного развития.

***Матрица общения (Матрица коммуникации)<sup>16</sup>***  
***Charity Rowland, Орегонский Университет, США***  
***(Oregon Health and Science University)***

*Цель обследования:* оценка коммуникативных навыков ребенка для обоснования выбора вида АДК.

*Целевая аудитория:* диагностический инструмент используется для определения уровня развития функциональных навыков экспрессивной коммуникации детей, чьи коммуникативные навыки соответствуют возрастному диапазону от рождения до 24 месяцев.

Методика позволяет выявить уровень общения ребенка, определить его мотивы и категории коммуникативного поведения.

Матрица описывает семь уровней общения ребенка (см. табл. 22 на с. 90), выделенных на основе развития интенциональности (намеренности и целенаправленности общения) и его символизации. Два начальных уровня предполагают наличие только поведения (ненамеренного и намеренного), не направленного на определенного человека, и только с уровня С начинается намеренное общение.

*Процедура обследования.* Учитель-логопед организует диагностическую работу, включающую в себя три направления:

– наблюдение за коммуникативным поведением ребенка в урочной и внеурочной деятельности, в ходе организации режимных моментов;

– беседы с педагогами, специалистами, родителями;

– моделирование различных коммуникативных ситуаций в ходе специальных диагностических занятий, а также на уроках, переменах и т.д.

В результате предварительной работы по сбору данных, полученных в ходе наблюдения и бесед, учитель-логопед заполняет бланк Матрицы (см. приложение 24), используя вопросы анкеты, представленной на сайте [communicationmatrix.org](http://communicationmatrix.org).

---

<sup>16</sup><https://www.communicationmatrix.org/>

**Уровни общения  
по Элизабет Бейтс (Elizabeth Bates)**

<b>Раздел</b>	<b>Уровень общения</b>	<b>Характеристика</b>	<b>Возраст</b> (для типично развивающихся детей)
A	Ненамеренное поведение	Ребенок не контролирует поведение, однако оно отражает его общее состояние (например, комфортно ему или нет, голоден он или хочет спать). Лица, осуществляющие уход за ребенком, получают представление о его состоянии, интерпретируя поведение: движения тела, выражения лица и издаваемые звуки.	0-3 месяца
B	Намеренное поведение	Ребенок контролирует поведение, но еще не использует его для намеренного общения. Лица, осуществляющие уход за ребенком, получают представление о его потребностях и желаниях, интерпретируя поведение.	3-8 месяцев
C	Нестандартное общение	Нестандартное досимвольное поведение намеренно используется для общения. Коммуникативное поведение является «досимвольным», потому что в нем нет никаких символов, и «нестандартным», потому что в более сознательном возрасте оно не является социально приемлемым. К коммуникативному поведению относятся движения тела, голосовые сигналы, выражения лица и простые жесты (например, хватание людей за одежду).	6-12 месяцев
	Стандартное общение	Стандартное досимвольное поведение намеренно используется для общения. Коммуникативное поведение является «досимвольным», потому что в нем нет никаких символов, и «стандартным», потому что такое поведение социально приемлемо, используется и в более сознательном возрасте в сопровождении или дополнении речевого общения. К коммуникативному поведению относятся показывание пальцем, кивки или качание головой, махание рукой, объятия, перевод взгляда с человека на желаемый объект, некоторые голосовые интонации.	12-18 месяцев
	Конкретные символы	Для общения используются «конкретные» символы, физически напоминающие обозначаемый ими объект внешним видом, сенсорным ощущением, движениями или звучанием. К конкретным символам относятся: – картинки, предметы (например, шнурок, используемый для обозначения обуви); – образные жесты (например, похлопать по стулу в знак приглашения присесть); – звуки (например, жужжание, используемое для обозначения пчелы).	12-24 месяцев
	Абстрактные символы	Для общения используются абстрактные символы: речь, жесты, слова. Символы являются «абстрактными», потому что они физически не напоминают обозначаемый ими объект.	12-24 месяцев
	Язык	Из символов (конкретных или абстрактных) составляются двух- или трехсимвольные сочетания («хочу сок», «я гулять») в соответствии с правилами грамматики. Ребенок понимает, что значение сочетания символов в некоторых случаях зависит от того, в каком порядке они расположены.	24 месяца

Результаты диагностики отражаются в бланке фиксации результатов с помощью цветовых обозначений, где:

белый цвет – навык не используется;

желтый цвет – навык в стадии формирования;

красный цвет – навык сформирован;

серый цвет – навык уже не используется.

Примеры заполненной матрицы коммуникации даны на рисунке 52.

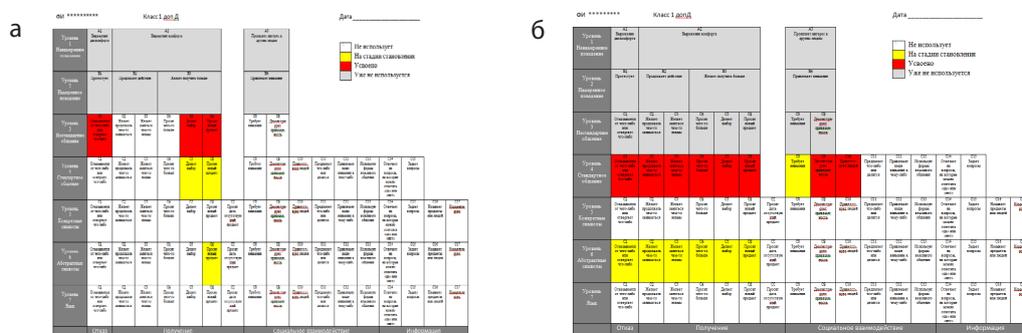


Рисунок 52. Примеры вариантов заполнения Матрицы коммуникации:

а – рекомендовано введение коммуникативной книги с прохождением всех этапов PECS;

б – рекомендовано введение коммуникативной доски

Результаты диагностики отражают уровень общения, что позволяет планировать коррекционно-развивающую работу.

Если ребенок находится на 1-2 уровнях, основу работы по коммуникативному развитию составляет базальная коммуникация.

Если по результатам диагностического обследования выявлено, что ребенок находится на 3-4 уровнях, работа по коммуникативному развитию будет направлена на обучение по PECS (система обмена карточками) и введение коммуникативной книги.

Если коммуникативные возможности ребенка находятся на 5-7 уровнях, дальнейшее развитие коммуникативных навыков организуется с использованием коммуникативной доски.

После принятия решения о выборе первоначального коммуникативного устройства (коммуникативная книга или коммуникативная доска) проводится дополнительное диагностическое обследование с целью:

- определить уровень сенсомоторного развития ребенка, что позволит выбрать формат изображения (размер, расстояние между картинками, толщина линий контура графического изображения и т.д.);

- уточнить словарный запас, определить активный и пассивный словарь.

Чтобы выбрать размер графического изображения, используется диагностический набор «Найди кошку» (см. Приложение 25).

Ребенку дают диагностические листы формата А4, на которых в ячейках разного размера находятся изображение кошки и предлагается инструкция: «Найди кошку». На первых этапах исследования ребенку дают таблицы с крупными ячейками, постепенно формат ячеек уменьшается. В ходе наблюдения учитель-логопед определяет наименьшую из достоверно различаемых ребенком карточек – размер, который будет учитываться при разработке индивидуального коммуникативного устройства. Выбор возможного наименьшего размера графического символа определяется дальнейшим удобством в использовании такого устройства: оно не будет тяжелым и позволит постепенно нарастить достаточно большой словарный запас на низкотехнологичном

устройстве. Набор также содержит листы с картинками-дистракторами (другие картинки для определения, отличает ли ребенок изображение кошки от других изображений).

Наблюдения за развитием мелкой моторики ребенка позволяют определить толщину страниц коммуникативного устройства. В случае моторной неловкости могут использоваться вспомогательные средства, позволяющие облегчить процесс самостоятельного захвата и переворачивания страниц коммуникативного устройства: утолщение рамки, использование коктейльных трубочек для увеличения расстояния между страницами и т.д. (см. рис. 53)



Рисунок 53. Использование дополнительных приспособлений для облегчения захвата и переворачивания страниц:

- а – страницы коммуникативной доски с обмоткой, которая приподнимает лист;
- б – страницы имеют выступы как в рубрикаторе

Наблюдение за способом указывания ребенком на графические символы (указательный жест пальцем, ладошкой, кулаком) позволяет выбрать необходимое расстояние между графическими символами.

Если у ребенка сниженная острота зрения, необходимо использовать более четкие контуры изображений (см. рис. 54) или контрастные изображения (см. рис. 55).

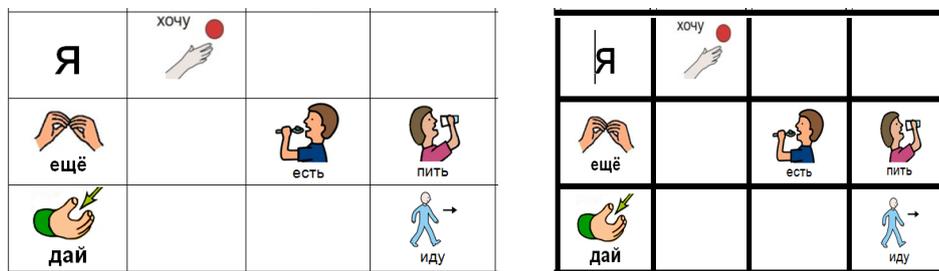


Рисунок 54. Усиление контура границ графического символа



Рисунок 55. Усиление контрастности рисунка

Таким образом, для планирования направлений и содержания работы по коммуникативному развитию ребенка проводится диагностика, позволяющая выявить уровень общения и определить стратегию обучения, подобрать вид коммуникативного устройства. Изучение особенностей сенсомоторного развития позволяет адаптировать коммуникативное устройство к особым потребностям ребенка, выявление словарного запаса и интересов ребенка – понять первичный словарь, а изучение предпочтений – подобрать актуальные виды поощрений, мотивировать деятельность и активность.

Рассмотрим алгоритм работы по обучению альтернативной и дополнительной коммуникации в образовательной организации:

- диагностический этап;
- пропедевтический этап;
- обучение обмену карточками (система PECS);
- обучение использованию коммуникативной доски;
- обучение использованию электронного коммуникативного устройства.

*Пропедевтический этап* предполагает создание предпосылок для успешного внедрения альтернативной и дополнительной коммуникации. Содержанием данного этапа является создание структурированной среды и введение визуальной поддержки, что обеспечивает представление информации в понятной и доступной форме, а структурирование деятельности подводит к ее самостоятельному планированию.

Следует разделять понятия «визуальная поддержка» и «альтернативная коммуникация». Визуальная поддержка обеспечивает понимание происходящего, но не является словарем ребенка. В коммуникативном устройстве не должно быть слов расписания и инструкций взрослых, таких как «заниматься», «урок», «обед» и т.п., но могут быть представлены любимые виды деятельности или необходимые предметы, которые ребенок желает и часто использует, чтобы иметь возможность их попросить: есть, рисовать, лепить, карандаши, бегать и т.п.

Пропедевтический этап начинается с поступления ребенка в образовательное учреждение и идет параллельно с диагностическим этапом.

По результатам диагностического обследования учитель-логопед определяет вид коммуникативного устройства и стратегию обучения:

- обучение обмену карточками (система PECS) и использование коммуникативной книги;
- обучение использованию коммуникативной доски.

*Обучение обмену карточками (система PECS).*

PECS (Picture Exchange Communication System) – коммуникативная система обмена картинками, разработанная в конце 1980-х годов в США Энди Бонди и Лори Фрост, как альтернативная система коммуникации для людей с аутизмом. Она включает в себя определенные шаги обучения (6 этапов), позволяющие ребенку пройти путь от обмена карточки с изображением желаемого предмета на сам предмет до построения ответов на вопрос и комментирования ситуации, что составляет основу коммуникации.

Содержание основных этапов обучения по системе PECS, используемых в ОО, представлено в таблице 23.

Обучение обмену карточками ведут одновременно два специалиста, в образовательной организации это, как правило, учитель-логопед и воспитатель / тьютор / педагог-психолог при ведущей роли учителя-логопеда.

Чтобы сформировать единые требования к ребенку с учетом актуального состояния его коммуникативных возможностей и отслеживания динамики освоения коммуникативной системы используются бланки регистрации обращений к коммуникативному устройству (см. Приложение 26).

Полный цикл обучения обмену карточками по системе PECS состоит из шести этапов, но в практике образовательного учреждения достаточно сокращенного цикла из четырех этапов, который завершается составлением предложений, после чего осуществляется переход к следующему этапу работы – использованию коммуникативной доски. Характеристика 1-4 этапов обучения по системе PECS представлена в таблице 23 на с. 94.

**Характеристика этапов обучения по системе PECS  
(1-4 этапы)**

№	Этап	Задачи	Основное содержание	Планируемый результат
1.	Осуществление физического обмена карточками	Формирование навыка обмена карточки с изображенным предметом или действием для выражения просьбы партнеру по коммуникации	Определение круга интересов ребенка – мотивационных стимулов (еда, игрушки, предметы). Видя предмет, который он хочет получить, ребенок должен взять карточку с его изображением и передать карточку в руку коммуникативному партнеру. Присутствие двух взрослых обязательно. Один – коммуникативный партнер – напротив ребенка, другой – за ребенком, осуществляет полную физическую подсказку (помощь постепенно уменьшается). Вербальная подсказка не дается. Получив от ребенка карточку, коммуникативный партнер дает ему желаемое. У ребенка отсутствует выбор, перед ним всего одна карточка и один предмет	Ребенок самостоятельно обменивает от 10 до 24 карточек
2.	Расстояние и настойчивость	Обучение ребенка отдавать карточку коммуникативному партнеру, который находится не рядом	Происходит обмен карточки на желаемое, как и в ходе первого этапа, но меняются условия – ребенок должен подойти к коммуникативному партнеру, проявить настойчивость и самостоятельность при получении желаемого в разных ситуациях. В ходе обучения оказывается полная физическая поддержка со стороны второго взрослого (помощника), которая постепенно уменьшается. Выбор желаемых предметов отсутствует. Вербальная подсказка не дается	Ребенок самостоятельно берет карточку из коммуникативной книги и отдает ее взрослому, находящемуся в стороне, в обмен на желаемое
3.	Различение карточек	Обучение выбору	1. Обучение выбору из двух карточек: желаемый и не желаемый предмет (дистрактор). Выбрал карточку с желаемым предметом – получил его. Выбрал с не желаемым предметом – получил соответствующий предмет. 2. Обучение выбору из более и менее желаемого. Когда ребенок различает две карточки и выбирает соответствующие предметы, увеличиваем количество карточек	Ребенок выбирает необходимую карточку нескольких символов, расположенных в коммуникативной книге
4.	Структура предложения	Обучение составлению предложения из карточек	На коммуникативной книге добавляется полоска для составления предложения. Ребенок должен открыть книгу, достать карточку с символом «Я хочу», прикрепить на полоску, достать карточку с желаемым предметом, прикрепить на отрывную полосу, оторвать ее от коммуникативной книги и протянуть собеседнику. Взрослый вместе с ребенком показывает карточки на отрывной полоске и читает предложение. Затем ребенок получает желаемое. В ходе обучения оказывается помощь, аналогичная помощи на предыдущих этапах	Ребенок просит предметы, которые находятся либо не находятся в поле зрения, с помощью фразы, состоящей из нескольких слов; умеет использовать 20 и более разных карточек и обращаться к различным партнерам

Условия перехода к использованию коммуникативной доски:

- наличие у ребенка инициации общения;
- устойчивое обращение к коммуникативному устройству;
- сформированность указательного жеста;
- словарный запас не менее 20 слов;
- наличие положительной динамики в расширении словаря.

Переход к коммуникативной доске обеспечивает удобство и быстроту использования коммуникативного устройства. С ее помощью ребенок может составлять фразы для общения, что позволяет расширить круг его общения, способствует инициации диалога ребенком.

Обучение использованию коммуникативной доски возможно без предварительного этапа обучения обмену карточками по системе PECS, если ребенок владеет речью, но не использует ее в качестве средства общения. Например, ребенок пересказывает мультфильмы, рассказывает стихи, демонстрирует эхолалию, но не может обратиться к взрослым, выразить просьбу и т.д.

Коммуникативная доска относится к низкотехнологичным средствам альтернативной коммуникации, включает в себя основную доску и перекидные тематические листы. Основная доска состоит из базового словаря ребенка – основы для построения фразы («Я хочу», «Помоги»), простые действия, слова «да» и «нет», «вежливые слова», другие частотные слова (см. рис. 56).

Я	хочу 	ещё 					туалет 
дай 					сделал 		
помоги 							
Здравствуйте 	да	спасибо 			пожалуйста 	нет	До свидания 

Рисунок 56. Основная коммуникативная доска

Тематические перекидные листы содержат словарь ребенка по категориям: подкрепление, близкие люди, учебные вещи, цвета, формы, цифры и другие лексические темы (см. рис. 57).

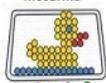
бумага 	краски 	стаканчик 	кисть 	карандаш 	ножницы 	цветные карандаши 	клей 
фасоль 	лото 	мозаика 	пирамидка 	пузыри 	конструктор 	стаканчики 	мяч 

Рисунок 57. Тематические перекидные листы коммуникативной доски (темы «Учебные вещи» и «Игры и активности»)

Порядок расположения словаря на коммуникативной доске жестко не регламентирован и определяется индивидуально, но имеет закономерности построения, что позволяет обеспечить удобство его использования. Менять расположение слов на коммуникативной доске нежелательно. Это позволяет сократить время и силы на поиски, повышает эффективность коммуникации.

Наполнение словаря на основной доске и тематических листах регулирует учитель-логопед и прописано в специальной индивидуальной программе развития (СИПР). При этом все участники образовательного процесса могут вносить свои пожелания о включении новых слов, необходимых ребенку для повседневного общения.

Первый словарь выбирается из высокочастотных слов и слов, обозначающих наиболее желаемые ребенком предметы или действия / активности. После того, как ребенок начал самостоятельно использовать несколько первых слов / фраз в разных ситуациях и с разными ком-

муникативными партнерами, словарь расширяется за счет добавления новых слов. Скорость их введения определяется индивидуально, с ориентировкой на возможности ребенка, но без больших временных пауз.

Уже на этапе введения коммуникативная доска активно используется всеми педагогами и, по возможности, родителями. Условием ее успешного внедрения является оперативное обсуждение ситуаций общения – специалистами и родителями. При использовании коммуникативной доски дома в словаре ребенка появляются слова, связанные с организацией жизнедеятельности: спать, душ, телевизор и т.д.

На первом этапе работы не стоит перегружать доску большим количеством слов, даже если ребенок их знает. Здесь важно научить ребенка самостоятельно обращаться к коммуникативной доске для достижения результата – получения желаемого.

Механизм «общения» включает в себя такие составляющие: ребенок «говорит» однословной фразой – указывает на конкретную картинку, взрослый озвучивает показанное им и предоставляет желаемый предмет или активность.

Переход к общению предложениями возможен лишь после того, как в половине ситуаций общения ребенок является инициатором. Не стоит увлекаться формированием полноценной фразы у ребенка в ущерб проявлению инициативы, не следует оказывать физическую поддержку при указывании на коммуникативную доску, необходимый формат помощи – показ образца.

С момента введения коммуникативная доска должна быть у ребенка на всех уроках, в процессе внеурочной деятельности, при выполнении режимных моментов.

Условия успешного внедрения коммуникативной доски:

- поддержание положительного эмоционального фона общения;
- постоянное громкое и четкое озвучивание взрослым указанного («названного») ребенком слова;
- предоставление времени для ответа;
- обучение самостоятельному ношению коммуникативной доски;
- увеличение частоты обращений к коммуникативной доске;
- закрепление и расширение словаря в домашних условиях;
- создание разнообразных коммуникативных ситуаций: просить, комментировать, отвечать на вопрос, соглашаться, отказываться, приветствовать, задавать вопросы и т.д.

При достаточном уровне развития ребенка графические символы постепенно заменяются печатными словами – инструментом альтернативной коммуникации становится орфографическое письмо.

Следующий шаг в обучении альтернативной и дополнительной коммуникации – введение *электронного коммуникативного устройства*, то есть переход к использованию высокотехнологичных средств АДК (планшет, Go Talk).

Электронное коммуникативное устройство позволяет озвучить указываемые ребенком графические символы / «написанные» голосом слова, соответствующие его полу, способствует более быстрому наращиванию словаря и расширению репертуара фраз.

Главные условия замены коммуникативной доски на электронное устройство:

- достаточно большой словарный запас (около 100 слов);
- стабильность в расширении словарного запаса;
- проявление самостоятельности ребенка при построении фраз, отсутствие потребности в дополнительном обучении;
- расширение спектра коммуникативных функций: ребенок обращается к коммуникативной доске не только с целью выразить просьбу;

- высокая скорость при указывании на графические символы / надписи при использовании коммуникативной доски;
- готовность ребенка к аккуратному использованию электронного устройства;
- наличие у семьи материальной возможности для приобретения электронного коммуникативного устройства

Электронное коммуникативное устройство, как и коммуникативная доска, является «языком» ребенка, что определяет необходимость его постоянного ношения и использования. Все значимые взрослые (педагоги, специалисты, родители) должны уметь пользоваться соответствующим коммуникативным устройством.

Для детей, владеющих вербальной речью, но затрудняющихся самостоятельно инициировать общение и адекватно использовать речевые шаблоны, вводится поддержка коммуникации в формате *скриптов*.

Они представляют собой листы или карточки с написанными фразами, используемыми в определенных ситуациях. Это предварительно подготовленный и выверенный пошаговый план (сценарий) общения, в котором собраны опорные фразы.

Скрипты упрощают и делают более предсказуемым взаимодействие с разными людьми в похожих ситуациях.

Одним из ключевых условий эффективного введения, развития и генерализации коммуникативных навыков с использованием различных средств альтернативной и дополнительной коммуникации является тесное взаимодействие всех участников образовательных отношений. Распределение ролей специалистов, педагогов и родителей в процессе коммуникативного развития обучающихся представлено в таблице 24.

Таким образом, использование разных систем и средств альтернативной и дополнительной коммуникации позволяет создать условия для развития коммуникативных умений и навыков. Решение в пользу разных систем (жесты, предметные или графические символы), низко- и высокотехнологичных средств принимается, исходя из индивидуальных особенностей речевого и сенсомоторного развития ребенка. Система по введению и использованию альтернативной коммуникации включает в себя последовательные этапы работы, позволяющие создать оптимальные условия для коммуникативного развития ребенка.

Таблица 24

### **Распределение ролей участников образовательных отношений в процессе освоения и использования обучающимися средств АДК**

Участник образовательных отношений	Основное содержание деятельности
Учитель-логопед	<p><b>Ведущая роль в развитии коммуникативных и речевых умений ребенка:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– диагностика коммуникативных возможностей обучающихся;</li> <li>– определение вида коммуникативного устройства (коммуникативная книга, коммуникативная доска, электронное коммуникативное устройство);</li> <li>– определение первичного словаря (вместе с учителем, воспитателем, специалистами службы сопровождения, родителями);</li> <li>– создание индивидуального первичного словаря ребенка (карточки или макет коммуникативной доски в электронном виде);</li> <li>– организация совместной работы в классе по развитию и генерализации коммуникативных умений (не менее 1 часа на класс в неделю);</li> <li>– разработка речевых конструкций, позволяющих обеспечить единство ком-</li> </ul>

	<p>муникативного пространства, в том числе построение инструкций;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– обучение членов педагогического коллектива, родителей методам работы с коммуникативным устройством;</li> <li>– регулярное пополнение словаря и развитие коммуникативного устройства;</li> </ul>
Педагог-психолог	<ul style="list-style-type: none"> <li>– создание единого коммуникативного пространства;</li> <li>– организация тренингов функциональной коммуникации (при наличии поведенческого вмешательства с рекомендациями по формированию коммуникативных навыков обучающихся, например, «просить», «выбирать»);</li> <li>– использование коммуникативного устройства ребенка в процессе индивидуальной и групповой работы;</li> <li>– участие в эволюции коммуникативного устройства;</li> <li>– организация взаимодействия с родителями по вопросам организации коммуникативного пространства вне школы.</li> </ul>
Учитель, классный руководитель	<p><b>Ведущая роль во внедрении и использовании коммуникативного устройства в образовательном процессе:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– разработка первичного словаря ребенка (вместе с логопедом);</li> <li>– распределение обязанностей по созданию коммуникативного устройства;</li> <li>– организация единого коммуникативного пространства;</li> <li>– использование коммуникативного устройства ребенка в индивидуальной и групповой работе;</li> <li>– взаимодействие с родителями по вопросам организации коммуникативного пространства вне школы;</li> <li>– участие в эволюции коммуникативного устройства;</li> </ul>
Воспитатель, воспитатель ГПД, тьютор	<ul style="list-style-type: none"> <li>– участие в создании первичного словаря ребенка;</li> <li>– активное участие в создании коммуникативного устройства (распечатывание, ламинирование, сборка, обновление);</li> <li>– обеспечение единого коммуникативного пространства;</li> <li>– использование коммуникативного устройства во внеурочной деятельности, в режимных моментах;</li> <li>– проверка наличия коммуникативного устройства, напоминание о необходимости брать его домой;</li> <li>– взаимодействие с родителями по вопросам организации коммуникативного пространства и использования коммуникативного устройства дома.</li> </ul>
Родители	<p><b>Ведущая роль в использовании коммуникативного устройства за пределами образовательной организации:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– обеспечение использования коммуникативного устройства в естественных жизненных ситуациях;</li> <li>– привлечение родственников и близких к освоению и использованию АДК при взаимодействии с ребенком;</li> <li>– участие в проведении диагностических процедур;</li> <li>– расширение словарного запаса ребенка;</li> <li>– обеспечение сохранности и обновление устройства при использовании в домашних условиях.</li> </ul>

### Вопросы и задания

1. Дайте характеристику основным системам альтернативной и дополнительной коммуникации.
2. Охарактеризуйте содержание деятельности специалистов и педагогов на различных этапах работы по введению и использованию средств альтернативной и дополнительной коммуникации.
3. Дайте характеристику основным видам коммуникативных устройств.
4. Используя электронные ресурсы сайта <https://www.communicationmatrix.org/>, заполните матрицу коммуникации.
5. Опираясь на результаты диагностики, составьте план введения коммуникативного устройства.
6. Разработайте коммуникативную книгу или коммуникативную доску для обучающегося с РАС.

## Список литературы

1. Леонова И.В. Влияние применения средств альтернативной и дополнительной коммуникации на формирование функциональной коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019, альманах № 37. Режим доступа: [https://alldf.ru/ru/articles/almanac-no-37/the-effect-of-the-application-of-alternative-and-supplementary-communication-\(adc\)-on-the-formation-of-functional-communication-in-children-with-asd-\(autism-spectrum-disorders\)](https://alldf.ru/ru/articles/almanac-no-37/the-effect-of-the-application-of-alternative-and-supplementary-communication-(adc)-on-the-formation-of-functional-communication-in-children-with-asd-(autism-spectrum-disorders))
2. Леонова И.В. Комплексный подход к развитию коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра с использованием средств альтернативной и поддерживающей коммуникации / И.В. Леонова // Коррекционная педагогика. Теория и практика. – 2017, № 3(73). – С. 51-54.
3. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. – М.: Теревинф, 2011.
4. Путеводитель: Интерактивная матрица общения ([www.communicationmatrix.org](http://www.communicationmatrix.org)). Режим доступа: <https://www.communicationmatrix.org/uploads/pdfs/Communication-Matrix-Handbook-Russian.pdf>
5. Рязанова И.Л. Низкотехнологичные средства АДК: начинаем использовать. Сокращенный перевод ресурса Getting Started with AAC: Using Low Tech Symbol Based Systems with Children, <http://aacbooks.net/book2/> Режим доступа: <http://xn--e1aavcpgf3a5d4a.xn--p1ai/system/files/tmp>
6. Рязанова И.Л. Оценка коммуникативных навыков и подбор альтернативных и дополнительных средств общения детям с ТМНР // Universum: психология и образование. – 2018, № 5(47). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-kommunikativnyh-navykov-i-podbor-alternativnyh-i-dopolnitelnyh-sredstv-obscheniya-detyam-s-tmnr>
7. Течнер, С. фон. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра. – М.: Теревинф, 2014.

## Социальные истории в работе с детьми, имеющими РАС

Одним из методов работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, которые позволяют улучшить понимание происходящего, является составление социальных историй. Его в 1990 году разработала Кэрол Грей (Carol Gray).

Социальная история – короткий иллюстрированный рассказ, максимально точно описывающий ситуацию, навык, понятие или достижение.

Социальные истории позволяют:

- формировать социальные навыки, знакомя с социально приемлемыми моделями поведения;
- создавать модели безопасного поведения в разных социальных ситуациях;
- развивать способность управлять своими эмоциями и выражать их сообразно обстоятельствам;

– подготовить ребенка к новому событию / месту / ситуации, снимая чувство тревоги.

Философию социальной истории определяют три важнейших принципа:

- отказ от предположений и установок;
- признание возможности совершить ошибку;
- уважение к точке зрения как нейротипичного человека, так и человека с аутизмом.

Текст социальной истории имеет четкую структуру и основан на принципах организации информации. Социальная история включает в себя четыре основных элемента: название, введение, основную часть и заключение. Заголовок должен отражать ведущую тему истории, во введении обозначается проблема, ее содержание раскрывает и поясняет основная часть, заключение представляет собой возврат к цели истории с учетом дополнительной информации, представленной в основной части истории.

Рассмотрим структуру на примере социальной истории Кэрол Грей «Мои родители заботятся обо мне»: «Меня зовут Максим. Мама и папа заботятся обо мне. Мама и папа помогают мне убирать мою комнату. Мама и папа готовят для меня еду. Мама и папа помогают мне принимать ванну. Мама и папа учат меня, как делать что-то новое. Мама и папа заботятся обо мне, чтобы помочь мне быть здоровым и умным» [1, С. 116].

Анализ структуры социальной истории «Мои родители заботятся обо мне» дан в таблице 25.

Таблица 25

### Структура социальной истории «Мои родители заботятся обо мне»

Структурный элемент социальной истории	Содержание	Примечание
Заголовок	Мои родители заботятся обо мне	Отражение ведущей темы социальной истории
Введение	Меня зовут Максим. Мама и папа заботятся обо мне	Постановка проблемы
Основная часть	Мама и папа помогают мне убирать мою комнату. Мама и папа готовят для меня еду. Мама и папа помогают мне принимать ванну. Мама и папа учат меня, как делать что-то новое	Раскрытие темы, описание подтверждающих главную идею фактов
Заключение	Мама и папа заботятся обо мне, чтобы помочь мне быть здоровым и умным	Подведение итогов – обращение к проблеме истории с учетом новых фактов

В основе большинства социальных историй лежит сюжет, по ходу развития которого автор (составитель социальной истории) лаконично отвечает на шесть ключевых вопросов: «Кто?», «Что? / Что делает?», «Когда?», «Где? / Куда?», «Как?» и «Почему?».

В качестве примера рассмотрим социальную историю «Поход в зоопарк»: «Наша семья поедет сегодня в зоопарк. Мы поедем в зоопарк на метро. Многие люди приезжают в зоопарк, чтобы посмотреть на животных и весело провести время».

Автор в доступной форме объясняет читателю, кто будет участвовать в ситуации, что именно будет происходить, когда и в каком месте, каким образом и по какой причине. Уточнены все важные детали, предстоящая деятельность наполнена смыслом.

Особое внимание при составлении социальных историй уделяется подбору речевых конструкций. Кэрол Грей выделяет два вида предложений, формирующих основу социальной истории, – описательные и направляющие.

Описательные предложения повествуют о фактах окружающей действительности, поддающихся наблюдению, а также о неочевидных категориях (знания, мысли, чувства, личностные качества, культурные нормы, др.).

Рассмотрим фрагмент социальной истории «Праздники»: «В календаре много праздников. Зимой люди празднуют Новый Год. Весной люди празднуют День женщин. Осенью люди празднуют День Знаний. Люди ждут праздников».

В данной социальной истории используются описательные предложения, при этом первые четыре предложения констатируют объективность наличия торжественных дат, а в последнем излагается информация о внутреннем состоянии человечества, связанном с праздниками.

Описательные предложения используются в социальной истории «Аптека» (представлен фрагмент истории): «Человек покупает лекарства в аптеке по рецепту врача. Когда человек покупает лекарства, он заботится о своем здоровье».

Здесь автор знакомит читателя с достоверной информацией о месте приобретения медикаментов и дает справку о культурных нормах в плане ведения здорового образа жизни.

Некоторые описательные предложения могут усиливать эффект от значимых утверждений. Допустим: «Я постараюсь находиться рядом с мамой, когда мы будем в музее. Это очень, очень важно для безопасности». Второе предложение – описательное, оно усиливает смысл первого. А первое является направляющим.

Направляющие предложения задают вектор поведению читателя.

Выделяют три типа направляющих предложений:

– предложения, направляющие поведение читателя с помощью описания его желательных реакций («В свободное время я могу собирать конструктор, клеить наклейки или выбрать другое тихое занятие», «Я постараюсь сохранять спокойствие, когда другой ребенок будет отвечать на уроке»);

– предложения, которые задают направление действиям педагогов или родителей, призванным оказать помощь читателю («Папа покажет мне, как менять воду в аквариуме»);

– самонаправляющие предложения, написанные самим читателем после обсуждения социальной истории («Если прозвучит сигнал тревоги, я постараюсь вспомнить, что это означает «Нужно идти за учителем и делать то, что он говорит»).

При составлении социальной истории необходимо учитывать соотношение описательных и направляющих предложений. Идеальная формула выглядит следующим образом:

$$\frac{\text{Число описательных предложений}}{\text{Число направляющих предложений}} \geq 2$$

Частное в данной формуле называется «коэффициентом социальной истории». Если история носит преимущественно описательный характер, коэффициент примерно равен общему количеству описательных предложений. Если история носит направляющий характер, коэффициент может достигать 2, и он никогда не должен подниматься выше данного показателя. Суть социальной истории – в описании и представлении, а не назидании.

Алгоритм разработки и применения социальной истории в ОО представлен в таблице 26 на с. 102-103.

В образовательном учреждении социальные истории используются в ходе индивидуальной и групповой работы.

При индивидуальной работе отрабатываются деликатные и адресные проблемы – например, трудности при посещении парикмахерской, кафе, больницы и других социальных мест. Кроме того, здесь подходят истории, налаживающие сотрудничество разных учеников, но написанные с учетом персональных особенностей («Игра с одноклассником», «Перемена», «Очередь»).

### Алгоритм разработки и применения социальной истории в ОО

Этап	Основное содержание	Требования
Сбор информации и определение темы	<p>Основные источники информации: – беседа с родителями / педагогами / специалистами. Цель беседы – выявление проблемы, лежащей в основе трудностей ребенка (непонимание определенного понятия, дефицит знаний о режимном моменте, несформированность определенного навыка или чувства опасности и т.д.); – наблюдение: сначала – «со стороны» (отмечать особенности в поведении ребенка, имеющие отношение к конкретной ситуации, явлению или понятию), затем – «внутри действия» (смотреть на ситуацию глазами ребенка, пытаюсь определить, что он видит, слышит, чувствует, как воспринимает и понимает то или иное понятие / событие / действие). Результат сбора информации – формулировка конкретной темы социальной истории</p>	<p>– отказ от допущений и предположений; – сбор информации задает тему, а не наоборот; – следование от потребностей ребенка и необходимости улучшения социального понимания, а не от собственного желания исправить мешающее поведение</p>
Составление текста социальной истории	<p>Автор создает заголовок и введение, предельно конкретно обозначая в них тему, фактические рамки рассказа. Введение может содержать одно или несколько описательных предложений. Основная часть содержит описание ситуации, разъяснения, аргументы. В ней используются описательные и направляющие предложения. В заключении происходит возврат к теме, подчеркивается значимость информации основной части и оформляются выводы</p>	<p>– узнаваемость описания ситуации / навыка / понятия / достижения для ребенка, недопустимость двусмысленности; – физическая, социальная и эмоциональная безопасность содержания для ребенка; – соблюдение формулы социальной истории; – доброжелательность формулировок, недопустимость осуждения ребенка</p>
Оформление социальной истории	<p>При оформлении социальной истории внимание обращается на: – особенности восприятия текста обучающимися с РАС: объем текста на начальных этапах обучения составляет 3-12 предложений, по мере развития возможностей детей он может быть увеличен; – особенности понимания лексико-грамматических конструкций: употребление слов и выражений в прямом значении; повествование ведется от первого или третьего лица, в настоящем, прошедшем и будущем времени; – использование повторов, ритмов и рифм для удержания внимания ребенка («Когда подарок мне вручают, подарок в руки я беру. И гостя я благодарю»); – учет особенностей восприятия ребенка при выборе шрифта и размещении текста (на начальных этапах социальная история представлена 1-2 предложениями на странице; на следующих этапах работы допустимо увеличение объема текста до одной страницы); – особенности восприятия графических символов: использование фотографий, картиночных символов, пиктограмм, презентации PowerPoint.</p>	<p>– точность использования лексики: отсутствие слов с неочевидным, но существенным различием (выражение «возьмет в магазине» может восприниматься как «украдет в магазине», лучше написать «купит в магазине»); отсутствие метафор и аналогий; – точность использования лексики: отсутствие слов с неочевидным, но существенным различием (выражение «возьмет в магазине» может восприниматься как «украдет в магазине», лучше написать «купит в магазине»); отсутствие метафор и аналогий; – недопустимость повествования от первого лица при работе с поведенческими трудностями (например, нельзя использовать формулировку «Иногда я злюсь и бью других детей», поскольку она не несет полезной информации и снижает самооценку. Данное предложение необходимо заменить общим описанием агрессии без указаний на ребенка);</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>– нежелательность использования фраз с частицей «не», предпочтение положительности значения (вместо «Я постараюсь не бегать по школьному коридору» лучше написать «Я постараюсь ходить по школьному коридору»);</li> <li>– разумное применение творческого подхода: рациональное использование иллюстративного материала, сдерживание стремления сделать социальную историю чрезмерно забавной и развлекательной.</li> </ul>
Проверка социальной истории	Перед началом чтения автор анализирует пройденные этапы разработки и проверяет социальную историю на соответствие требованиям к структуре, формату представления, оформлению	Наличие конкретной темы, неукоснительное следование структуре, адаптация формата
Чтение социальной истории	<p>Как правило, социальная история отрабатывается в течение двух недель. Частота ее чтения определяется особенностями ребенка и темой (проблемой).</p> <p>Социальные истории описательного характера, раскрывающие суть понятия, явления, можно читать на конкретном уроке (например, социальная история «Посуда» отрабатывается на уроке «Окружающий социальный мир»); социальные истории ориентирующего характера, помогающие формировать правильные реакции, – ежедневно.</p> <p>Для некоторых детей автор размещает этап «Чтение социальной истории» в визуальном расписании на учебный день.</p> <p>Первое чтение предваряет фразой: «Это история, которую я написал для тебя». Для чтения социальной истории на начальном этапе работы выбирается тихое место без сильных визуальных эффектов. Педагог сидит рядом с ребенком, они полностью сосредоточены на повествовании. На последующих этапах более сильные учащиеся могут работать с социальной историей самостоятельно. Единоновременно читается только одна история.</p> <p>На протяжении двух недель автор отслеживает реакцию ребенка: правильно ли он интерпретирует текст и иллюстрации? Способствует ли история решению проблемы / трудностей?</p> <p>Эффективную историю автор убирает, социальную историю с низкой эффективностью переписывает с учетом выявленных нюансов (например, усиливает одобрение тому, что читатель делает верно, в случае недостаточности поощрения) и продолжает занятия. В каждом случае решение принимается индивидуально.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– систематичность чтения, но без чрезмерности;</li> <li>– чтение спокойным голосом в комфортных условиях;</li> <li>– расслабленность ребенка;</li> <li>– недопустимость принуждения к работе с социальной историей или использования ее в качестве воспитательной меры при эпизодах нежелательного поведения</li> </ul>

Истории, формирующие представление об окружающем природном мире («День и ночь», «Почему птицы летают»), описывающие социальные объекты («Магазин», «Библиотека – дом книг», «Я иду в театр») или организацию школьной рутины («Правила нашего класса», «Кто такой дежурный», «Столовая»), более актуальны для групповой работы. В Приложениях 27-31 собраны социальные истории «Столовая», «Работа с ножницами», «Правила рисования на доске», «Когда кто-то кричит...», «В какой я зоне...».

Метод социальных историй используют все педагоги и специалисты образовательного учреждения: учитель, тьютор, педагог-психолог, учитель-логопед, воспитатель группы продленного

дня. Продолжать работу по чтению социальных историй рекомендуется и в домашних условиях. В зависимости от трудностей, с которыми сталкиваются семья и ребенок в повседневной жизни, разрабатываются индивидуальные социальные истории для домашнего чтения. В приложении 32 дана социальная история «Как общаться по видеосвязи», разработанная для ребенка в период перехода на формат дистанционного обучения.

Таким образом, социальная история позволяет ребенку с расстройствами аутистического спектра «считывать» и понимать социальные ситуации, отвечать на вопросы о том, как строить взаимодействие с окружающими людьми.

### **Вопросы и задания**

1. Опишите структуру и главные требования к составлению социальной истории.
2. Раскройте основное содержание этапов работы по разработке и чтению социальной истории.
3. Составьте социальную историю по одной из проблем / тем:
  - ребенку предстоит поход в театр (в первый раз);
  - посещение стоматолога (профилактический осмотр);
  - участие в детском празднике;
  - как попросить поиграть.

### **Список литературы**

1. Грей К. Социальные истории: инновационная методика для развития социальной компетентности у детей с аутизмом. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2018. – 430 с.
2. Кулешова И.И. Правила написания социальной истории // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2017, № 3. – С. 56-61.
3. Эстербрук С.А., Орлова Е.А., Карпекова Т.А. Метод социальных историй в развитии социального взаимодействия детей с нарушениями аутистического спектра (по материалам зарубежных источников) // Вестник МГОУ. – 2018, № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-sotsialnyh-istoriy-v-razvitii-sotsialnogo-vzaimodeystviya-detey-s-narusheniyami-autisticheskogo-spektra-po-materialam>

### Глава 3. Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с РАС

Особенности развития детей с расстройствами аутистического спектра влияют на психоэмоциональное и личностное состояние родителей, их взаимоотношения, функционирование членов семьи и ее уклад. Принятие родителями диагноза сопровождается сильнейшим стрессом, осознание хронического характера нарушения вводит людей в депрессивное состояние.

Е.А. Савина [15] в своих исследованиях выделяет **четыре стадии развития родительского стресса**, связанного с рождением ребенка, который имеет проблемы в развитии: эмоциональная дезорганизация, отрицание (негативизм), горевание, эмоциональная реорганизация:

1. **Эмоциональная дезорганизация** включает в себя следующие состояния и реакции родителей: шок, растерянность, беспомощность, страх. Они испытывают чувство собственной неполноценности, их постоянно преследует вопрос: «Почему это случилось со мной?» В данный период они не в состоянии адекватно воспринимать полученную информацию. Часть родителей склонны к самообвинению, многие стремятся переложить ответственность за состояние ребенка на других: обвиняют врачей, педагогов, друг друга.

2. **Стадия отрицания (негативизма)** проявляется в стремлении родителей сохранить определенный уровень надежды на нормальное развитие ребенка. Следует понимать, что отрицание состояния ребенка – защитная реакция родителей. Крайней формой проявления негативизма является отказ от обследования ребенка и консультаций специалистов. Другая часть родителей убеждена в «ошибочности» диагноза и постоянно обращается к новым специалистам с целью его отмены. Некоторые родители, признав диагноз, убеждают себя в возможности лечения ребенка, прибегают к разным средствам традиционной и нетрадиционной медицины.

3. **Стадия горевания** характеризуется депрессивным состоянием, связанным с осознанием истинного состояния ребенка. Синдром, получивший название «хроническая печаль», является результатом постоянной зависимости родителей от потребностей ребенка, их хронической фрустрации вследствие относительного отсутствия положительных изменений, неутихающей боли от того, что ты «дал жизнь неполноценному человеку».

4. **Стадия эмоциональной реорганизации** проявляется в принятии родителями состояния ребенка. Переключая внимание с собственных переживаний на его реальные проблемы и трудности, они приходят к осознанию необходимости искать оптимальные пути развития и воспитания.

Длительность прохождения родителями каждой стадии индивидуальна. Встречаются люди, переживающие вторую и третью стадии стресса в период школьного обучения ребенка. Наиболее благоприятна для него четвертая стадия – стадия эмоциональной реорганизации, но процент достигших ее родителей не велик. Поэтому одной из главных задач педагогов и специалистов, работающих с семьей, которая воспитывает ребенка с расстройствами аутистического спектра, является создание условий для скорейшего прохождения родителями первых трех стадий стресса.

Исследуя **длительные эмоциональные переживания родителей**, воспитывающих детей-инвалидов, В.М. Сорокин (1998) выделяет следующие **инвариантные характеристики**:

– **чувство вины перед ребенком** – по времени возникновения совпадает с моментом осознания родителями факта необратимости состояния ребенка. В силу иррациональности и «неискупаемости» оно носит непреходящий характер. В динамическом отношении у большинства ро-

дителей имеет приступообразный, эпизодический характер с периодами обострения, которые могут возникнуть в любой трудной жизненной ситуации, необязательно связанной с ребенком;

– **чувство стеснения своего ребенка** – невозможность привыкнуть к постороннему вниманию, обостренная гиперрефлексивность. Внимание окружающих вызывает разную гамму чувств – от отчаяния до агрессии, которая выражается в виде идеи несправедливости;

– **экзистенциальный кризис**, проявляющийся в остром чувстве несамореализованности – связан с ощущением неполноты чувства материнства, его несовершенности и бесконечности («дети так и остаются детьми»). В случаях нормального развития первоначальная симбиотическая связь ребенка и матери постепенно сменяется усиливающейся автономией взрослеющего сына или дочери, что высвобождает время для реализации личных мотивов родителей (профессиональный рост, получение образования, общение с друзьями, посещение театров, музеев, собственные увлечения). В процессе воспитания ребенка с расстройствами аутистического спектра избыточная первоначальная симбиотическая связь не только не ослабевает со временем, но в ряде случаев даже усиливается. Идентифицируя себя со своим ребенком, родитель воспринимает его неудачи как собственные. Такая идентификация имеет глубинные корни и происходит на бессознательном уровне. Любая несправедливость по отношению к ребенку, объективно либо субъективно воспринимаемая родителем, переносится на собственное «Я», снижает самооценку, формирует протестные реакции и повышает уровень психологической защиты.

Родительский стресс, чувство вины перед ребенком, чувство стеснения своего ребенка и экзистенциальный кризис являются внутренними причинами, обуславливающими особенности семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с РАС [13].

На психоэмоциональное и личностное состояние родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, влияют особенности сенсорного, психического, речевого, двигательного и эмоционально-волевого развития ребенка. А на глубину родительских переживаний влияют степень выраженности нарушений, их длительность и стойкость.

Ребенок, имеющий РАС, с раннего детства не поощряет проявление материнского поведения: отсутствует или вяло протекает «комплекс оживления», отсутствует контакт «глаза в глаза», что приводит к депрессии, раздражительности, снижению самооценки. Родители, чаще всего матери, испытывают чрезмерное ограничение личной свободы из-за сверхзависимости от детей. Значительные трудности в уклад жизни таких семей вносит необходимость структурирования среды и деятельности.

Нездоровый интерес окружающих, упреки с их стороны за «неадекватное» поведение ребенка, проявление у него капризов и упрямства приводит к избеганию контактов, замкнутости, замыканию на собственных проблемах, «аутизации» самой семьи.

Следует отметить, что особенности семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в частности, ребенка с расстройствами аутистического спектра, определяются не только названными причинами, но и зависят от стадии жизненного цикла семьи.

Жизненный цикл семьи – это серия стадий развития, на каждой из которых жизненный стиль семьи относительно стабилен, и каждый ее член занят решением задач, соответствующих этому периоду его жизни.

Olson и его коллеги (1984) выделили 8 стадий жизненного цикла семьи [16]:

- начало семейной жизни;
- рождение ребенка;
- младенчество;
- дошкольный возраст;

- школьный возраст;
- взросление ребенка, его переход к самостоятельной жизни;
- постродительская стадия;
- старение.

При переходе из одной стадии в другую меняются роли членов семьи и характер их взаимоотношений, что может стать источником стресса, а также нарушить функционирование семьи. Смена стадий жизненного цикла – это определенные кризисные этапы ее развития.

А.Р. Turnbull, Fewell и др. (1986) соотнесли стадии развития семьи со стрессом, который испытывают семьи, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья. В таблице 27 даны ключевые задачи каждой стадии жизненного цикла, а также основные стрессовые факторы, характерные для семей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Таблица 27

**Сравнительная характеристика стадий жизненного цикла семьи, воспитывающей типично развивающегося ребенка и ребенка с ограниченными возможностями здоровья [13]**

<b>Стадия жизненного цикла семьи</b>	<b>Семья, воспитывающая типично развивающегося ребенка</b>	<b>Семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ</b>
Начало семейной жизни	Задачи стадии: – сформировать брачные отношения, удовлетворяющие обоих супругов; – урегулировать вопросы, касающиеся беременности и желания стать родителями; – войти в круг родственников	
Рождение ребенка	Задачи: – адаптация к ситуации появления ребенка; – забота о правильном развитии младенца; – организация семейной жизни, удовлетворяющей как родителей, так и детей	– постановка точного диагноза; – эмоциональное приспособление; – сообщение о нарушениях развития у ребенка другим членам семьи; – стыд и страх непонимания вынуждают семью уединяться, когда ей нужна социальная поддержка
Дошкольный возраст	Задачи стадии: – адаптация к основным потребностям и склонностям детей с учетом необходимости содействовать их развитию; – преодоление трудностей, связанных с усталостью и отсутствием личного пространства	– семья впервые сталкивается с хронической природой нарушений и с тем, что это значит для ребенка и его близких. Тип и степень тяжести нарушений могут играть ключевую роль в восприятии и поведении семьи

Стадия жизненного цикла семьи	Семья, воспитывающая типично развивающегося ребенка	Семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ
Школьный возраст	Задачи стадии: – присоединение к семьям с детьми школьного возраста; – побуждение детей к достижению успехов учебе	– принятие решения о форме обучения ребенка (специальное или инклюзивное образование); – решение проблем, связанных с реакцией сверстников на ребенка; – организация досуга ребенка
Подростковый возраст	Задачи стадии: – установление в семье равновесия между свободой и ответственностью; – создание у супругов круга интересов, не связанных с родительскими обязанностями, решение проблем карьеры	– эмоциональное приспособление к хронической и неизлечимой природе нарушений; – решение проблем, связанных с сексуальностью ребенка; – решение проблем, связанных и изоляцией ребенка от сверстников; – создание планов на будущее ребенка; – выбор возможной профессии
Взросление	Задачи стадии: – ритуализация освобождения молодых людей от родительской опеки; – сохранение духа поддержки как основы семьи	– эмоциональное приспособление к уходу за взрослым ребенком; – принятие решения о проживании ребенка (дома или в спецучреждении); – решение проблем, связанных с недостатком возможностей для социализации и общения; – основная проблема: кто и как будет заботиться о ребенке, когда родители состарятся и умрут
Постродительская стадия	Задачи стадии: – перестройка супружеских отношений; – поддержка родственных связей со старшим и младшим поколением.	– пересмотр отношений с супругом (если ребенок живет вне дома); – взаимодействие с работниками специализированного учреждения, где живет ребенок

Таким образом, для семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, характерна специфика прохождения стадий жизненного цикла, что является дополнительной трудностью, отражающейся на развитии детско-родительских отношений. Это необходимо учитывать педагогам и специалистам при организации взаимодействия с такой семьей.

Понятие «родительское отношение» имеет широкий характер, отражает взаимную связь и взаимозависимость родителя и ребенка. Родительское отношение содержит субъективно-оценочное, сознательно-избирательное представление о ребенке, устанавливая особенность родительского воспитания, способ общения с ребенком и характер взаимодействия. В структуре родительского отношения А.Я. Варга выделяет когнитивный, поведенческий и эмоциональный компоненты.

Когнитивный компонент родительского отношения представлен родительскими установками или представлениями. Это знание родителем познавательного и социального развития ребенка, понимание своей роли в его жизни, целей обучения и воспитания. Они содержат эталоны, в соответствии с которыми оценивается выполнение родительской роли и устанавливаются границы родительской ответственности. На родительских представлениях или установках строится реальное поведение родителей.

Эмоциональный компонент родительского отношения – степень эмоционального принятия ребенка. Эмоциональный контакт между матерью и ребенком рассматривается как базисная психологическая модель, необходимая для развития личности ребенка.

Поведенческий компонент родительского отношения представлен родительскими требованиями, заботой и контролем.

С понятием родительского отношения соотносится такое определение, как **«родительская позиция»**. Е.Р. Баенская описывает три варианта позиции семей, воспитывающих ребенка с расстройствами аутистического спектра [2].

Первый вариант – **авторитарная гиперсоциализация**. Родители требуют от ребенка безоговорочного послушания, навязывая свою волю, пристально следя за его социальными достижениями, держа под контролем поступки и чувства, что может спровоцировать возникновение новых, более острых поведенческих проблем: нарастающего негативизма, агрессии, самоагрессии, фиксированных страхов.

Второй вариант – **выжидательная позиция, гиперпротекция**. Родители сверхосторожны, не пытаются изменить сложившиеся стереотипы отношений, строго соблюдают все привычки и «запреты» ребенка. Чрезмерная родительская забота ограничивает самостоятельность ребенка. Такие семьи часто уходят в депрессивное состояние, каждый день проживая «патологический замкнутый круг».

Третий вариант – **гармоничный подход** семьи, осторожный, но активный и направленный. Он заключается в постоянном внимании к проявлению активности ребенка с использованием интуитивных или собранных на основе наблюдений приемов включения его в ситуацию общения, познания мира.

В исследованиях Н.Г. Манелис, Н.Н. Волгиной, Ю.В. Никитиной, С.Н. Панцырь, Л.М. Феррои отмечается преобладание неэффективных родительских позиций, что свидетельствует о необходимости организации психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с расстройствами аутистического спектра.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи должно быть направлено на коррекцию когнитивного и поведенческого компонента родительского отношения:

- формирование у родителей адекватного и реалистичного образа ребенка с одновременным осознанием феномена аутизма и принятия особенностей его психофизического состояния;
- формирование гармоничного подхода в воспитании, подготовка родителей к осознанию длительного характера работы по развитию детей с РАС. Коррекция поведенческого компонента также должна предусматривать формирование у родителей системы воспитания с учетом запре-

тов на определенные действия и поведенческие требования, которые несовместимы с феноменом аутизма и нарушают физиологический комфорт ребенка.

Устранение проблем в когнитивном и поведенческом аспекте приведет к нормализации эмоционального фона, сплочению семьи, повышению уровня эмоционального принятия, что, в свою очередь, положительно повлияет на восприятие ребенком себя внутри семьи.

Необходимыми условиями эффективного психолого-педагогического сопровождения являются:

- максимально ранний срок начала абилитации;
- непрерывность сопровождения;
- преемственность в работе педагогов и специалистов, оказывающих сопровождение.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи предполагает **сочетание трех взаимосвязанных направлений взаимодействия:**

- групповые формы взаимодействия с родителями;
- организацию совместной деятельности родителей с детьми;
- индивидуальные формы.

Групповые формы работы направлены на понимание родителями особенностей и возможных путей развития детей с РАС, формирование позитивного отношения к ребенку, умения его понять и принять. Эти занятия имеют не только образовательные, но и психотерапевтические цели, что значимо для родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра.

Родители привлекаются к совместной деятельности с детьми, чтобы развить навыки продуктивного взаимодействия с ребенком и генерализовать его навыки в условиях повседневной жизни.

Отличительной чертой индивидуальных занятий с родителями является то, что они строятся с учетом особенностей семейного воспитания в каждом конкретном случае.

Групповые формы работы, как и вся деятельность педагогов и специалистов, направлены на принятие родителями особенностей ребенка и организацию конструктивного взаимодействия в семье. К групповым формам взаимодействия относятся: конференции, родительские тренинги, практикумы.

Конференция предусматривает трансляцию имеющегося опыта и обсуждение актуальных вопросов обучения, воспитания и развития детей. Активными участниками конференций выступают не только специалисты и педагоги образовательной организации, но и родители. Они определяют актуальные проблемы, требующие обсуждения и обобщая, и представляют свой опыт.

Практикум – форма освоения технологий и приемов по решению проблем, возникающих при воспитании детей с расстройствами аутистического спектра.

Тренинг – активная форма работы с родителями (законными представителями), которые хотят изменить свое отношение к поведению и взаимодействию с ребенком. Тренинг проводит педагог-психолог.

Групповые занятия – не единственная форма обучения родителей взаимодействию с детьми, имеющими РАС: их нужно постоянно привлекать к совместной деятельности. Она помогает родителям лучше понять особенности собственного ребенка, адекватно оценить его возможности и на практике научиться взаимодействовать с ребенком, помогая генерализировать навыки в повседневной деятельности. Привлечению родителей к совместной деятельности способствуют семейные проекты, дни открытых дверей, внеклассные мероприятия. В ходе совместных форм взаимодействия родитель имеет возможность увидеть достижения ребенка и возникающие у него трудности, а также с помощью педагога определить степень необходимой ребенку помощи, а также способы ее оказания.

К индивидуальным формам работы с родителями относятся индивидуальные занятия, индивидуальное консультирование, домашнее визитирование и т.д.

В ходе организации психолого-педагогического сопровождения индивидуальные занятия являются одной из важнейших форм взаимодействия с родителями. Их внимание акцентируется на особенностях ребенка и динамике его развития относительно самого себя, демонстрируются приемы работы и формы оказания помощи ребенку.

В рамках индивидуальных занятий решается ряд задач:

- обучение родителей специальным коррекционно-развивающим приемам, необходимым для проведения игр и занятий в домашних условиях;
- коррекция детско-родительских отношений;
- коррекция внутреннего психологического состояния родителя.

Индивидуальное консультирование родителей проводится в несколько этапов, на каждом из которых реализуются специфические задачи и используются соответствующие приемы работы [3]:

1. Задача первого этапа – создать доверительные отношения с родителями. Основная форма работы на данном этапе – беседа. В ходе краткой первичной беседы исключается прямая или косвенная критика действий родителей, сомнение в их педагогической компетентности. Любой намек на неодобрение действий родителей может спровоцировать у них сильные защитные реакции и закроет путь для взаимодействия.

2. Задачи второго этапа – обсуждение особенностей психического развития ребенка, разъяснение конкретных мер помощи ему с учетом особенностей психофизического развития, объяснение необходимости участия родителей в общей системе коррекционной работы, а также обсуждение проблем родителей, их отношения к трудностям ребенка.

3. Третий этап ориентирован на формирование у родителей «педагогической компетентности» через расширение представлений и знаний в области воспитания, обучения и развития детей с расстройствами аутистического спектра.

**Пример из практики** (выявление и помощь в решении трудностей семьи, возникающих в естественных жизненных ситуациях)

*Аня К., 10 лет, 3 класс.*

Описание проблемы: В ходе беседы с мамой выяснилось, что Аня негативно реагирует, когда ее хотят пристегнуть ремнем безопасности в машине.

Работа с родителями. Родителям рекомендовано использовать социальные истории, разработанные педагогами класса. В качестве рабочей гипотезы выдвинуто предположение, что девочке трудно длительное время сидеть на одном месте. Поэтому необходимо найти предметы, которыми можно занять ребенка во время поездки (этими предметами стали пластиковые крышки от бутылок).

Результат. Аня научилась ездить спокойно, даже стала сама пристегиваться.

Индивидуальное консультирование ведется параллельно с привлечением родителей к индивидуальным занятиям и иным формам групповой работы.

Домашнее визитирование как вариант консультирования семьи позволяет решить несколько задач:

- обучение эффективным способам взаимодействия с ребенком в домашних условиях;
- помощь в организации развивающей среды для ребенка дома;

– формирование у родителей активной жизненной позиции, их включение в процесс обучения и воспитания ребенка.

Принципы организации домашнего визитирования: добровольность, конфиденциальность, ориентированность на семью и личность ребенка, партнерские отношения.

Во время домашнего визита родители являются активными участниками взаимодействия. Педагог, в свою очередь, получает возможность понаблюдать за стилем общения в семье, поведением ребенка, взаимодействием родителей и ребенка в естественной, привычной для них обстановке, а также выявить причины и найти решение проблем, которые могут негативно отразиться на развитии ребенка.

Таким образом, проведение индивидуальных и групповых занятий с родителями, организация совместной деятельности родителей и детей способствуют формированию принятия родителями ребенка и развитию педагогической компетентности пап и мам по вопросам развития ребенка с РАС.

Психолого-педагогическое сопровождение родителей осуществляет команда педагогов и специалистов ОО (социальный педагог, педагог-психолог, учитель-логопед, учитель), каждый из которых реализует свои задачи в области повышения педагогической компетентности родителей.

Задача социального педагога – осуществление контроля за соблюдением прав ребенка, обучающегося в школе, составление социального паспорта семьи, консультирование родителей по вопросам получения социальной поддержки, адаптация родителей ребенка с РАС в школьном сообществе.

Работа педагога-психолога с родителями ребенка, имеющего РАС, строится с учетом потребностей семьи и трудностей, с которыми сталкиваются родители и дети в повседневной деятельности. В своей работе педагог-психолог использует разные психокоррекционные технологии.

**Пример из практики** (оказание помощи в решении трудностей, возникающих в естественных жизненных ситуациях)

*Лиза Ц., 8 лет, 1 класс.*

*Описание проблемы: У девочки возникают трудности при смене одежды на новую.*

*Задача: научить Лизу спокойно реагировать на новые вещи.*

*Направления психолого-педагогического сопровождения: работа с родителями и работа с ребенком.*

*Работа с ребенком ориентирована на совместное написание социальной истории. На подготовительном этапе использовалось большое количество картинок и видеоматериалов, с помощью которых объяснялось, что вещи изнашиваются, люди растут, и требуется новая одежда. По итогу работы написана социальная история.*

*Работа с родителями. Проведен обучающий тренинг для родителей по использованию социальной истории. Объяснено, что надо заблаговременно покупать новые вещи и держать их на виду, чтобы Лиза постепенно привыкала к новинкам. Со временем родителям предложили ненадолго одевать Лизу в новые вещи: сначала – на короткий промежуток времени, а в дальнейшем увеличивать продолжительность этого периода.*

*Результат. Лиза спокойно надевает новые вещи, даже сама выбирает их в магазине.*

Педагог-психолог проводит индивидуальные консультации по профилактике и коррекции нежелательного поведения в домашних условиях.

**Пример из практики** (коррекция нежелательного поведения)

Станислав Ф., 9 лет, 2 класс.

Описание проблемы: ребенок часто производит громкие протяжные звуки, которые сопровождаются слабыми ударами по голове, наблюдается частое поедание несъедобных предметов.

Гипотеза: причина поведения – привлечение внимания взрослых.

Работа с ребенком и родителями. Родителям рекомендовано игнорировать громкие звуки ребенка, а после того, как дезадаптивное поведение прекращается, уделять ребенку много внимания. При поедании несъедобных предметов предложить, например, грызунок и хвалить ребенка всякий раз, когда он им пользуется. Если ребенок берет в рот несъедобный предмет, спокойно напоминать про грызунок и хвалить, если Станислав начинает его жевать. Важно, чтобы родители не показывали свои эмоции в опасные моменты.

**Примечание.** Данное поведение опасно для жизни ребенка, его нельзя игнорировать.

В центре внимания учителя-логопеда – повышение педагогической компетентности родителей по вопросам речевого и коммуникативного развития детей, привлечение родителей к общению с детьми доступными средствами вербальной или альтернативной коммуникации, создание условий, способствующих проявлению коммуникативной активности ребенка.

**Пример из практики** (создание коммуникативных ситуаций)

Аня С., 13 лет, 5 класс. Ребенок вербальный.

Задача: научить ребенка звать родителей к телефону, когда звонит педагог.

Направления сопровождения: работа с родителями и работа с ребенком.

Работа с ребенком. Разработка алгоритма, позволяющего девочке отвечать на телефонный звонок:

- слышу звонок;
- беру трубку;
- говорю «Алло»;
- человек просит позвать маму или папу;
- я даю телефон тому, кого зовут к телефону.

Предварительно выявлено, что ребенок знает имена родителей.

Работа с родителями. Проведен обучающий тренинг для родителей по использованию алгоритм в домашних условиях. С целью генерализации навыка в повседневную деятельность звонки родителям осуществляли педагоги класса и просили позвать к телефону одного из них.

Результат. Аня зовет к телефону не только родителей, но и свою старшую сестру.

**Пример из практики** (генерализация коммуникативных навыков в домашних условиях)

Никита Ф., 11 лет, 4 класс. В качестве средства альтернативной коммуникации использует коммуникативную доску.

Описание проблемы: Мальчик часто проявляет нежелательное поведение, аутоагрессию (бьет себя по голове), так как не умеет сообщить о боли.

Задача: научить ребенка сообщать о боли (что болит) с помощью коммуникативной доски.

Направления сопровождения: работа с родителями и работа с ребенком.

Работа с ребенком.

Подготовительная работа: изучение частей тела, добавление графических символов с изображениями частей тела и лица в коммуникативную доску ребенка.

Обучение: если Никита ударялся и ему было очевидно больно, с помощью физической подсказки педагогов он указывал на символ на коммуникативной доске.

Промежуточный результат: на вопрос «Что болит?» ребенок показывал нужную карточку.

Работа с родителями. Родителям рекомендовано обратиться к врачу для установления причин частых головных болей. Проведен обучающий тренинг по использованию коммуникативной доски.

Результат. С помощью коммуникативной доски Никита может сообщить и показать, какое место у него болит.

### **Ключевые задачи деятельности учителя-дефектолога:**

- структурирование пространства;
- организация визуальной поддержки;
- составление алгоритмов выполнения действий и т.д.

### **Пример из практики (организация работы с расписанием «сначала – потом»)**

Рома Т., 7 лет, 1 класс.

Описание проблемы: Ребенок отказывается выполнять задания педагога.

Задача: научить ребенка выполнять задания с помощью визуальной поддержки «сначала – потом».

Направления сопровождения: работа с родителями и работа с ребенком.

Подготовительная работа: выявление значимых для ребенка видов поощрения (анкетирование родителей, диагностика МОП – методика оценки предпочтений).

Работа с ребенком. Организация индивидуальной работы с использованием расписания «сначала – потом», где «потом» – вид желаемого ребенком поощрения, «сначала» – предлагаемый ребенку вид деятельности / активность. На первых этапах обучения использовались лишь те задания, которые ребенок выполнял легко.

Работа с родителями. Даны рекомендации придерживаться режима жизни ребенка, используя в повседневности карточку «сначала – потом». Например, ребенок не любит чистить зубы, но очень любит смотреть мультфильмы. Показываем карточку «сначала – потом» и даем краткую инструкцию: «Сначала чистим зубы, потом мультфильм». При необходимости напоминаем ребенку о выполнении задания: «Чистим зубы, потом мультфильм». Когда все выполнено, снова привлекаем внимание ребенка к карточке «сначала – потом»: «Ты почистил зубы, теперь мультфильм!». После этого нужно немедленно обеспечить доступ ребенка к приятному заданию (просмотр мультфильма).

Если при выполнении задания возникает проблемное поведение, необходимо физически подсказывать ребенку выполнение задания «сначала». Очень важно после этого все равно дать ребенку возможность посмотреть мультфильм, так как цель – выполнение задания «сначала», а не работа с проблемным поведением.

Результат. С помощью карточки «сначала – потом» Рома выполнял все задания педагога, что позволило перейти на более высокий уровень и выполнять задания с помощью линейного расписания.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение родителей осуществляет команда специалистов ОО, каждый из которых помогает создать оптимальные условия для развития ребенка в семье, генерализировать приобретенные им навыки и гармонизировать внутрисемейные отношения.

## Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте причины, определяющие особенности семей, воспитывающих ребенка с расстройствами аутистического спектра.
2. Раскройте особенности прохождения жизненного цикла в семьях, имеющих детей с расстройствами аутистического спектра.
3. Определите особенности психоэмоционального состояния родителей, воспитывающих детей с РАС.
4. Охарактеризуйте формы психолого-педагогического сопровождения таких родителей.
5. Определите роль специалистов (педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога) в психолого-педагогическом сопровождении семьи, воспитывающей ребенка с РАС.

## Список литературы

1. Багарадникова Е.В. Вопросы консультирования родителей, имеющих детей с РАС // Аутизм и нарушения развития. – 2018. № 4 (61). – С.35-41. Режим доступа: URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36794552>
2. Баенская Е.Р. Проблемы поведения. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием: младший дошкольный возраст: учеб.-метод. пособие. – М.: Ин-т учебника «Пайдейя», 2000.
3. Волковская Т.Н. Возможные способы организации и содержания работы с родителями в условиях коррекционного дошкольного учреждения // Дефектология. – 1996, № 4. – С. 66-72.
4. Высотина Т.Н. Особенности родительского отношения к детям с атипичным аутизмом. Автореферат дисс. на соиск. учен. степени кандидата псих. наук. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 2013.
5. Герасименко Д.С. Особенности проведения первичной консультации для семьи с ребенком с РДА или РАС на примере процедур, применяемых в Центре коррекционной и семейной психологии // Журнал практического психолога. – 2019, № 3. – С. 60-68.
6. Герасименко Д.С. Семья ребенка с аутизмом на разных стадиях переживания травматического события (постановки диагноза ребенку дошкольного возраста) // Журнал практического психолога. – 2019, № 3. – С. 94-99.
7. Керре Н.О. О специфике семей, имеющих детей с аутизмом // Аутизм и нарушения развития. – 2011, № 2. – С. 18-21. Режим доступа: [https://psyjournals.ru/files/74208/autism\\_2011\\_2\\_kerre.pdf](https://psyjournals.ru/files/74208/autism_2011_2_kerre.pdf)
8. Кондратьева С.Ю. Особенности психологической работы с семьями, воспитывающими аутичных детей // Дошкольная педагогика. – 2014, № 10. – С. 43-45.
9. Кондратьева С.Ю. Особенности работы с семьей воспитанника с расстройством аутистического спектра (РАС) // Дошкольная педагогика. – 2018, № 6. – С. 37-39.
10. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Методическое пособие. – М.: Просвещение, 2008.
11. Мамайчук И.И. Психологическое сопровождение родителей детей с нарушениями в психическом развитии в условиях образовательного учреждения // Специальность «Психологические науки», 2013.
12. Манелис Н.Г., Волгина Н.Н., Никитина Ю.В., Панцырь С.Н., Феррои Л.М. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017.
13. Петрова Е.А. Система работы с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья: учебно-методическое пособие. – СПб.: СПб АППО, 2019.

14. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития: пособие для педагогов-психологов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008.
15. Савина Е.А., Чарова О.Б. Особенности материнских установок по отношению к детям с нарушениями в развитии // Вопросы психологии. – 2002, № 6. – С. 15-23.
16. Селигман М., Дарлинг Р.Б. Обычные семьи, особые дети. Системный подход к помощи детям с нарушениями развития. – М.: Теревинф, 2018.
17. Ткачева В.В. Психологическая помощь семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья: некоторые итоги развития. // Коррекционная педагогика. Теория и практика: научно-методический журнал. – 2016, № 4(70). – С. 48-55.
18. Ткачева В.В. Технологии психологического изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. – М.: УМК «Психология», 2006.

## **Заключение**

Одно из новых направлений развития отечественной системы специального образования – образование обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Актуальными являются вопросы программно-методического обеспечения, организации психолого-педагогического сопровождения, технологий и методик сопровождения.

Образование обучающихся с РАС осуществляется согласно требованиям федеральных государственных образовательных стандартов, учитывающих их особые образовательные потребности. На основе требований Стандартов и с учетом примерных адаптированных основных общеобразовательных программ ОО самостоятельно разрабатывают и реализуют АООП.

Главный орган, осуществляющий психолого-педагогическое сопровождение в образовательной организации, – психолого-педагогический консилиум, определяющий тактику сопровождения, представленную в содержании специальной индивидуальной программы развития (СИПР) / адаптированной образовательной программе (АОП) / индивидуальном образовательном маршруте (ИОМ).

Среди различных подходов к обучению и сопровождению детей с РАС одно из центральных мест занимают технологии с доказанной эффективностью: поведенческий подход, структурированное обучение, сенсорная интеграция, социальные истории, использование альтернативной и дополнительной коммуникации.

Применение указанных технологий и методик в условиях ОО требует переосмысления подходов к организации образовательной среды, реализации единства требований и междисциплинарного взаимодействия.

**ПОЛОЖЕНИЕ**  
**о порядке разработки и реализации**  
**специальной индивидуальной программы развития обучающихся**  
**Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения школы №...**

### **1. Общие положения**

1.1. Настоящее Положение о порядке разработки и утверждения специальной индивидуальной программы развития обучающихся (далее – СИПР) разработано в соответствии с нормативно-правовыми документами:

- Федеральным законом Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» (далее – Стандарт);
- приказом Министерства просвещения РФ от 22 марта 2021 г. № 115 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам
- образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования»;
- Уставом ГБОУ школы №...

1.2. Положение регламентирует порядок разработки и утверждения СИПР обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, с тяжёлыми множественными нарушениями (ТМНР) Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения школы №...

1.3. СИПР – документ, определяющий содержание и организацию обучения и воспитания обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, с тяжёлыми множественными нарушениями (ТМНР).

### **2. Цели разработки и реализации СИПР**

2.1. **Цель разработки СИПР** – создание условий для планирования, организации и управления образовательной деятельностью обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью, тяжёлыми и множественными нарушениями развития.

2.2. **Цель реализации СИПР** – обретение обучающимися жизненных компетенций, которые позволят ему достигать максимально возможной самостоятельности в решении повседневных жизненных задач, обеспечивают его включение в жизнь общества на основе индивидуального поэтапного, планомерного расширения жизненного опыта и повседневных социальных контактов в доступных для него пределах.

### **3. Порядок разработки и реализации СИПР**

3.1. Основанием для разработки и реализации СИПР является заключение ЦПМПК и ТПМПК.

3.2. СИПР разрабатывается на один учебный год на основе адаптированной основной общеобразовательной программы с учетом индивидуальных особенностей психофизического развития обучающегося.

3.3. Разработка СИПР осуществляется специалистами междисциплинарной команды ОУ на основе анализа результатов углубленного психолого-педагогического обследования.

3.4. В состав междисциплинарной команды могут входить учитель класса, учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, врач, педагоги, работающие с обучающимся, родители (законные представители).

3.5. Для разработки и реализации СИПР председателем психолого-педагогического консилиума назначается ответственный куратор.

3.6. Психолого-педагогическое обследование включает:

- изучение специалистами заключения ПМПК и другой предоставленной на обучающегося документации;

- знакомство с семьей обучающегося, в том числе проведение анкетирования, интервью, сбора данных;

- проведение первичного психолого-педагогического обследования;

3.7. Срок диагностического периода:

- в первых дополнительных, первых классах и для вновь прибывших обучающихся;

- первые четыре недели сентября;

- для обучающихся 2-11 классов первые две недели сентября.

3.8. На основе результатов психолого-педагогического обследования ученика, проводимого специалистами образовательной организации, составляется психолого-педагогическая характеристика, в которой дается оценка его актуального состояния развития и определяется зона ближайшего развития обучающегося.

3.9. Результаты психолого-педагогической диагностики, представленные специалистами междисциплинарной команды, обсуждаются на первом заседании ППк (по завершению диагностического периода, указанного в п. 3.7). Принимается коллегиальное решение по каждому разделу и пункту СИПР:

- описание индивидуальных потребностей ребенка, связанных с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья и возможности освоения АООП ОО на разных этапах её реализации (на основе предоставленной характеристики);

- определение (уточнение) специальных условий обучения: специалисты сопровождения (с учетом рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии), организация среды, адаптация учебного материала и т.д.;

- содержание, стратегии комплексного психолого-педагогического сопровождения ребенка и его семьи;

- направления, продолжительность, формы коррекционной работы;

- кратковременные цели (индивидуальные планируемые результаты, а также конкретные условия, необходимые для их достижения; четкие показатели динамики, критерии их оценки).

3.10. Формулировка и содержание целей должны соответствовать следующим требованиям:

- цель должна быть конкретной и указывать на то, чего именно следует достичь, каков будет результат обучения;

- цель должна быть измеримой, т.е. указывать на критерий достигнутого результата, содержать краткое описание способа и/или единицы измерения;

- цель должна быть достижимой, т.е. учитывать имеющиеся возможности и ресурсы конкретного ученика;

- цель должна быть актуальной, т.е. отвечать требованиям соразмерности содержания образования в соответствии с уровнем развития ученика, учитывать зоны его актуального и ближайшего развития;

– цель должна быть определена во времени, т.е. уточнять, к какому сроку будет достигнут результат, или определять временной интервал, в ходе которого ученик должен выполнять конкретное задание;

– при необходимости образовательная цель должна содержать указание на необходимую степень помощи учащемуся со стороны взрослого.

3.11. В случае если у обучающегося, осваивающего АООП 2 вариант, имеется готовность к освоению содержания первого варианта АООП, то в СИПР могут быть включены отдельные темы, разделы, предметы данного варианта АООП.

3.12. Для обучающихся первых классов, для вновь поступивших учащихся СИПР составляется специалистами междисциплинарной команды в соответствии с заключением ПМПК, корректируется решением психолого-педагогического консилиума (далее – ППк) на основе данных, полученных в ходе психолого-педагогического обследования по истечению диагностического периода (в соответствии с п.3.7).

Для учащихся вторых и последующих классов СИПР на следующий учебный год, составляется в июне предыдущего (текущего) учебного года по результатам итоговой психолого-педагогической диагностики, представленной на психолого-педагогическом консилиуме. При необходимости индивидуальные цели обучения могут быть скорректированы в начале нового учебного года на плановом психолого-педагогическом консилиуме.

3.13. СИПР обсуждается на ППк, принимается педагогическим советом ОУ, утверждается директором.

3.14. Информация, занесенная в СИПР, согласуется с родителями (законными представителями), которые также являются участниками образовательных отношений и несут ответственность за достижение поставленных целей.

3.15. По результатам промежуточной психолого-педагогической диагностики (конец декабря / и при необходимости по запросу педагогов /родителей) решением психолого- педагогического консилиума по согласованию с родителями (законными представителями) в содержание СИПР могут быть внесены коррективы.

3.16. Итоговое заседание ППк проводится в конце учебного года (3-4 неделя мая), на котором проводится оценка эффективности работы команды, оценка результатов достижений ребенка и планирование деятельности в следующем учебном году.

3.17. Ответственность за качество составления СИПР и её реализацию несет команда специалистов, работающих с ребенком.

#### **4. Структура специальной индивидуальной программы развития**

В соответствии с требованиями ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (п. 2.9.1) структура СИПР включает:

I. Общие сведения.

II. Характеристику ребенка.

III. Индивидуальный учебный план (далее – ИУП).

IV. Содержание актуальных для образования конкретного обучающегося учебных предметов, коррекционных занятий и других программ формирования базовых учебных действий; нравственного воспитания; формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни.

V. Условия реализации потребности в уходе (при необходимости).

VI. Внеурочную деятельность обучающегося.

VII. Перечень специалистов, участвующих в разработке и реализации СИПР.

VIII. Программу сотрудничества специалистов с семьей обучающегося.

IX. Перечень необходимых технических средств общего и индивидуального назначения, дидактических материалов, индивидуальных средств реабилитации, необходимых для реализации СИПР.

X. Средства мониторинга и оценки динамики обучения.

## **5. Требования к разделам специальной индивидуальной программы развития**

**5.1. Титульный лист.** На титульном листе представлены первоначальные сведения о СИПР.

Титульный лист включает в себя:

- полное наименование образовательного учреждения (в соответствии с Уставом);
- поля для согласования/утверждения СИПР;
- название программы (СИПР обучающегося 1 кл., ФИО, уч. год реализации)
- сведения об обучающемся (дата рождения, дата поступления в ОО);
- ФИО учителя (классного руководителя)

**5.2. Общие сведения** включают персональные данные о ребенке и его родителях (законных представителях), заключение ПМПК.

**5.3. Характеристика ребенка** составляется на основе результатов психолого-педагогического обследования ребенка, проводимого специалистами ОО, с целью оценки актуального состояния развития обучающегося и определения зоны его ближайшего развития.

В структуру характеристики включаются:

- данные о физическом здоровье, двигательном и сенсорном развитии ребенка;
- характеристика поведенческих и эмоциональных реакций ребенка, наблюдаемых специалистами; характерологические особенности личности ребенка (со слов родителей);
- особенности проявления познавательных процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления;
- сформированность импрессивной и экспрессивной речи;
- сформированность социально значимых навыков, умений: коммуникативные возможности (речь и общение), игровая деятельность, базовые учебные действия; математические представления; представления об окружающем мире; самообслуживание, предметно-практическая деятельность (действия с материалами, предметами, инструментами; бытовая, трудовая деятельность);
- потребность в уходе и присмотре, необходимый объем помощи со стороны окружающих: полная/частичная, постоянная/эпизодическая;
- выводы и рекомендации специалистов по итогам оценки: приоритетные образовательные области, учебные предметы, коррекционные занятия для обучения и воспитания в ОУ, технологии обучения.

### **5.4. Индивидуальный учебный план (ИУП)**

5.4.1. ИУП устанавливает объем недельной нагрузки для обучающегося по учебным предметам, коррекционным курсам, внеурочной деятельности.

5.4.2. ИУП разрабатывается на основе учебного плана ГБОУ № ...

5.4.3. При организации образования на основе СИПР количество часов учебных предметов и коррекционных курсов, включенных в ИУП, может варьироваться:

- ИУП детей с наиболее тяжелыми нарушениями развития предполагает увеличение количества часов коррекционных курсов, добавление часов коррекционно-развивающих занятий в пределах максимально допустимой нагрузки, установленной учебным планом АООП;

– у детей с менее выраженными интеллектуальными нарушениями больший объем учебной нагрузки распределяется на предметные области.

### **5.5. Содержание образования СИПР**

5.5.1. Содержание образования на основе СИПР включает перечень конкретных образовательных задач, возможных (планируемых) результатов образования обучающегося, которые отобраны из содержания учебных предметов, коррекционных занятий и других программ (формирование базовых учебных действий; нравственное воспитание; формирование экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни обучающихся; внеурочной деятельности), представленных в АООП с учетом актуальности отобранных образовательных задач для данного конкретного обучающегося, которые актуальны для образования конкретного обучающегося и включены в его индивидуальный учебный план.

5.5.2. Задачи образования формулируются в СИПР в качестве возможных (планируемых) результатов обучения и воспитания ребенка на один учебный год.

5.5.3. Одинаковые или близкие образовательные задачи по учебным предметам, включенные в СИПР отдельных обучающихся, позволяют объединить детей в группы и становятся основой для составления календарно-тематического плана на группу обучающихся по предмету.

### **5.6. Условия реализации потребности в уходе и присмотре**

5.6.1. При необходимости, когда формирование у обучающихся навыков самообслуживания, передвижения, контроля над своим поведением оказывается невозможным или ограниченным, в ОО создаются условия для реализации потребностей в уходе и присмотре.

5.6.2. Выделяются следующие области и требования профессионального ухода:

– прием пищи (кормление и помощь при приеме пищи, соблюдая правила кормления и этикета);  
– одевание, раздевание и забота о внешнем виде (одевание и раздевание полностью или оказание частичной помощи ребенку, выбор опрятной одежды, соответствующей погоде и ситуации; забота о комфортности, причёске и внешнем виде ребенка);

– передвижение (например, в кресле-коляске, на вертикализаторе, подъемнике или другом устройстве, перенос на руках с соблюдением техники безопасности);

– совершение гигиенических процедур:

• с ребенком (смена памперса, уход за телом с использованием средств гигиены, регулярность в выполнении процедур по гигиене тела);

• в помещении (проветривание, уборка и дезинфекция помещений, сантехники, дидактических материалов);

– реализация коммуникативных и социально-эмоциональных потребностей (создание комфортной окружающей обстановки, восполнение недостатка личного общения).

5.6.3. Области и требования профессионального присмотра:

– обеспечение безопасной среды (подготовка учебного места, помещений и игровых участков на территории организации с учетом особенностей поведения обучающихся);

– составление четких алгоритмов на случай возникновения разных непредвиденных ситуаций, связанных с безопасностью жизни и здоровья обучающихся.

5.6.4. Планирование и осуществление ухода и присмотра отражается в индивидуальном графике с указанием времени, деятельности и лица, осуществляющего уход и присмотр, а также перечня необходимых специальных материалов и средств.

### **5.7. Внеурочная деятельность обучающегося**

5.7.1. Внеурочная деятельность в структуре СИПР представлена планом мероприятий внеурочной деятельности. Его реализация осуществляется в ходе проведения курсов внеурочной деятельности согласно учебному плану.

## **5.8. Специалисты, участвующие в реализации СИПР**

В данном разделе необходимо указать специалистов, участвующие в разработке и реализации СИПР: учитель класса и/или предмета (музыки, физкультуры/адаптивной физкультуры, технологии и др.), воспитатель в классе и в группе продлённого дня, учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог, социальный педагог и др.

## **5.9. Программа сотрудничества специалистов с семьей обучающегося**

5.9.1. Программа сотрудничества специалистов с семьей обучающегося направлена на поддержку и сопровождение семьи и включает задачи, способствующие повышению информированности семьи об образовании ребенка, развитию мотивации родителей к конструктивному взаимодействию со специалистами, отражающие способы контактов семьи и организации с целью привлечения родителей к участию в разработке и реализации СИПР и преодоления психологических проблем семьи.

5.9.2. Мероприятия психолого-педагогической помощи, проводимые ОО с родителями (законными представителями) обучающегося:

- консультации по всем вопросам оказания психолого-педагогической помощи ребенку;
- просвещение по вопросам воспитания и обучения ребенка-инвалида;
- участие родителей (законных представителей) в разработке СИПР;
- согласование требований к ребенку и выбор единых подходов к его воспитанию и обучению в условиях ОУ и семьи;
- помощь в создании для ребенка предметно-развивающей среды дома и специальных условий, определенных содержанием СИПР;
- участие родителей в работе психолого-медико-педагогических консилиумов по актуальным вопросам помощи их ребенку;
- регулярные контакты родителей и специалистов (телефон, Интернет и др.) в течение всего учебного года.

## **5.10. Перечень необходимых технических средств общего и индивидуального назначения, дидактических материалов, индивидуальных средств реабилитации, необходимых для реализации СИПР**

В качестве средств, которые могут быть включены в данный раздел СИПР, рассматриваются:

- устройства для альтернативной коммуникации (коммуникативное устройство, планшет), электронная кнопка для привлечения внимания;
- наушники;
- световые игрушки, панели;
- фитболы, гамаки, коврики;
- сенсорные корзины;
- специальные сидения, подставки и т.д.

## **5.11. Средства мониторинга и оценки динамики обучения**

5.11.1. Мониторинг и оценка динамики обучения планируются с учетом критериев оценки, установленных АООП.

5.11.2. Мониторинг результатов обучения проводится один раз в полугодие, оценивается уровень сформированности представлений, действий/операций, определенных индивидуальной программой.

5.11.3. В конце первого полугодия по итогам мониторинга в случае необходимости на основании решения психолого-медико-педагогического консилиума и по согласованию с родителями могут быть внесены изменения в СИПР.

5.11.4. В конце учебного года на основе анализа данных на каждого учащегося составляется характеристика, делаются выводы и ставятся задачи для СИПР на следующий учебный год.

## **6. Контроль реализации СИПР**

6.1. Администрация ОО осуществляет систематический контроль полноты и качества реализации СИПР в соответствии с годовым планом работы и календарным учебным графиком.

6.2. Результаты реализации СИПР обсуждаются на ППк.

## **7. Внесение изменений и дополнений в СИПР**

7.1. Коррективы в СИПР вносятся с учетом результатов мониторинга за первое полугодие учебного года.

7.2. При внесении изменений и дополнений в СИПР соблюдается процедура рассмотрения, согласования и утверждения, предусмотренная настоящим Положением.

## **8. Оформление и хранение СИПР**

8.1. Титульный лист считается первым, но не нумеруется. (Образец титульного листа в приложении к настоящему Положению).

8.2. Текст СИПР набирается в редакторе Microsoft Office Word (Libre Office):

– листы формата А4, ориентация листа книжная (допускается альбомное расположение листов с таблицами больших размеров);

– страницы СИПР нумеруются;

– поля со всех сторон 2 см;

– цвет текста документа черный;

– шрифт Times New Roman;

– кегль 12-14. Выбранный размер шрифта должен быть единообразным во всем тексте документа. При оформлении титульного листа используется кегль 14. При оформлении таблиц допускается изменение кегля по необходимости;

– межстрочный интервал одинарный, интервал между абзацами нулевой;

– текст выравнивается по ширине;

– абзац 1,25 см.;

– при выделении ключевых слов в тексте допускается использование курсивного и жирного начертания. Выбранное выделение ключевых слов должно быть единообразным во всем тексте документа;

– таблицы вставляются непосредственно в текст, имеют сплошную нумерацию.

8.3. Оформление заголовков и подзаголовков в тексте:

– выравнивание заголовков в тексте выполняется по центру;

– в конце заголовков (подзаголовков) точки не ставятся;

– заголовки отделяются от текста двумя интервалами, подзаголовки – одним интервалом;

– заголовки печатаются заглавными буквами, подзаголовки печатаются строчными буквами, первая буква в предложении прописная;

– заголовки, подзаголовки выделяются жирным шрифтом;

– размещение заголовка (подзаголовка) внизу страницы с текстом менее 2-3 строки не допускается, заголовок (подзаголовок) переносится на следующую страницу.

8.4. Использование маркеров в тексте:

Маркированные списки. Для маркированных списков, включающих крупные текстовые фрагменты, которые состоят из более чем одного предложения, принято начало писать с большой буквы, а по окончании текстового фрагмента ставить точку.

Если фрагменты перечисления мелкие, однострочные, то они начинаются с маленькой буквы, а заканчивать их следует знаком «точка с запятой». Для фрагментов списков, не имеющих внутри себя знаков препинания, содержащих одно слово или слово и его определение, допускается разделение элементов списка запятыми.

В СИПР можно использовать маркер «точка» или «дефис», которые может предоставить компьютерное программное обеспечение, а именно, текстовый редактор Word.

8.5. В течение учебного года СИПР находится на рабочем месте классного руководителя. По истечении срока реализации СИПР хранится на бумажном носителе в архиве ОО 3 года.

**Шаблон специальной индивидуальной программы развития (СИПР)**

Полное наименование ОО по Уставу

Принято на педагогическом совете

Протокол

№ \_\_\_\_ от \_\_\_\_. \_\_\_\_ .20\_\_ г.

Утверждаю

Директор \_\_\_\_\_

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.

Согласовано

Родитель (законный представитель):

\_\_\_\_\_ ФИО

*подпись*

**СПЕЦИАЛЬНАЯ ИНДИВИДУАЛЬНАЯ  
ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ**

ФИО ученика / класс

Составители: \_\_\_\_\_

Учитель: \_\_\_\_\_

Воспитатель: \_\_\_\_\_

20\_\_ – 20\_\_

учебный год

## I. Общие сведения

### Персональные данные о ребенке

Фамилия, Имя, Отчество

Дата рождения

Домашний адрес

Год поступления в школу

### Сведения о семье

Состав семьи

ФИО, дата рождения, профессия, место работы матери

ФИО, дата рождения, профессия, место работы отца

Бытовые условия семьи

Особенности здоровья ребенка

### Заключение ПМПК

Рекомендации ИПРА

## Характеристика учащегося

---

---

---

---

## Индивидуальный учебный план

	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница
1 урок 9 <sup>00</sup> – 9 <sup>40</sup>					
2 урок 9 <sup>50</sup> – 10 <sup>30</sup>					
3 урок 10 <sup>45</sup> – 11 <sup>25</sup>					
4 урок 11 <sup>45</sup> – 12 <sup>25</sup>					
5 урок 12 <sup>40</sup> – 13 <sup>20</sup>					

## СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

### Программа формирования базовых учебных действий

Содержание	Начало года	I полугодие	II полугодие
<b>Формирование учебного поведения:</b>			
направленность взгляда (на говорящего взрослого, на задание)			
умение выполнять инструкции педагога			

Содержание	Начало года	I полугодие	II полугодие
способность к взаимодействию со взрослыми и сверстниками во всех видах деятельности			
<b>Формирование умения выполнять задания:</b>			
в течение определенного времени			
от начала до конца			
выполнять совместные действия по простым речевым инструкциям			
<b>Формирование коммуникативных умений:</b>			
демонстрировать навыки понимания речи			
вступать в контакт доступным способом			
пользоваться невербальными формами коммуникации			

**Содержание обучения и этапы реализации программы действий<sup>17</sup>**  
(пример представления)

<b>1 этап. Сентябрь-октябрь</b>						
Адаптация ребёнка в общеобразовательном учреждении						
Диагностика знаний, умений и навыков ученика						
<b>2 этап. Ноябрь-декабрь</b>						
<b>Академические навыки</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
5.4.2 Называет буквы <sup>18</sup>						
5.4.3 Соотнесение букв и слов						
<b>Базовые вербальные навыки</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
3.1.1 Вербальная имитация – звуки						
3.2.1 Понимание частей тела						
<b>3 этап. Январь-март</b>						
<b>Академические навыки</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
5.13.2 Соотнесение слова и картинки						
5.14.1. Произнесение слова по буквам						
<b>Навыки готовности к обучению</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.5.1 Совместное внимание						
<b>Базовые вербальные навыки</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
3.3.1 Понимание названий объектов						
<b>4 этап. Апрель-май</b>						
Диагностика знаний, умений и навыков ученика						

<sup>17</sup> При планировании содержания образования, определении задач и программы действий по формированию жизненных компетенций в основу положены интенсивные поведенческие программы.

<sup>18</sup> Основной перечень задач по формированию жизненных компетенций ребенка на начальных этапах обучения представлен ниже, в разделе «Средства мониторинга» шаблона СИПР. При планировании задач на последующих этапах обучения можно использовать материалы, представленные в книге Макэкен Джон, Лиф Рон «Идет работа. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивной поведенческой терапии при аутизме».

**Для оценки сформированности каждого действия используется следующая система оценки:**

**0 баллов** – действие отсутствует, обучающийся не понимает его смысла, не включается в процесс выполнения вместе с учителем;

**1 балл** – смысл действия понимает, связывает с конкретной ситуацией, выполняет действие только по прямому указанию учителя, при необходимости требуется оказание помощи;

**2 балла** – преимущественно выполняет действие по указанию учителя, в отдельных ситуациях способен выполнить его самостоятельно;

**3 балла** – способен самостоятельно выполнять действие в определенных ситуациях, нередко допускает ошибки, которые исправляет по прямому указанию учителя;

**4 балла** – способен самостоятельно применять действие, но иногда допускает ошибки, которые исправляет по замечанию учителя;

**5 баллов** – самостоятельно применяет действие.

### Организация ухода и присмотра

	9.45-10.00	10.30-10.45	13.00-13.20	13.40-14.30
<b>Понедельник</b>	Завтрак, гигиенические процедуры/ воспитатель, учитель	Посещение туалета (смена памперса)/ воспитатель, учитель	Обед, гигиенические процедуры/ воспитатель, учитель	Прогулка помощь в одевании и раздевании/ воспитатель
<b>Вторник</b>	Завтрак, гигиенические процедуры/ воспитатель, учитель	Посещение туалета (смена памперса)/ воспитатель, учитель	Обед, гигиенические процедуры/ воспитатель, учитель	Прогулка помощь в одевании и раздевании/ воспитатель
<b>Среда</b>	Завтрак, гигиенические процедуры/ воспитатель, учитель	Посещение туалета (смена памперса)/ воспитатель, учитель	Обед, гигиенические процедуры/ воспитатель, учитель	Прогулка помощь в одевании и раздевании/ воспитатель
<b>Четверг</b>	Завтрак, гигиенические процедуры/ воспитатель, учитель	Посещение туалета (смена памперса)/ воспитатель, учитель	Обед, гигиенические процедуры/ воспитатель, учитель	Прогулка помощь в одевании и раздевании/ воспитатель
<b>Пятница</b>	Завтрак, гигиенические процедуры/ воспитатель, учитель	Посещение туалета (смена памперса)/ воспитатель, учитель	Обед, гигиенические процедуры/ воспитатель, учитель	Прогулка помощь в одевании и раздевании/ воспитатель

### Внеурочная деятельность

	Вторник	Среда	Пятница
0 урок 08 <sup>20</sup> – 09 <sup>00</sup>			
5 урок 12 <sup>40</sup> – 13 <sup>20</sup>			
6 урок 13 <sup>35</sup> – 14 <sup>15</sup>			
7 урок 14 <sup>30</sup> – 15 <sup>10</sup>			

## Специалисты, участвующие в реализации СИПР

Специалист	ФИО
Учитель класса	
Учитель-логопед	
Педагог-психолог	
Тьютор	
Воспитатель класса	
Воспитатель ГПД класса	
Учитель АФК	
Учитель музыки	

## Программа сотрудничества с семьей

Задачи	Мероприятия	Отчет о проведении
Повышение осведомленности родителей об особенностях развития и специфических образовательных потребностях ребенка	<ul style="list-style-type: none"> <li>• индивидуальные консультации родителей со специалистами (раз в триместр, а также по запросу);</li> <li>• индивидуальные консультации родителей по темам:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– «Реализация СИПР в домашних условиях»;</li> <li>– «Формирование социально-бытовых навыков»;</li> <li>– «Формирование навыков самообслуживания»;</li> <li>– «Организация свободного времени дома»</li> </ul> </li> </ul>	Беседа Консультация
Обеспечение участия семьи в разработке и реализации СИПР, единства требований к обучающемуся в семье и в образовательной организации	<ul style="list-style-type: none"> <li>• участие родителей в разработке СИПР;</li> <li>• посещение родителями уроков/занятий;</li> <li>• консультирование родителей по вопросам воспитания и развития ребенка в домашних условиях;</li> <li>• выбор единых подходов и приемов работы;</li> <li>• домашнее визитирование</li> </ul>	Консультация Мастер-классы
Организация регулярного обмена информацией о ребенке, о ходе реализации СИПР и результатах ее освоения	<ul style="list-style-type: none"> <li>• информирование через дистанционные средства общения;</li> <li>• личные встречи, беседы;</li> <li>• ежедневный просмотр и записи в дневнике ребенка;</li> <li>• просмотр и обсуждение видеозаписей занятий с ребенком в школе и дома</li> </ul>	Беседа Консультация
Организация участия родителей во внеурочных мероприятиях	<ul style="list-style-type: none"> <li>• привлечение родителей к планированию, разработке и реализации мероприятий:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– 1 Сентября – День Знаний;</li> <li>– декада инвалидов;</li> <li>– Новый год;</li> <li>– масленица;</li> <li>– Пасха;</li> <li>– Веселые старты;</li> <li>– последний учебный день;</li> <li>– майский фестиваль «Другое искусство»</li> </ul> </li> </ul>	Беседа Участие родителей в мероприятиях

## **Перечень необходимых технических средств и дидактических материалов (примерный вариант)**

- Планшеты, коммуникативные доски, книги PECS, GoTalk, коммуникаторы, таймеры, песочные часы.
  
- Наглядный и дидактический (демонстрационный и индивидуальный) материал по темам: «Времена года», «Праздники», «Деревья», «Птицы», «Человек и его тело», «Древесина», «Огонь», «Воздух», «Мальчики и девочки», «Рыбы», «Насекомые», «Ягоды», «Грибы», «Садовые цветочно-декоративные растения», «Дикорастущие цветочно-декоративные растения», «Комнатные растения», «Календарь», «Погода», «Средства гигиены», «Одежда и обувь», «Дом и двор», «Объекты и явления природы», «Транспорт», «Посуда», «Бытовая техника», «Город», «Музыкальные инструменты».
  
- Набор пиктограмм; мнемокартинки.
  
- Набор геометрических фигур (треугольник, квадрат, круг, прямоугольник); логические блоки Дьенеша, «Цветные счетные палочки Кюизенера», конструктор «Лего», счетный материал; настольный калькулятор, оснащенный крупными клавишами и дисплеем большего размера; линейка.
  
- Пылесос, швабра, тряпки, ведро для мытья пола, перчатки для уборки, таз, ковшик, мерный стакан, моющие средства для стирки руками (мыло, стиральный порошок), прищепки, напольная вешалка для сушки белья, вешалка для сушки носков; утюг, гладильная доска, резиновый коврик, «плечики» для одежды, коробочка и чехол для хранения одежды; щётки с ворсом и с липкой поверхностью для одежды; электросушилка для обуви; средства для чистки обуви; щетки различной жесткости, фланелевая и шерстяная тряпочки, поролоновая и металлизированная губки.
  
- Набор инструментов для ухода за комнатными растениями.
  
- Набор посуды для занятий по приготовлению пищи.
  
- Инструменты и материалы для профильного труда: краски, кисточки, стаканчик-непроливайка, цветные карандаши, ножницы, цветная бумага, цветной картон, клей, шило, войлочный коврик, доска для лепки, влажные салфетки, фартук для рисования; ткани, нитки, ножницы, иглы с крупными ушками, нитковдеватель, ткацкий станок с бердой, расческа, челнок, пряжа для челнока, нити для основы.
  
- Гимнастические мячи большого и среднего размера, маты, кегли, теннисные мячи, футбольный мяч, баскетбольный мяч, батут, шариковый бассейн, подвесные качели.
  
- Музыкальные инструменты (бубенцы, барабан, маракас, румба), музыкальный центр, аудио-записи.
  
- Магнитофон, компьютер, проектор, видеоматериалы.

**Средства мониторинга<sup>19</sup>**  
**Программа формирования базовых учебных действий**

Перечень учебных действий		Фамилия, имя обучающегося		
		Н	С	К
<b>Личностные учебные действия</b>				
Сформированность представлений о своем «Я»	окликаться на свое имя			
	показывать по названию отдельные части своего тела			
Сформированность представлений «Я и другие люди»	взаимодействию со взрослыми			
	взаимодействию со сверстниками			
	сформированность умений выполнять требования взрослых			
<b>ИТОГО</b>				
<b>Регулятивные учебные действия</b>				
Сформированность учебного поведения	направлять взгляд (на говорящего взрослого, на задание)			
	имитировать крупные движения			
	выполнять действия по образцу и по подражанию			
	работать с учебными принадлежностями			
	соблюдение правил школьного поведения			
<b>ИТОГО</b>				
<b>Познавательные учебные действия</b>				
Учебная деятельность	соотносить свои действия и их результаты с помощью взрослых с заданными образцами			
	выделяет существенные, общие и отличительные свойства предметов			
	наблюдает; работает с информацией (понимает изображение, текст, устное высказывание, элементарное схематическое изображение, таблицу, предъявленные на бумажных и электронных и других носителях)			
	раскрашивает, обводит			
	знает буквы, цифры			
<b>ИТОГО</b>				
<b>Коммуникативные учебные действия</b>				
Коммуникация	вступать в контакт доступным способом			
	пользоваться невербальными формами коммуникации			
	пользоваться указательным жестом			
	выполнять действия по простым речевым инструкциям			
	использовать слова (жесты) приветствия, прощания, просьбы			
<b>ИТОГО</b>				

**Система оценки:**

**0 баллов** – действие отсутствует, обучающийся не понимает его смысла, не включается в процесс выполнения вместе с учителем;

**1 балл** – смысл действия понимает, связывает с конкретной ситуацией, выполняет действие только по прямому указанию учителя, при необходимости требуется оказание помощи;

<sup>19</sup> Система оценки формирования базовых учебных действий составлена в соответствии с требованиями ФГОС НОО ОВЗ и на основе примерной АООП (вариант 8.4), а также ФГОС О У/О и примерной АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (2 вариант).

**2 балла** – преимущественно выполняет действие по указанию учителя, в отдельных ситуациях способен выполнить его самостоятельно;

**3 балла** – способен самостоятельно выполнять действие в определенных ситуациях, нередко допускает ошибки, которые исправляет по прямому указанию учителя;

**4 балла** – способен самостоятельно применять действие, но иногда допускает ошибки, которые исправляет по замечанию учителя;

**5 баллов** – самостоятельно применяет действие.

**Сумма баллов** позволяет судить об уровне сформированности той или иной группы базовых учебных действий:

низкий уровень – 0-5 баллов;

средний уровень – 6-15 баллов;

высокий уровень – 16-25 баллов.

### Система оценки жизненных компетенций обучающихся

Навыки	Сильные стороны	Слабые стороны
<b>1. Навыки готовности к обучению</b>		
<b>1. Готовность к получению инструкций:</b>		
1.1.1. Различение объектов на слух		
1.1.2. Зрительный контакт		
1.1.3. Привлечение внимания		
1.1.4. Смотрит в ответ на имя		
1.1.5. Указывание		
1.1.6. Ходьба		
1.1.7. Зрительное прослеживание		
<b>1.2. Невербальная имитация:</b>		
1.2.1. Невербальная имитация с объектами		
1.2.2. Орально-моторная имитация		
1.2.3. Невербальная имитация (NVI)		
<b>1.3. Понимание действий:</b>		
1.3.1. Понимание действий		
1.4.1. Ждать		
<b>1.5. Совместное внимание:</b>		
1.5.1. Совместное внимание		
<b>2. Самообслуживание</b>		
<b>2.1. Еда:</b>		
2.1.1. Еда		
2.1.2. Использование столовых приборов		
<b>2.2. Десенсбилизация:</b>		
2.2.1. Одевание-раздевание		
2.2.2. Пылесос		
2.2.3. Стрижка волос		
2.2.4. Зубы		
<b>2.3. Одевание:</b>		
2.3.1. Одевание		
2.3.2. Шнурки, пуговицы		

Навыки	Сильные стороны	Слабые стороны
<b>2.4. Гигиена:</b>		
2.4.1. Мытье рук		
2.4.2. Чистка зубов		
2.4.3. Душ		
<b>2.5. Туалет</b>		
<b>3. Базовые вербальные навыки</b>		
<b>3.1. Вербальная имитация:</b>		
3.1.1. Звуки		
3.1.2. Комбинации звуков		
3.1.3. Слова		
<b>3.2. Части тела:</b>		
3.2.1. Понимание		
3.2.2. Называние		
<b>3.3. Называние объектов:</b>		
3.3.1. Понимание названий объектов		
3.3.2. Называние объектов		
<b>3.4. Манд:</b>		
3.4.1. Манд-просит		
3.4.2. Манд-игровые активности		
3.4.3. Манд-просит недостающий объект		
<b>3.5. Знакомые люди:</b>		
3.5.1. Понимает		
3.5.2. Называет		
<b>3.6. Звуки животных:</b>		
3.6.1. Понимает		
3.6.2. Произносит		
<b>3.7. Да-нет:</b>		
3.7.1. Предпочитаемые объекты		
3.7.2. Подтверждение отрицания		
<b>3.8. Расположение комнат:</b>		
3.8.1. Понимает		
3.8.2. Называет		
<b>3.9. Интравербальные навыки:</b>		
3.9.1. Цвета		
3.9.2. Песни		
3.9.3. Игры		
<b>3.10. Идентификация глаголов:</b>		
3.10.1. Понимает		
3.10.2. Называет		
<b>3.11. У меня есть</b>		
<b>3.12. Я вижу</b>		
<b>3.13. Просодика</b>		
<b>4. Продвинутые вербальные навыки</b>		
<b>4.1 Профессии:</b>		
4.1.1. Понимает		

4.1.2. Называет		
<b>4.2. Эмоции:</b>		
4.2.1. Понимает		
4.2.2. Называет		
<b>4.3. Пол:</b>		
4.3.1. Понимает		
4.3.2. Называет		
<b>4.4. Противоположности:</b>		
4.4.1. Понимает		
4.4.2. Называет		
<b>4.5. Функции:</b>		
4.5.1. Понимает		
4.5.2. Называет		
<b>4.6. Множественное число:</b>		
4.6.1. Понимает		
4.6.2. Называет		
4.6.3. Слова-исключения		
<b>4.7. Предлоги:</b>		
4.7.1. Понимает		
4.7.2. Понимает с картинками		
4.7.3. Называет		
<b>4.8. Местоимения:</b>		
4.8.1. Понимает		
4.8.2. Называет		
<b>4.9. Одинаковый-разный:</b>		
4.9.1. Понимает		
4.9.2. Называет		
<b>4.10. Ассоциации:</b>		
4.10.1. Понимает		
4.10.2. Называет		
<b>4.11. Понимание слушателя</b>		
<b>4.12. Сравнение:</b>		
4.12.1. Понимает		
4.12.2. Называет		
<b>4.13. Отрицание:</b>		
4.13.1. Понимает		
4.13.2. Называет		
<b>4.14. Разговор:</b>		
4.14.1. Разговор		
4.14.2. Обмен репликами		
4.14.3. Разговор-вопросы		
<b>4.15. Описание:</b>		
4.15.1. Описание того, как		
4.15.2. Описание темы		
<b>4.16. Вопросы:</b>		
Когда		

<b>Навыки</b>	<b>Сильные стороны</b>	<b>Слабые стороны</b>
Где		
Который		
Почему		
В чем различие		
Чего не хватает		
Что не так		
Как		
Я не знаю		
Различие почему-где		
Ротация вопросов		
<b>4.17. Глаголы:</b>		
4.17.1. Изменение окончания глагола в зависимости от пола		
4.17.2. Времена глаголов		
4.17.3. Глаголы называет		
4.17.4. Будущее время		
4.17.5. Последовательность времен		
<b>4.18. История:</b>		
4.18.1. Слушает и понимает		
4.18.2. Следует		
<b>5. Академические навыки</b>		
<b>5.1. Соотнесение</b>		
<b>5.2. Цвета и формы:</b>		
5.2.1. Понимает цвета		
5.2.2. Называет цвета		
5.2.3. Понимает формы		
5.2.4. Называет формы		
<b>5.3. Цвета и формы:</b>		
5.3.1. Держит карандаш		
5.3.2. Раскрашивает и приклеивает		
5.3.3. Обводит линии		
5.3.4. Обводит буквы и цифры		
5.3.5. Начало письма-палочки		
5.3.6. Пишет буквы и цифры		
5.3.7. Режет, вырезает		
5.3.8. Творчество		
<b>5.4. Буквы:</b>		
5.4.1. Понимает буквы		
5.4.2. Называет буквы		
5.4.3. Соотнесение букв и слов		
5.4.4. Соотнесение заглавных и строчных букв		
<b>5.5. Цифры:</b>		
5.5.1. Понимает цифры		
5.5.2. Называет цифры		
5.5.3. Последовательность цифр		

<b>5.6. Счет:</b>		
5.6.1. Счет		
5.6.2. Механический счет		
5.6.3. Дает количество		
5.6.4. Соотнесение цифра, количество		
<b>5.7. Последовательности</b>		
<b>5.8. Категории:</b>		
5.8.1. Базовая сортировка		
5.8.2. Соотнесение с категорией		
5.8.3. Понимает категории		
5.8.4. Называет категории		
<b>5.9. Размер:</b>		
5.9.1. Понимает размер		
5.9.2. Называет размер		
<b>5.10. Звуки:</b>		
5.10.1. Понимает		
5.10.2. Называет		
5.10.3. Различает первые звуки		
<b>5.11. Базовая математика:</b>		
5.11.1 Понимает больше или меньше		
5.11.2 Сложение		
<b>5.12. Основы чтения:</b>		
5.12.1. Узнает и называет простые слова		
5.12.2. Соотносит слово и картинку		
5.12.3. Чтение		
<b>5.13. Произнесение слов по буквам</b>		
<b>5.14. Понятие времени:</b>		
5.14.1.Понимает		
5.14.2. Называет		
<b>5.15. Навыки обращения с деньгами</b>		
<b>6. Навыки готовности к обучению</b>		
<b>6.1. Календарь:</b>		
6.1.1. Понимание		
6.1.2. Понимание дней недели		
6.1.3. Называние дней недели		
6.1.4. Вчера, сегодня, завтра		
<b>6.2. Круг:</b>		
6.2.1. Умение заниматься в круге		
<b>6.3. Самостоятельность</b>		
<b>6.4. Малые группы</b>		
<b>6.5. Работа в группе</b>		
<b>6.6. Соблюдение очереди</b>		
<b>6.7. Умение ждать</b>		
<b>7. Игровые навыки</b>		
<b>7.1. Имитация:</b>		
7.1.1. Базовая игровая имитация		

Навыки	Сильные стороны	Слабые стороны
7.1.2. Имитация сверстников		
7.1.3. Невербальная имитация		
<b>7.2. Базовые игровые навыки:</b>		
7.2.1. Действия по очереди		
7.2.2. Игры с игрушками		
7.2.3. Игры понарошку		
<b>8. Социальные навыки</b>		
<b>8.1. Беседа:</b>		
8.1.1. Вступает в беседу		
8.1.2. Просит или отвечает		
<b>8.2. Приветствие:</b>		
8.2.1. Здравается		
8.2.2. Социальные приветствия		
8.2.3. Определение социальной ситуации		

Оценку жизненных компетенций обучающихся осуществляет команда специалистов, работающих с ребенком (учитель, учитель-логопед, педагог-психолог, воспитатель) по результатам углубленной психолого-педагогической диагностики. Она включает в себя качественное описание сильных и слабых сторон развития ребенка, что является основой для планирования задач по основным учебным предметам, а также для проектирования СИПР.

Приложение 1  
к специальной индивидуальной программе развития

### Заключение учителя-логопеда по результатам углубленной логопедической диагностики

Параметры обследования	Качественная характеристика
Результаты обследования активного словаря	
Результаты обследования пассивного словаря	
Размер и характеристики узнаваемого изображения	
Какой коммуникацией будет пользоваться (или пользуется) ребенок	
Наполнение (словарь)	

### Планирование деятельности учителя-логопеда

Задачи на 1-е полугодие	Содержание деятельности
Формировать совместное внимание	
Учить использовать общеупотребительные жесты из программы «Альтернативная коммуникация»	
Учить обращаться к педагогам с помощью КУ	
Учить использовать КУ в разных ситуациях	
Расширить объем самостоятельных просьб	

Учить использовать традиционную речь как средство общения	
Ответственные и исполнители	
Включенность семьи	
<b>Задачи на 2-е полугодие</b>	<b>Содержание деятельности</b>
Закреплять умение здороваться и прощаться	
Закреплять умение обращаться с просьбой	
Учить комментировать происходящее	
Учить использовать традиционную звучащую речь	

### Характеристика динамики развития речи (май)

Параметры обследования	Качественная характеристика
Результаты обследования активного словаря	
Результаты обследования пассивного словаря	
Размер и характеристики изображения	
Какая коммуникация введена для ребенка	
Наполнение (словарь)	

Приложение 2  
к специальной индивидуальной программе развития

### Заключение педагога-психолога по результатам углубленной психологической диагностики

	Фиксируемый навык, проявление	Начало года	Конец года
<b>Готовность к обучению</b>			
Совместное внимание (устойчивость)			
Установка контакта			
Сделай так (имитация движения)			
Сделай так (имитация действий с предметами)			
«Посмотри на меня»			
Указательный жест			
«Покажи...»			
Выбор («Что ты хочешь?»)			
Вербальная инструкция (простая)			
Вербальная инструкция (два шага)			
Попросить желаемое			
Умение сидеть за партой			
<b>Примечание:</b>			
<b>Психическое развитие</b>			
Восприятие			
Выделение общего признака (мышление)			
Память. Способность запоминать зрительную информацию			

	Фиксируемый навык, проявление	Начало года	Конец года
Внимание			
<b>Примечание:</b>			
<b>Представления о себе</b>			
Знание частей тела			
Называние частей тела			
Знание своего имени			
Узнавание себя на фотографии			
Половая идентификация			
<b>Примечание:</b>			
<b>Характеристика организованной деятельности (качественный комментарий)</b>			
Самостоятельность			
Продуктивность деятельности			
Интерес к деятельности			
Мотивация деятельности			
<b>Примечание:</b>			
<b>Эмоционально-волевое развитие (качественный комментарий)</b>			
Преобладающий эмоциональный фон			
Мимика			
Условия возникновения ярких эмоций			
<b>Примечание:</b>			

- 5 – выполняет действие самостоятельно;  
4 – выполняет действие по инструкции (вербальной или невербальной);  
3 – выполняет действие по образцу;  
2 – выполняет действие с частичной физической помощью;  
1 – выполняет действие со значительной физической помощью;  
0 – действие не выполняет.

### Сенсорный профиль

Сферы	Балл	Уровень	Комментарий
Тактильная			
Вестибулярная			
Зрительная			
Слуховая			
Вкусовая, обонятельная			
Проприоцептивная			
<b>Уровень поддержки</b>			
В обучении навыкам			
В процессе еды			
В организации деятельности			
В эмоциональной адаптации			

### Сенсорная диета

Дополнительная стимуляция	
Ограничение нагрузки	
Организация предлагаемой активности / деятельности в сенсорном зале	

### Бланк регистрации, методика оценки подкреплений (МОП)

№	Объекты по рангу
1	
2	
3	
4	
5	

Перечень объектов	Пробы			Сумма
	I	II	III	

Приложение 3  
к специальной индивидуальной программе развития

### Выполнение СИПР 1-е полугодие

<i>Базовые навыки сформированы</i>			
Задачи	Частично	Полностью	Генерализованы
<i>Академические навыки сформированы</i>			
Задачи	Частично	Полностью	Генерализованы

<b>Коммуникация</b>			
Вид коммуникативного устройства			
– коммуникативная книга PECS			
– коммуникативная карта			
– электронное устройство (указать вид)			
	Использует в школе	Использует дома	Пользуется самостоятельно
Просит объект			
Просит действие			
Просит помощи			
Просит повторить			
Называет			
Комментирует			
Здоровается			
Задаёт вопрос			
Отвечает на вопрос			
Прощается			
Отказывается/протестует			

### Выполнение СИПР 2-е полугодие

<b>Базовые навыки сформированы</b>			
Задачи	Частично	Полностью	Генерализованы
<b>Академические навыки сформированы</b>			
Задачи	Частично	Полностью	Генерализованы
<b>Коммуникация</b>			
Вид коммуникативного устройства			
– коммуникативная книга PECS			
– коммуникативная карта			
– электронное устройство (указать вид)			

	Использует в школе	Использует дома	Пользуется самостоятельно
Просит объект			
Просит действие			
Просит помощи			
Просит повторить			
Называет			
Комментирует			
Здоровается			
Задаёт вопрос			
Отвечает на вопрос			
Прощается			
Отказывается/протестует			

### Приложение 3

#### Протокол № 1

обсуждения специальной индивидуальной программы развития (СИПР)

обучающегося \_\_\_\_ класса ГБОУ школы № \_\_\_\_\_

Ф. И. ученика(цы) \_\_\_\_\_

от « \_\_\_\_ » - \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.

Участники обсуждения:

#### Родители, законные представители

1.

#### Специалисты ОО

1. Учитель \_\_\_\_\_
2. Воспитатель \_\_\_\_\_
3. Логопед \_\_\_\_\_
4. Психолог \_\_\_\_\_

Результаты обсуждения:

1. Родители (законные представители) ознакомились с содержанием проекта СИПР на 20\_\_ – 20\_\_ учебный год, разработанной на основе адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) ГБОУ № \_\_\_\_\_.

2. В ходе обсуждения сделаны следующие предложения:

1...

2... и т.д.

3. Родители и специалисты договорились о совместной работе над реализацией СИПР 20\_\_ – 20\_\_ учебном году.

Подписи участников обсуждения:

Родители (законные представители)

1.

Специалисты школы

1. Учитель \_\_\_\_\_
2. Воспитатель \_\_\_\_\_
3. Логопед \_\_\_\_\_
4. Психолог \_\_\_\_\_

## Протокол № 2

обсуждения специальной индивидуальной программы развития (СИПР)

обучающегося \_\_\_\_ класса ГБОУ школы № \_\_\_\_

Ф. И. ученика(цы) \_\_\_\_\_

от « \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.

Участники обсуждения:

Родители, законные представители

1.

Специалисты школы

1. Учитель \_\_\_\_\_

2. Воспитатель \_\_\_\_\_

3. Логопед \_\_\_\_\_

4. Психолог \_\_\_\_\_

Результаты обсуждения:

1. Родители (законные представители) ознакомились с результатами реализации СИПР за 1 полугодие 20\_\_ – 20\_\_ учебного года и проектом СИПР на второе полугодие 20\_\_ – 20\_\_ уч. года, разработанной на основе адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) ГБОУ № \_\_\_\_\_

2. В ходе обсуждения сделаны следующие предложения:

1...

2... и т.д.

3. Родители и специалисты договорились о продолжении совместной работы над реализацией СИПР 20\_\_ – 20\_\_ учебном году.

Подписи участников обсуждения:

Родители (законные представители)

1.

Специалисты школы

1. Учитель \_\_\_\_\_

2. Воспитатель \_\_\_\_\_

3. Логопед \_\_\_\_\_

4. Психолог \_\_\_\_\_

### Календарно-тематическое планирование по предмету

в \_\_\_\_\_ классе  
\_\_\_\_\_ часов в год  
1 четверть ( \_\_\_\_\_ час в неделю) \_\_\_\_\_ часов

№ п/п	Тема урока	Кол-во часов	Информационно-методическое обеспечение и оборудование	Базовые учебные действия (БУД)	Дата проведения
<b>Раздел программы:</b>					
1.					
2.					
3.					
<b>Раздел программы:</b>					
4.					
5.					
6.					
7.					

### Положение о психолого-педагогическом консилиуме ГБОУ школы № ...

#### 1. Общие положения

1.1. Психолого-педагогический консилиум (далее – ППк) является одной из форм взаимодействия руководящих и педагогических работников организации, осуществляющей образовательную деятельность (далее – ОО), с целью создания оптимальных условий обучения, развития, социализации и адаптации обучающихся посредством психолого-педагогического сопровождения.

1.2. Задачами ППк являются:

1.2.1. Выявление и коллегиальное обсуждения трудностей в освоении адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП), особых образовательных потребностей, социальной адаптации, обсуждения проблемного поведения обучающихся и т.д. для последующего принятия решений об изменении организации психолого-педагогического сопровождения или маршрута обучения;

1.2.2. Проведение работы по определению специальных образовательных условий для обучающихся по АООП, разработка и контроль реализации СИПР согласно положению о порядке разработки и реализации специальной индивидуальной программы развития обучающихся.

1.2.3. Координация усилий участников образовательных отношений по вопросам актуального психофизического состояния и возможностей обучающихся; содержания и оказания им психолого-педагогической помощи, создания специальных условий получения образования;

1.2.4. Контроль за выполнением рекомендаций ППк.

#### 2. Организация деятельности ППк

2.1. ППк создается на базе образовательной организации приказом директора ОО.

Для организации деятельности ППк в Организации оформляются:

- приказ руководителя Организации о создании ППк с утверждением состава ППк;
- положение о ППк, которое обсуждается на педсовете и утверждается директором.

Ежегодно для организации деятельности ППк в установленной форме оформляются:

- план работы ППк, включающий график проведения плановых консилиумов;
- основной состав ППк.

2.2. В ППк ведется документация:

- журнал учета заседаний ППк;
- журнал направлений обучающихся на ПМПк;
- протоколы психолого-педагогического консилиума.

Документация сохраняется на бумажном носителе у секретаря ППк до конца учебного года, далее документы передаются в архив. Срок хранения в архиве:

- журнал учета заседаний ППк – 5 лет после заполнения;
- журнал направлений, обучающихся на ПМПк – 5 лет после заполнения;
- протоколы психолого-педагогического консилиума – 3 года после выпуска ребенка из ОО.

2.3. Общее руководство деятельностью ППк возлагается на Директора ОО.

2.4. Состав ППк подразделяется на основной (утверждаемый приказом директора) и привлеченных специалистов.

Основной состав ППк: председатель ППк – заместитель руководителя ОО, заместитель председателя ППк – назначается из числа заместителей руководителя ОО, курирующих организацию обучения по 1 и 2 варианту; заместитель директора по воспитательной работе; секретарь ППк (назначается из числа членов ППк).

Специалистам ППк за увеличение объема работ устанавливается доплата, размер которой определяется Организацией самостоятельно.

Привлеченные специалисты: педагог-психолог, учитель-логопед, социальный педагог, сотрудники других организаций, оказывающие консультативные услуги в рамках договора сетевого взаимодействия.

Деятельность специалистов: педагогов-психологов, учителей-логопедов и других педагогов, работающих с классом и приглашенных на заседание ППк, осуществляется в рамках основного рабочего времени за ставку заработной платы.

В работе консилиума, решающего задачи разработки, корректировки и контроля реализации СИПР принимают участие все специалисты и педагоги, работающие с ребенком.

2.5. Заседания ППк проводятся под руководством Председателя ППк или лица, исполняющего его обязанности.

2.6. Ход заседания фиксируется в протоколе. Протокол ППк оформляется не позднее пяти рабочих дней после проведения заседания и подписывается всеми участниками заседания ППк.

2.7. Коллегиальное решение ППк, содержащее обобщенную характеристику обучающегося и рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения, фиксируются в заключении. Заключение подписывается всеми членами ППк в день проведения заседания и содержит коллегиальный вывод с соответствующими рекомендациями, которые являются основанием для реализации психолого-педагогического сопровождения обследованного обучающегося.

Коллегиальное заключение ППк доводится до сведения родителей (законных представителей) в день проведения заседания. В случае несогласия родителей (законных представителей) обучающегося с коллегиальным заключением ППк они выражают свое мнение в письменной форме в соответствующем разделе заключения ППк, а образовательный процесс осуществляется по ранее

определенному образовательному маршруту в соответствии с соответствующим федеральным государственным образовательным стандартом.

Коллегиальное заключение ППк доводится до сведения педагогических работников, работающих с обучающимся, и специалистов, участвующих в его психолого-педагогическом сопровождении, не позднее трех рабочих дней после проведения заседания.

2.8. При направлении обучающегося на психолого-медико-педагогическую комиссию (далее – ПМПк) оформляется Представление ППк на обучающегося. Классный руководитель координирует сбор сведений для оформления представления при активном участии других специалистов, работающих с классом: педагога-психолога, социального педагога, учителя-логопеда и др.

Представление ППк на обучающегося для предоставления на ПМПк выдается родителям (законным представителям) под личную подпись.

### **3. Режим деятельности ППк**

3.1. Периодичность проведения заседаний ППк определяется запросами участников образовательного процесса.

3.2. Заседания ППк подразделяются на плановые и внеплановые.

3.3. Плановые заседания ППк проводятся в соответствии с графиком проведения консилиумов.

3.4. Внеплановые заседания ППк инициируются председателем ППк / заместителем. Причинами организации внепланового заседания ППк могут быть: зачисление нового обучающегося, нуждающегося в психолого-педагогическом сопровождении; возникновение новых обстоятельств, влияющих на обучение и развитие обучающегося в соответствии с запросами родителей (законных представителей) обучающегося, педагогических и руководящих работников; возникновение конфликтных ситуаций и т.д. Состав участников внепланового заседания ППк определяется причиной его организации.

3.5 Деятельность специалистов ППк осуществляется бесплатно.

### **4. Проведение обследования в рамках планового ППк**

Для проведения планового психолого-педагогического консилиума должны быть подготовлены документы с результатами комплексного обследования специалистами службы сопровождения и педагогами по установленным образцам, примеры результатов учебной и творческой работы учеников класса. Плановые обследования проводятся в начале, середине и конце учебного года по планам педагогов и специалистов.

На основании полученных данных разрабатываются рекомендации для участников образовательных отношений по организации / корректировке психолого-педагогического сопровождения, организации специальных условий обучения, развития социальных и коммуникативных навыков, при необходимости психолог разрабатывает поведенческий план.

Заседание ППк проводится с участием всей команды сопровождения класса. Коллегиальное обсуждение результатов обследований, рекомендаций и корректировка программ, выводы, рекомендации и другая важная информация фиксируются секретарем консилиума и заносятся в протокол заседания ППк по данному классу.

### **5. Проведение обследования в рамках внепланового ППк**

5.1. Процедура и продолжительность обследования ППк определяются исходя из задач обследования, а также возрастных, психофизических и иных индивидуальных особенностей обучающегося.

5.2. Обследование обучающегося специалистами ППк может осуществляться по инициативе родителей (законных представителей) или сотрудников ОО с письменного согласия родителей (законных представителей).

5.3. Секретарь ППк по согласованию с председателем ППк заблаговременно информирует членов ППк о предстоящем заседании ППк, организует подготовку и проведение заседания ППк.

5.4. На период подготовки к ППк и последующей реализации рекомендаций обучающемуся назначается ведущий специалист: учитель и/или классный руководитель, воспитатель или другой специалист. Ведущий специалист представляет обучающегося на ППк и выходит с инициативой повторных обсуждений на ППк (при необходимости).

5.5. По данным обследования каждым специалистом составляется заключение и разрабатываются рекомендации. На заседании обсуждаются результаты обследования ребенка каждым специалистом, составляется коллегиальное заключение ППк.

5.6. Родители (законные представители) имеют право принимать участие в обсуждении результатов освоения содержания образовательной программы, комплексного обследования специалистами ППк, степени социализации и адаптации обучающегося.

## **6. Содержание рекомендаций ППк по организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся**

6.1. Рекомендации ППк по организации психолого-педагогического сопровождения обучающегося с ограниченными возможностями здоровья конкретизируют, дополняют рекомендации ПМПк и могут включать:

- корректировку СИПР на основе данных, полученных в ходе обследования;
- разработку индивидуального учебного плана обучающегося;
- адаптацию учебных и контрольно-измерительных материалов;
- предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающемуся необходимую

техническую помощь,

- другие условия психолого-педагогического сопровождения в рамках компетенции ОО.

6.2. Рекомендации ППк по организации психолого-педагогического сопровождения обучающегося на основании медицинского заключения могут включать условия обучения, воспитания и развития, требующие организации обучения по индивидуальному учебному плану, учебному расписанию, медицинского сопровождения, в том числе:

- дополнительный выходной день;
- организацию дополнительной двигательной нагрузки в течение учебного дня или снижение (ограничение) двигательной нагрузки;
- предоставление дополнительных перерывов для приема пищи, лекарств;
- снижение объема задаваемой на дом работы;
- предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую

техническую помощь;

- другие условия психолого-педагогического сопровождения в рамках компетенции ОО.

6.3. Рекомендации ППк для детей и подростков склонных к девиантному и делинквентному поведению могут включать:

- проведение групповых и (или) индивидуальных коррекционно-развивающих и компенсирующих занятий с обучающимся;

- перечень (план) мероприятий по профилактике асоциального (девиантного) поведения обучающегося, в том числе в рамках сетевого взаимодействия;

- рекомендации по составлению индивидуального учебного плана обучающегося;
- разработку плана индивидуальной работы с психологом, социальным педагогом и др.
- планы совместной работы с субъектами профилактики и социальной защиты;
- адаптацию учебных и контрольно-измерительных материалов;
- другие условия психолого-педагогического сопровождения в рамках компетенции ОО.

6.4. Рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся реализуются на основании письменного согласия родителей (законных представителей).

Приложение 6

**Примерный приказ  
о создании и организации работы  
психолого-педагогического консилиума**

В целях обеспечения эффективной работы с детьми, нуждающимися в комплексном психолого-педагогическом сопровождении, на основании распоряжения Министерства просвещения РФ от 09.09.2019 № 3-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации»

**ПРИКАЗЫВАЮ:**

1. Создать психолого-педагогический консилиум в \_\_\_\_\_.
2. Назначить председателем психолого-педагогического консилиума \_\_\_\_\_ (Ф.И.О. председателя с указанием должности).
3. Утвердить прилагаемые:
  - 3.1. Состав психолого-педагогического консилиума.
  - 3.2. План работы психолого-педагогического консилиума на 20... – 20... учебный год.
  - 3.3. График работы психолого-педагогического консилиума на 20... – 20... учебный год.
4. Организовать введение документации психолого-педагогического консилиума в соответствии с утвержденным Положением о психолого-педагогическом консилиуме от \_\_\_ № \_\_\_\_.
5. Контроль за выполнением приказа оставляю за собой.

Директор ОО

## Шаблоны протоколов заседаний психолого-педагогического консилиума

### ПРОТОКОЛ

#### планового психолого-педагогического консилиума (вариант № 1)

№ \_\_\_ / от \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.

#### Присутствовали:

Председатель ППк \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
 Секретарь консилиума \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
 Классный руководитель \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
 Педагог-психолог \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
 Учитель-логопед \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
 Педагоги \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
 Законные представители \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

#### Повестка дня:

1. Проверка выполнения рекомендаций ТПМПК, оценка созданных специальных условий обучения.
2. Обсуждение успешности адаптационного периода, динамики развития учащихся за 1 четверть.
3. Выделение группы детей, требующих особого внимания.
4. Выделение группы детей, требующих направления на ПМПК.
5. Выводы и рекомендации.

#### Ход заседания:

- 1.
- 2.

#### Приложения:

- характеристики, представления на обучающегося;
- результаты продуктивной деятельности обучающегося;
- копии рабочих тетрадей, контрольных и проверочных работ;
- другие необходимые материалы.

Выводы: адаптационный период прошел успешно / не успешно

Рекомендации педагогам по внесению изменений в индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) / специальную индивидуальную программу развития (СИПР).

Рекомендации по согласованию с родителями решения консилиума и изменений в ИОМ / СИПР, сроки, ответственные.

Подготовить представления на ПМПК для детей (если есть необходимость):

- 1.
- 2.

Протокол составлен:

подпись \_\_\_\_\_ / расшифровка

## **ПРОТОКОЛ**

### **планового психолого-педагогического консилиума (вариант № 2)**

№ \_\_ / от \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.

#### Присутствовали:

Председатель ППк \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
Секретарь консилиума \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
Классный руководитель \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
Педагог-психолог \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
Учитель-логопед \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
Педагоги \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
Законные представители \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

#### Повестка дня:

1. Оценка динамики СИПР, обсуждение и подготовка рекомендаций и направлений для прохождения ПМПК, планирование работы с родителями.
2. Выделение группы детей, требующих направления на ПМПК.
3. Выводы и рекомендации.

#### Ход заседания

- 1.
- 2.

#### Приложения:

- характеристики, представления на обучающегося;
- результаты продуктивной деятельности обучающегося;
- копии рабочих тетрадей, контрольных и проверочных работ;
- другие необходимые материалы.

#### Выводы: динамика развития за полугодие

Рекомендации педагогам по внесению изменений в индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) / специальную индивидуальную программу развития (СИПР).

Рекомендации по согласованию с родителями решения консилиума и изменений в ИОМ / СИПР, сроки, ответственные.

#### Подготовить представления на ПМПК для детей (если есть необходимость):

- 1.
- 2.

Протокол составлен:

подпись \_\_\_\_\_ / расшифровка /

## **ПРОТОКОЛ**

### **планового психолого-педагогического консилиума (вариант № 3)**

№ \_\_ / от \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.

#### Присутствовали:

Председатель ППк \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
Секретарь консилиума \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
Классный руководитель \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
Педагог-психолог \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
Учитель-логопед \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
Педагоги \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
Законные представители \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

#### Повестка дня:

1. Подведение итогов, оценка годовой динамики развития, разбор отдельных случаев по запросам классных руководителей
2. Выводы и рекомендации.

#### Ход заседания

- 1.
- 2.

#### Приложения:

- характеристики, представления на обучающегося;
- результаты продуктивной деятельности обучающегося;
- копии рабочих тетрадей, контрольных и проверочных работ;
- другие необходимые материалы.

#### Выводы:

рекомендации педагогам по внесению изменений в индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) / специальную индивидуальную программу развития (СИПР).

Рекомендации по согласованию с родителями решения консилиума и изменений в ИОМ / СИПР, сроки, ответственные.

Протокол составлен:

подпись \_\_\_\_\_ / расшифровка /

**ПРОТОКОЛ**  
**внепланового психолого-педагогического консилиума**

№ \_\_ / от \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.

Присутствовали:

Председатель ППк \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
Секретарь консилиума \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
Классный руководитель \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
Педагог-психолог \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
Учитель-логопед \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
Педагоги \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
Законные представители \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Повестка дня:

1. Инициатор и причина проведения консилиума, представление на учащегося
2. Выводы и рекомендации.

Ход заседания

- 1.
- 2.

Приложения:

- характеристики, представления на обучающегося;
- результаты продуктивной деятельности обучающегося;
- копии рабочих тетрадей, контрольных и проверочных работ;
- другие необходимые материалы.

Коллегиальное решение.

Выводы:

Рекомендации:

Сроки и ответственные

Отметка об информировании родителей о решении консилиума

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Протокол составлен:

подпись \_\_\_\_\_ / расшифровка /

**Представление психолого-педагогического консилиума  
на обучающегося для предоставления на ПМПК**

ФИО

дата рождения

класс

Общие сведения:

1. Поступил в ГБОУ школу № .... «\_\_» \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.

2. Программа обучения (полное наименование реализуемой программы обучения)

3. Форма организации образования (*выбрать из предложенного*):

- *обучается в классе / на дому;*
- *в форме семейного образования;*
- *сетевая форма реализации образовательных программ;*
- *с применением дистанционных технологий*

4. Факты, способные повлиять на поведение и успеваемость ребенка:

– в образовательной организации: *переход из одной образовательной организации в другую образовательную организацию (причины), перевод в состав другого класса, замена учителя начальных классов (однократная, повторная), межличностные конфликты в среде сверстников; конфликт семьи с образовательной организацией, обучение на основе индивидуального учебного плана, надомное обучение, повторное обучение, наличие частых, хронических заболеваний или пропусков учебных занятий и др.;*

– состав семьи (*перечислить, с кем проживает ребенок – родственные отношения и количество детей/взрослых*);

– трудности, переживаемые в семье (*материальные, хроническая психотравматизация, особо отмечается наличие жестокого отношения к ребенку, факт проживания совместно с ребенком родственников с асоциальным или антисоциальным поведением, психическими расстройствами – в том числе братья/сестры с нарушениями развития, а также переезд в другие социокультурные условия менее, чем три года назад, плохое владение русским языком, одного или нескольких членов семьи, низкий уровень образования членов семьи, больше всего занимающихся ребенком*).

5. Информация об условиях и результатах образования ребенка в образовательной организации:

• Краткая характеристика развития ребенка на момент поступления в образовательную организацию:

- познавательное развитие;
- речевое развитие;
- двигательное развитие.

*Качественно в соотношении с возрастными нормами развития значительно отставало, отставало, неравномерно отставало, частично опережало.*

• Коммуникативно-личностное развитие ребенка на момент подготовки характеристики: *для подростков, а также обучающихся с девиантным (общественно-опасным) поведением*

описание более подробно, для остальных качественно в соотношении с возрастными нормами развития (значительно отстает, отстает, неравномерно отстает, частично опережает).

• Динамика: (показатели) познавательного, речевого, двигательного, коммуникативно-личностного развития по каждой из перечисленных линий: качественно крайне незначительная, незначительная, неравномерная, достаточная.

• Динамика деятельности за период нахождения в образовательной организации: практической, игровой, продуктивной.

• Динамика освоения программного материала:

– соответствие объема знаний, умений и навыков требованиям программы (в соответствии с годом обучения), достижение образовательных результатов в соответствии с годом обучения в отдельных образовательных областях;

– общее описание: динамика обучения фактически отсутствует, крайне незначительна, невысокая, неравномерная и т.д.

• Динамика в коррекции нарушений: указать коррекционно-развивающие занятия и курсы, которые посещает ребенок, кратко описать динамику.

• Приложением к Представлению для школьников является табель успеваемости, заверенный личной подписью руководителя образовательной организации (уполномоченного лица), печатью образовательной организации.

6. Особенности, влияющие на результативность обучения (выбрать и уточнить): мотивация к обучению (фактически не проявляется, недостаточная, нестабильная), сензитивность в отношениях с педагогами в учебной деятельности (на критику обижается, дает аффективную вспышку протеста, прекращает деятельность, фактически не реагирует, другое), качество деятельности при этом (ухудшается, остается без изменений, снижается), эмоциональная напряженность при необходимости публичного ответа, контрольной работы и пр. (высокая, неравномерная, нестабильная, не выявляется), истощаемость (высокая, с очевидным снижением качества деятельности и пр., умеренная, незначительная) и др.

Представление может быть дополнено исходя из индивидуальных особенностей обучающегося.

7. Отношение семьи к трудностям ребенка: от игнорирования до готовности к сотрудничеству, наличие других родственников или близких людей, пытающихся оказать поддержку, факты дополнительных (оплачиваемых родителями) занятий с ребенком, например, занятия с логопедом, дефектологом, психологом, репетиторство.

8. Получаемая коррекционно-развивающая, психолого-педагогическая помощь: занятия индивидуальные / групповые с учителем-логопедом, учителем-дефектологом, педагогом-психологом, учителем название занятий и период проведения (четверть); регулярность посещения данных занятий, отношение к занятиям.

9. Характеристики взросления (заполняется с 5 класса):

– увлечения, интересы (перечислить, отразить их значимость для обучающегося, ситуативность или постоянство пристрастий, возможно наличие травмирующих переживаний – например, запретили родители, исключили из секции, перестал заниматься из-за нехватки средств и т.п.);

– характер занятости во внеучебное время (имеет ли круг обязанностей, как относится к их выполнению);

– отношение к учебе (наличие предпочитаемых предметов, любимых учителей);

– отношение к педагогическим воздействиям (описать воздействия и реакцию на них);

- характер общения со сверстниками, одноклассниками (отвергаемый или оттесненный, изолированный по собственному желанию, неформальный лидер);
- значимость общения со сверстниками в системе ценностей обучающегося (приоритетная, второстепенная);
- значимость виртуального общения в системе ценностей обучающегося (сколько времени по его собственному мнению проводит в социальных сетях);
  - способность критически оценивать поступки свои и окружающих, в том числе антиобщественные проявления (не сформирована, сформирована недостаточно, сформирована на словах);
- самосознание (самооценка);
- принадлежность к молодежной субкультуре;
- особенности психосексуального развития;
- религиозные убеждения (не актуализирует, навязывает другим);
- отношения с семьей (описание известных педагогам фактов: кого слушается, к кому привязан, либо эмоциональная связь с семьей ухудшена/утрачена);
- жизненные планы и профессиональные намерения.

Поведенческие девиации: нет / имеются.

Для подростков, а также обучающихся с девиантным (общественно-опасным) поведением отметка о постановке на учет:

- совершенные в прошлом или текущие правонарушения;
- наличие самовольных уходов из дома, бродяжничество;
- проявления агрессии (физической и/или вербальной) по отношению к другим (либо к животным), склонность к насилию;
- оппозиционные установки (спорит, отказывается) либо негативизм (делает наоборот);
- отношение к курению, алкоголю, наркотикам, другим психоактивным веществам (пробы, регулярное употребление, интерес, стремление, зависимость);
- сквернословие;
- проявления злости и/или ненависти к окружающим (конкретизировать);
- отношение к компьютерным играм (равнодушен, интерес, зависимость);
- повышенная внушаемость (влияние авторитетов, влияние дисфункциональных групп сверстников, чрезмерная подверженность влиянию моды, средств массовой информации и пр.);
- дезадаптивные черты личности (конкретизировать).

10. Информация о проведении индивидуальной профилактической работы (конкретизировать).  
 Вывод: о необходимости уточнения, изменения, подтверждения образовательного маршрута, создания условий для коррекции нарушений развития и социальной адаптации и/или условий проведения индивидуальной профилактической работы.

Представление заверяется личной подписью руководителя образовательной организации (уполномоченного лица), печатью образовательной организации.

Дата

Подпись председателя ППк \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Подпись Директора \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

## Журнал учета заседаний ППк

№	Дата проведения	Вид (плановый №, внеплановый)	Тематика заседания

## Журнал направлений обучающихся на ПМПК

№	ФИО, Дата рождения	Класс	Цель направления	Причина направления	Документы, выданные законным представителям	Подпись законного представителя

**Систематический обзор научно обоснованных практик при РАС  
(на основе сведений Национального информационного центра по научным данным  
и практической работе в области аутизма (NCAEP))**

1. Вмешательства, основанные на контроле antecedентов (Antecedent-Based Interventions, ABI).
2. Альтернативная и дополненная коммуникация (Augmentative and Alternative Communication, AAC).
3. Вмешательство, основанное на использовании поведенческого импульса (Behavioral Momentum Intervention, BMI).
4. Когнитивно-поведенческие вмешательства (Cognitive Behavioral/ Instructional Strategies, CBIS).
5. Дифференцированное подкрепление альтернативного, несовместимого или другого поведения (Differential Reinforcement of Alternative, Incompatible, or Other Behavior, DR).
6. Прямое обучение (Direct Instruction, DI).
7. Обучение методом отдельных блоков (Discrete Trial Training, DTT).
8. Физические упражнения (Exercise and Movement, EXM).
9. Гашение (Extinction, EXT).
10. Функциональный анализ поведения (Functional Behavioral Assessment, FBA).
11. Обучение функциональной коммуникации (Functional Communication Training, FCT).
12. Моделирование (Modeling, MD).
13. Вмешательство, опосредованное музыкой (Music-Mediated Intervention, MMI).
14. Натуралистические вмешательства (Naturalistic Intervention, NI).
15. Вмешательства, проводимые родителями (Parent-Implemented Intervention, PII).
16. Обучение и вмешательство, проводимое с помощью сверстников (Peer-Based Instruction and Intervention, PBI).
17. Подсказки (Prompting, PP).
18. Подкрепление (Reinforcement, R).
19. Прерывание реакции/перенаправление (Response Interruption/ Redirection, RIR).
20. Самоуправление (Self-Management, SM).
21. Сенсорная интеграция (Sensory Integration®, SI).
22. Социальные рассказы (Social Narratives, SN).
23. Тренинг социальных навыков (Social Skills Training, SST).
24. Алгоритм задачи (Task Analysis, TA).
25. Обучение и вмешательство при помощи технологий (Technology-Aided Instruction and Intervention, TAI).
26. Отсрочка по времени (Time Delay, TD).
27. Видео моделирование (Video Modeling, VM).
28. Визуальная поддержка (Visual Supports, VS).

**Анкета для родителей**

Класс \_\_\_\_\_ 1 доп \_\_\_\_\_

Уважаемые родители, заполнив анкету, Вы поможете специалистам обеспечить условия для удовлетворения особых образовательных потребностей Вашего ребенка и разработать стратегии помощи для скорейшей адаптации в классе.

Просим вас максимально полно ответить на следующие вопросы:

ФИО ребенка \_\_\_\_\_

Дата рождения \_\_\_\_\_

ФИО родителей \_\_\_\_\_

Контактные телефоны \_\_\_\_\_

Е-мейл для связи \_\_\_\_\_

Посещали ДОУ или центры развития? Какие? Сколько времени? \_\_\_\_\_

**1. Отмечаете ли Вы в поведении ребенка:**

- двигательное беспокойство;
- невозможность усидеть на одном месте;
- трудности концентрации внимания;
- быструю утомляемость;
- трудности восприятия и понимания инструкции (задания);
- хаотичность действий (неумение работать по плану);
- трудность осознания ошибок в выполнении задания и их исправлений в ходе деятельности;
- болтливость.

**2. Отметьте, бывает ли у вашего ребенка и как часто следующее проблемное поведение:**

Особенности поведения	Частота проявлений		
	Редко	Часто	Никогда
Причиняет себе боль (бьет, кусает, щипает и т.д.)			
Причиняет другим боль (бьет, кусает, щипает, толкает и т.д.)			
Разбрасывает в гневе предметы, игрушки или ломает их			
Кричит, устраивает истерики			
Убегает			
Ест несъедобное			
Другое (опишите)			

**3. Как Вы обычно справляетесь с таким поведением?**

\_\_\_\_\_

**4. Испытывает ли трудности в ситуациях, когда вокруг шумно или много людей?**

\_\_\_\_\_

**5. Имеются ли трудности в новых ситуациях или с незнакомыми людьми?**

\_\_\_\_\_

**6. В какое время дня проблемное поведение возникает с большей вероятностью?**

**7. Возникает ли проблемное поведение только с определенными людьми?**

**8. Навыки коммуникации (общения): отметьте знаком «+»**

	Полные предложения	Отдельные слова	Нечеткие слова	Язык жестов	Адаптированные жесты	PECS (обмен карточками)	Кивает, трясет головой	Указывает	Ведет (за руку)	Показывает глазами/взглядом	Нежелательное поведение (крик, истерика, агрессия и т.п.)
Как ребенок дает знать, когда хочет чего-то											
Как просит предмет или любимое занятие?											
Как просит перерыв, когда чем-то занят?											
Как отказывается от чего-то или выражает протест?											
Как просит помощи?											
Как показывает, что больно или болен?											
Как просится в туалет?											

**9. Что ребенок любит? Пожалуйста, для оценки предпочтений используйте шкалу, приведенную ниже:**

Активности (деятельность, действия)	Не проявляет интереса 0	Заинтересован в средней степени 1	Очень заинтересован 2
Двигательная активность, спортивные занятия			
– качаться на качелях			
– прыгать на большом мяче			
– любит щекотку			
– прыгать на батуте			
– играть с мячом			
– любит чтобы обнимали			
– собирать пазлы			
– рисовать			
– мять что-то в руках			

– перебирать (раскладывать, перекладывать) предметы			
– лепить из пластилина, глины			
– сенсорные игрушки			
– другое (указать)			
Музыка, видео, телевидение			
– смотреть мультфильмы (укажите какие)			
– слушать музыкальные клипы (укажите какие)			
– играть в игры на ПК, телефоне (укажите какие)			
– музыкальные игрушки (какие)			
– другое			
Еда			
– конфеты (какие именно)			
– фрукты (какие именно)			
– сушки			
– вода			
– сок (какой именно)			
– печенье (какое именно)			
– хлеб (какой именно)			
– мармелад (какой именно)			
– шоколад (какой именно)			
– кукурузные палочки			
– чипсы (какие именно)			
– сухарики			
– мишки Барни			
– вафли (какие именно)			
– орешки (какие именно)			
– другое (указать)			
Игрушки, книги (укажите какие)			
– конструктор			
– мягкие игрушки			
– раскраски			
– детские книжки			
– машинки			
– игрушки на колесиках			
– игрушки-животные			
– вкладыши			
– бумага, газеты			
– играет с окружающими предметами			
– другое			

Иное (укажите): \_\_\_\_\_

**10. Есть ли у Вашего ребенка медицинские ограничения, о которых следует знать специалистам? (Например, аллергия, эпилепсия, непереносимость глютена или лактозы и др.)** \_\_\_\_\_

**11. Имеются ли ограничения в диете?** \_\_\_\_\_

**12. Есть ли в Ваших взаимоотношениях с ребенком что-то, что Вы хотели бы изменить?**

---

**13. В чьей помощи Вы нуждаетесь наиболее остро? (подчеркните)**

- педагога-психолога
- учителя-логопеда
- педагога
- социального работника
- врача
- другое (указать) \_\_\_\_\_

**14. Как Вы считаете, кто будет оказывать большее влияние на ребенка – семья или школа?**

- безусловно, семья
- в большей мере семья
- в равной степени и семья, и школа
- школа, т.к. там ребенок проводит много времени
- школа и улица

**15. В какой форме школа могла бы помочь Вам в решении Ваших проблем?**

- лекциями о воспитании
- специальными практическими занятиями
- информацией об особенностях развития моего ребенка
- информацией о том, что можно почитать по моей проблеме

**16. Сколько бы Вы могли уделить времени для повышения своей педагогической компетентности, если в нашей школе будут организованы специальные занятия для родителей?**

- не более одного часа в неделю
- примерно пару часов в месяц
- трудно сказать

Спасибо за сотрудничество!

Ваши подробные ответы очень помогут нам и Вашему ребенку.

**Интервью с родителями для проведения функциональной оценки поведения****Общая информация**

ФИО \_\_\_\_\_

Дата рождения \_\_\_\_\_

Кто проводит интервью: \_\_\_\_\_

**Социальная область**

1. Как он / она проявляет интерес к сверстникам
2. Как он /она проявляет интерес к членам семьи или тем, кто за ним / ней ухаживает?
3. Чем занимается в свободное время?
4. Что делает человек для удовольствия?

**Активности повседневной жизни**

1. Какие задачи по самообслуживанию человек может выполнить самостоятельно?
2. Что он / она может самостоятельно сделать дома (если соответствует возрастным задачам)?
3. Имеются ли проблемы с крупной или тонкой моторикой?
4. Другое.

**Предшествующее событие**

Как реагирует человек, если ...

1. Ограничивают активность или доступ к объекту?
2. Вы говорите ему, чтобы он сделал то, что он не очень любит или то, что является для него сложным?
3. Вы просите его прекратить то, что ему нравится?
4. Вы не обращаете на него внимания или оставляете его одного на какое-то время?
5. (Если имеется ритуал) Вы вмешиваетесь в ритуальное или навязчивое поведение, или пытаетесь его прекратить?
6. Вы неожиданно меняете рутину или расписание?
7. Вы отказываетесь делать то, что он требует (например, не отвечаете на вопрос)?
8. Отметьте одну вещь, которую вы делаете, после которой, скорее всего, проявится нежелательное поведение?

**События в окружении**

1. Имеются ли какие-либо медицинские или физические состояния, которые могут повлиять на его / ее поведение?
2. Что вы можете сказать по поводу сна ...

Рабочие дни: ложится спать в:

просыпается в:

Выходные: ложится спать в:

просыпается в:

Человек обычно: спит всю ночь / часто просыпается?

Если просыпается – встает ли с постели? (да / нет)

Если встает с постели – чем занимается?

Спит ли человек днем? Если спит днем, то как долго?

Какие активности в повседневном расписании жизни приводят к проблемному поведению?

Какие активности любит больше всего?

Есть ли у него возможность делать выбор в течение дня – в плане выбора активностей или вознаграждения?

### **Последствия**

Добивается ли человек чего-то при помощи этого поведения?

Оставляют ли его / ее в покое люди после этого поведения?

### Анкета для педагогов «MAS»

ФИО учащегося \_\_\_\_\_

Класс \_\_\_\_\_

Кто заполняет \_\_\_\_\_

Дата анкетирования \_\_\_\_\_

Конкретное описание нежелательного поведения \_\_\_\_\_

Вопросы	Баллы						
	Никогда	Практически никогда	Редко	В половине случаев	Обычно	Почти всегда	Всегда
	1	2	3	4	5	6	7
1. Проявляется ли поведение, когда человек остается незанятым на уроке?							
2. Проявляется ли поведение, когда человека просят выполнить трудную для него задачу?							
3. Проявляется ли поведение, когда вы говорите с кем-то другим, находясь в той же комнате?							
4. Проявляется ли поведение, когда человек пытается получить желаемое, которое для него недоступно?							
5. Повторяется ли поведение, когда человек остается один в течение длительного периода времени, при этом оно всегда выглядит одинаково (например, раскачивается вперед-назад)?							
6. Проявляется ли поведение, когда предъявляют требование?							
7. Проявляется ли поведение при недостаточном внимании окружающих к нему?							
8. Проявляется ли поведение, когда у человека отбирают желаемый предмет?							
9. Кажется ли вам, что человеку просто нравится данное поведение?							
10. Проявляется ли данное поведение намерено, чтобы вывести вас из себя при предъявлении требования?							
11. Проявляется ли данное поведение всякий раз, когда вы перестаете обращать внимание на человека?							
12. Прекращается ли поведение вскоре после того, как он получил желаемое?							
13. Когда проявляется данное поведение: выглядит ли человек как не осознающий, что вокруг него есть другие люди?							
14. Прекращается ли поведение вскоре (1-5 минут) после того, как вы перестали работать с человеком или предъявлять к нему требования?							
15. Когда человек ведет себя таким образом, не стоит ли за этим желание, чтобы вы проводили с ним больше времени?							
16. Данное поведение проявляется, когда человеку говорят, что он не может делать то, что он хотел бы?							



**Структурированный анализ поведения (АВС-1)  
Пример заполнения бланка фиксации результатов**

Форма структурированного Анализа АВС для заполнения в школе												Функция поведения			
дата	время/урок											внимание	материалы	избегание	сенсорное
10.03.2019	1														
		Поведение (В):													
		1 Шипит себя!													
		2 Толкает других?													
		3 Кричит?													
		Место, где произошло поведение:													
		3 Класс													
		Столовая													
		Рекреация													
		4													
		3													
		Текущая общая активность:													
		Инструкция (инд.)													
		Инструкция (группа)													
		Сидячая работа (в одиночестве)													
		1 Свободное время (индивидуально)													
		Свободное время (в группе)													
		Обед/перекус													
		Другое:													
		Непосредственный предшествующий фактор (А)													
		1,3 Сотрудник игнорирует или уходит													
		Убрали не дали материалы для отдыха или еду													
		1 Отказано в другой просьбе													
		Дана инструкция подсказка к работе											1		
		Спровоцирован сверстником													
		Нет (один ничего не делает)													
		Немеленное последствие (С)													
		3 Внимание блокировка просьбы сказано 'стоп'											1		
		Перенаправлен в другую зону: к другой активности													
		Дали материалы для отдыха или еду													
		Отозвана необходимость работать													
		Сотрудник ушел													
		Сотрудник ничего не предпринял													
ИТОГО											3	1			

## Структурированный анализ поведения (АВС-2) Бланк фиксации результатов

Дата/ время	Ситуация «До» Что происходило до проявления поведения	Поведение	Последствия Что произошло после демонстрации поведения	Особенности окружения или ситуации (например, недостаточно спал, новые медикаменты, изменения в рутинных, заболел )

Приложение 17

### План поведенческого вмешательства

Имя	<i>Игнат</i>	Дата составления	Сентябрь 2020
Возраст	8 лет	Когда план записан	
Специалист	Педагог-психолог		

Целевое поведение	Определение поведения
Щиплет окружающих	Сидя за партой, когда педагог стоит рядом, либо стоя возле педагога или ребенка, берет полным захватом своей кисти человека за руку от плеча до локтя или от локтя до ладони и сдавливает

### Начальная информация

Частота	Продолжительность	Интенсивность	Когда проявляется	Тенденции
До 10 раз в день	2 сек.	Разная	Ежедневно	Ухудшается

### Функциональные гипотезы

Предшествующее / особенности окружения	Целевое поведение	Функция
Выполняет задание за партой	Щиплет подошедшего к нему педагога	Избегание задания
Вышел на перемену	Подходит к однокласснику и щиплет его	Получение внимания
Заходит с перемены в класс	Щиплет рядом стоящего одноклассника	Избегание задания

### План вмешательства

Проактивные стратегии	Стратегии обучения поведению	Реактивные стратегии
1. Посадить за отдельный стол у стены (желательно стол-подкова) 2. Выложить зрительное расписание (задание – подкрепление) Можно попробовать выложить сразу карточки трёх заданий, а между ними пустые карточки на которые будет крепиться карточка с выбранным подкреплением, в конце самое сильное подкрепление – любимая активность ставится заранее.	1. Развивать коммуникацию. Четвертый этап PECS. При просьбе какого-либо предмета или активности, должен выложить с помощью карточек на шаблоне своей коммуникативной доски предложение: «Я хочу... (желаемый предмет, активность)». Далее снимает шаблон с коммуникативной книги, подходит к собеседнику, передает шаблон, указывая на каждую картинку, которые	1. Если произошло поведение при выполнении заданий (предъявлении требования), проигнорировать щепок, отвести взгляд в течение 5 секунд, затем продолжать настаивать на выполнении задания (требования) вплоть до его выполнения. 2. Если произошло поведение на перемене – подвести ребенка к его коммуникативной доске, помочь выложить на шаблоне фразу «Я хочу»

<p>3. Выбирать подкрепление перед каждым заданием</p> <p>4. Включать в круг, но далеко от детей, ближе к учителю</p> <p>5. На круге подкреплять следующим образом: – после двух-трех легких правильно выполненных заданий – пищевое подкрепление; – после каждого правильно выполненного задания словесная похвала «Молодец, хорошо работаешь!»</p> <p>6. Пищевое подкрепление на круге должно быть в поле его зрения</p> <p>7. Во время выполнения заданий за партой хвалить за хорошее поведение (Молодец, хорошо сидишь)</p> <p>8. Давать внимание только за хорошее поведение.</p> <p>9. При хорошем поведении хвалить каждые 2-3 минуты</p> <p>10. На перемене занимать его любимыми активностями: игра с мячом, догонялки.</p>	<p>озвучиваются собеседником. Только после этого получает желаемое. Если просит без шаблона, не давать ничего, делая вид, что не понимаете, что ему нужно.</p> <p>2. Учить правильно привлечению внимания на перемене с помощью карточек, выкладывая на шаблоне фразу «Я хочу поиграть». После предъявления шаблона играть в следующие игры: небольшое сжатие рук от плеча до кисти, щекотка, подпрыгивания с поддержкой за руки.</p>	<p>поиграть». Далее ребенок снимает шаблон с коммуникативной книги, подходит к собеседнику, передает ему шаблон, указывая на каждую картинку, которые озвучиваются собеседником. Предлагает поиграть в догонялки или в мяч тому, к кому он обратится.</p>
--	---	---

### Поведенческие цели:

Краткосрочная цель: будет проявлять нежелательное поведение не более двух-трех раз в течение дня.

Долгосрочная цель: прекращение нежелательного поведения.

### Процедура оценки

Какие данные будут собираться?	Когда и каким образом будут собираться данные?	Кто будет собирать данные?	Кто будет суммировать и анализировать?
Частота проявления поведения (как часто проявляется)	Бланк регистрации частоты проявления поведения	В классе-воспитатель, воспитатель ГПД	Педагог-психолог

**График пересмотра плана поведенческого вмешательства:** план поведенческого вмешательства пересматривается ежеквартально в течение года.

Пересмотр плана:

Ноябрь 2020 г. в пересмотре не нуждается  
 Февраль 2021 г. в пересмотре не нуждается  
 Апрель 2021 г. в пересмотре не нуждается  
 Октябрь 2021 г. (новый план, если необходимо)

Педагог-психолог \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
 Кл. руководитель \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
 Воспитатели \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
 Родители \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

**Бланк фиксации проявлений нежелательного поведения**

Время фиксации	Дата												
1-й урок 9.00-9.40													
перемена													
2-й урок 9.55-10.35													
перемена													
3-й урок 10.50-11.30													
перемена													
4-й урок 11.45-12.25													
перемена													
5-й урок 12.45-13.25													
перемена													
6-й урок 13.45-14.25													

**Бланк регистрации МОП (из пяти объектов)**

Ученик \_\_\_\_\_

Класс \_\_\_\_\_

Педагог \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_

**Инструкция: «Выбери одно»**

№	Объекты	Попытка			Общая сумма	Место
		I	II	III		
1						
2						
3						
4						
5						

**Бланк регистрации результатов дискретных проб**

Ученик: \_\_\_\_\_

Инструкция: \_\_\_\_\_

Программа: \_\_\_\_\_

Дата																
Занятие №																
Педагог																
Задача (навык)																
5																
4																
3																
2																
1																
0																
Дата																
Занятие №																
Педагог																
Задача (навык)																
5																
4																
3																
2																
1																
0																

У – учитель, В – воспитатель, П – психолог

### Бланк регистрации результатов дискретных проб

Ученик: Ивант

Инструкция: "Помогите к такому же"

Программа: Соотнесение идентичных изображений

Дата	ноябрь																
Занятие №	01	01	01	02	02	02	03	03	03	03	04	04	04	05	05	05	05
Педагог	У	У	В	П	Л	У	В	В	У	У	В	П	П	У	В	В	У
кошка	Задача (навык)	-	-	+	-	+	+	-	+	+	-	-	+	+	+	+	+
		П	П	+	П	+	+	П	+	+	П	П	+	+	+	+	+
		-	+	-	-	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+
		П	-	П	П	П	+	+	П	-	+	+	+	+	+	+	+
		+	П	-	+	+	-	+	+	П	+	+	-	+	+	+	+
		-	+	П	+	+	П		+	+			П				+
		П	+	+			+		+				+				
		+		+			+						+				
	+					+						+					
5																	
4																	
3																	
2																	
1																	
0																	

Дата	ноябрь																
Занятие №	01	01	01	02	02	02	03	03	03	03	04	04	04	05	05	05	05
Педагог	У	У	В	П	Л	У	В	В	У	У	В	П	П	У	В	В	У
шар	Задача (навык)	-	+	-	-	-	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+
		П	+	П	П	П	+	П	+	+	+	П	+	+	+	+	+
		+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
		+	П	+	П	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+
		-	+	+	+	+	П	+	П	-	П	+	-	+	+	+	+
		П	+		+		+		П	+		П					
		+					-		+	+	-		+				
		+					П		+	П		+					
5																	
4																	
3																	
2																	
1																	
0																	

У – учитель, В – воспитатель, П – психолог

### Бланк самооценки для педагогов при проведении проб

**Дата:** \_\_\_\_\_

**Инструктор** (тот, кто обучается дискретным пробам): \_\_\_\_\_

**Ребенок:** \_\_\_\_\_

**Наблюдатель** (тот, кто владеет навыком проведения дискретных проб, если в коллективе учреждения такого нет – пропускаем данную строку) \_\_\_\_\_

**Процедура.** Во время проведения дискретных проб установите камеру и снимайте процесс в течение 10 минут. После видеосъемки необходимо просмотреть запись и заполнить лист самооценки. Обращайте внимание на то, что Вы делаете правильно, и что нуждается в улучшении. Заполняйте колонку «демонстрированное поведение», ставя плюсы, если такое поведение демонстрировалось, и минусы, если нет. Затем выберите три позиции, над которыми будете работать.

Целевое поведение	Демонстрируемое поведение	Комментарии
материалы и подкрепления готовы		
потенциальные отвлечения убраны		
используются процедуры выбора для оценки потенциальных подкреплений		
привлекаете внимание ребенка перед тем, как дать инструкцию		
используем правильный тон голоса для инструкций для всех задач		
используем правильные инструкции для всех программ		
даем подсказки до начала ответа ребенка; даем подсказки одновременно (или максимально близко к инструкции)		
используем правильные подсказки для программ необходимого уровня		
убираем подсказки по мере необходимости		
варьируем цели в программах		
варьируем цели между программами		
даем 5 секунд для ответа		
записываем данные после каждой пробы		
правильный темп – между попытками около 3 секунд		
дифференцированное подкрепление: количество подкрепления соответствует степени сложности задачи / ответу		
используются переходные пробы (когда ребенок отвечает неправильно, Вы переходите к другой цели и затем обратно к той же самой цели, чтобы посмотреть может ли ребенок продемонстрировать правильный ответ)		

окончание – на правильном, самостоятельном ответе (или ответе с соответствующим уровнем подсказки)		
варьируются типы подкрепления (например, похвала, социальные игры, съедобное, материальное, активности и т.д.)		
варьируется тон голоса и фразы похвалы		
съедобные подкрепления даются параллельно с похвалой		
используется адекватное расписание выдачи подкреплений		
заменяются неэффективные подкрепления (например, не мотивирующие ребенка ...).		
последствия даются немедленно после ответа		
за ответ предлагаются адекватные последствия: – подкрепление за правильный ответ; – дается короткая обратная связь «попробуй еще» или убирается внимание (отворачиваются от ребенка) за неправильный ответ или отсутствие ответа		
проба мгновенно останавливается, если ребенок начинает отвечать неправильно или вовлекается в нежелательное поведение		
между пробами материалы убираются и предлагаются заново		
адекватно блокируются проявления стереотипий		
неподобающее поведение игнорируется или перенаправляется		

Навыки, которые нужно поддерживать: \_\_\_\_\_

Навыки, над которыми нужно работать: \_\_\_\_\_

## Сенсорный профиль

ФИ ребенка \_\_\_\_\_

## 1. Тактильная сфера

Свойственно ли ребенку следующее...	Баллы					Комментарии
	5 Всегда	4 Часто	3 Иногда	2 Редко	1 Никогда	
1. Избегает или не любит, когда у него грязные руки						
2. Предпочитает одежду с длинным рукавом даже когда жарко						
3. Избегает носить одежду из определенных тканей						
4. Избегает ходить босиком, особенно по песку или траве						
5. Раздражается от ярлычков на одежде						
6. Жалуется, что носки неправильно одеты						
7. Стремится вырваться, если удерживают или обнимают						
8. Выражает дискомфорт, если к нему дружески прикасаются другие						
9. Чаще предпочитает трогать других сам, чем позволять прикасаться к себе						
10. <i>Имеет тенденцию сталкиваться с другими или толкать их<sup>20</sup></i>						
11. Кажется, что боится щекотки?						
12. Кажется, чрезмерно чувствительным к боли и беспокоится от малейшего пореза						
13. Выказывает необычную потребность дотрагиваться до определенных (знакомых ему, одних и тех же) текстур, поверхностей, игрушек						
14. Часто тянет в рот предметы или одежду						
15. <i>Кажется, что не осознает прикосновений или ударов</i>						
16. <i>Случайно роняет предметы (не бросает)</i>						
17. <i>Постоянно прикасается к предметам, изучая их пальцами</i>						
18. <i>Часто мастурбирует или прикасается к половым органам</i>						
19. <i>Ищет прикосновений или тесных объятий со стороны других людей</i>						

<sup>20</sup> Количество баллов за ответ проставлено сверху в каждой таблице. При подсчете баллов утверждения, которые выделены курсивом, считаются наоборот. То есть ответ в колонке, где 5 баллов, считается как 1 балл, где 4 балла – как 2, и т.п.

Пожалуйста, опишите любое другое поведение относительно прикосновений, которое важно с вашей точки зрения \_\_\_\_\_

## 2. Вестибулярная сфера

Свойственно ли ребенку следующее...	Баллы					Комментарии
	5 Всегда	4 Часто	3 Иногда	2 Редко	1 Никогда	
1. Нравится, когда ноги отрываются от земли						
2. Любит карабкаться или прыгать						
3. Не боится ловить мяч						
4. <i>Выказывает страх падения или высоты</i>						
5. Любит лифты или эскалаторы						
6. Любит ездить на машине						
7. Ищет возможности любых движений						
8. Наслаждается каруселью и быстрой ездой						
9. Часто и подолгу прыгает на кровати или другой пружинящей поверхности						
10. Любит кружиться вокруг себя						
11. Раскачивается телом или качает головой						
12. Целенаправленно стучается головой						
13. Бросается для развлечения на пол, стены, других людей						
14. Слишком рискованно играет						
15. <i>Боится, находясь на высоте или нестабильной опоре</i>						

Есть ли у ребенка установленное предпочтение правой или левой руки? Какая рука предпочтается? Использует ли ребенок определенную руку для определенных активностей \_\_\_\_\_

## 3. Зрительная сфера

Свойственно ли ребенку следующее...	Баллы					Комментарии
	5 Всегда	4 Часто	3 Иногда	2 Редко	1 Никогда	
1. Быстро теряет внимание к визуальным стимулам						
2. Испытывает дискомфорт от яркого света						
3. Избегает или испытывает трудности при прямом визуальном контакте						
4. С трудом выбирает один предмет из многих, например, при поиске определенной игрушки в коробке с игрушками						
5. Боится темных помещений или замкнутого пространства						

#### 4. Слуховая сфера

Свойственно ли ребенку следующее...	Баллы					Комментарии
	5 Всегда	4 Часто	3 Иногда	2 Редко	1 Никогда	
1. Становится невнимательным, или у него возникают проблемы, когда вокруг слишком шумно						
2. Отрицательно реагирует на неожиданные или громкие шумы						
3. Любит производить громкие звуки (при нормальном слухе)						

Пожалуйста, опишите любое другое поведение относительно звуков или слуха, которое является важным по вашему мнению \_\_\_\_\_

#### 5. Вкус и обоняние

Свойственно ли ребенку следующее...	Баллы					Комментарии
	5 Всегда	4 Часто	3 Иногда	2 Редко	1 Никогда	
1. Исследует предметы, обнюхивая их						
2. Кажется раздраженным запахами, которых другие люди не замечают						
3. Очень избирателен в еде						

Если ребенок помещает в рот не съедобные предметы, то что это за предметы? \_\_\_\_\_

Пожалуйста, опишите любое другое поведение относительно вкусов или запахов, которое является важным по вашему мнению: \_\_\_\_\_

#### 6. Проприоцептивная сфера

Свойственно ли ребенку следующее...	Баллы					Комментарии
	5 Всегда	4 Часто	3 Иногда	2 Редко	1 Никогда	
1. Имеет тенденцию быть особенно активным и все время в движении						
2. Часто суетится, сидя на стуле во время еды или занятия						
3. Бывает неосторожным и импульсивным						
4. Кажется агрессивным в игре						
5. Кажется выключенным и не знает, что происходит вокруг						

## 7. Способность обучаться

Свойственно ли ребенку следующее...	Баллы					Комментарии
	5 Всегда	4 Часто	3 Иногда	2 Редко	1 Никогда	
1. Самостоятельно завязывает шнурки						
2. Плохо удерживает или часто роняет карандаш						
3. Справляется с кнопками и молниями при одевании						
4. Плохая поза/осанка за столом (разваливается по столу, поддерживает себя руками)						
5. Избегает новых игрушек, игрового оборудования или игр						
6. Способен найти желаемый предмет сам, даже когда его не видно						
7. Требуется часто напоминать, что делать во время сложносоставной активности (например при одевании, купании)						
8. Имеет трудности при использовании инструментов или столовых приборов (зубной щетки, вилки)						
9. Сложно обучается новым двигательным навыкам						
10. Быстро устает от физической нагрузки						
11. Присутствует напряженность или неловкость в движениях						
12. Имеет трудности с раскачиванием на качелях, не соблюдает ритм при хлопках во время песни, игры						
13. Демонстрирует нежелание участвовать в спортивных или подвижных играх						

Что ребенок делает, когда к нему не предъявляют требований (в свободное время)? (раскачивается, двигает руками возле лица, ищет друга для игры, другое) \_\_\_\_\_

## 8. Процесс еды

Свойственно ли ребенку следующее...	Баллы					Комментарии
	5 Всегда	4 Часто	3 Иногда	2 Редко	1 Никогда	
1. Нуждается в помощи при кормлении						
2. Как правило, ест неряшливо						
3. Часто проливает жидкости						
4. Слюнотечение						
5. Не любит есть пищу, состоящую из кусочков, например, супы с кусочками продуктов						
6. Набивает рот или кладет слишком много еды в рот сразу						

Есть ли диета. Укажите нежелательные продукты \_\_\_\_\_

Укажите продукты, которые любит \_\_\_\_\_

### 9. Самоорганизация

Свойственно ли ребенку следующее...	Баллы					Комментарии
	5 Всегда	4 Часто	3 Иногда	2 Редко	1 Никогда	
1. Часто теряет вещи, например, домашнее задание или одежду						
2. Легко теряется						
3. С трудом переключается с одного вида деятельности на другой						
4. Нуждается в дополнительной помощи, чтобы начать задание или дело						
5. Быстро становится рассеянным во время игры или работы						
6. Имеет короткий период внимания						
7. Способен занять себя продуктивной деятельностью (ролевая, конструктивная игра, игра по правилам)						

Как долго обычно ребенок остается включенным при выполнении академических заданий занимается академической работой без помощи/подсказок? \_\_\_\_\_

### 10. Эмоциональная адаптация

Свойственно ли ребенку следующее...	Баллы					Комментарии
	5 Всегда	4 Часто	3 Иногда	2 Редко	1 Никогда	
1. Плохо ладит с другими детьми своего возраста						
2. Слишком восприимчив к критике						
3. Кажется слишком беспокойным или испуганным						
4. Имеет тенденцию быть тихим или замкнутым						
5. Имеет тенденцию легко расстраиваться						
6. Имеет тенденцию быть необычно конфликтным или упрямым						
7. Часто подвержен вспышкам раздражения или злости						
8. Трудности с расставанием с родителями или другими близкими						
9. С трудом переносит изменения в планах или ожиданиях						

Пожалуйста, опишите любое другое поведение относительно социально-эмоциональных особенностей, которое является важным по вашему мнению: \_\_\_\_\_

### Анализ сенсомоторного развития Игоря Р.

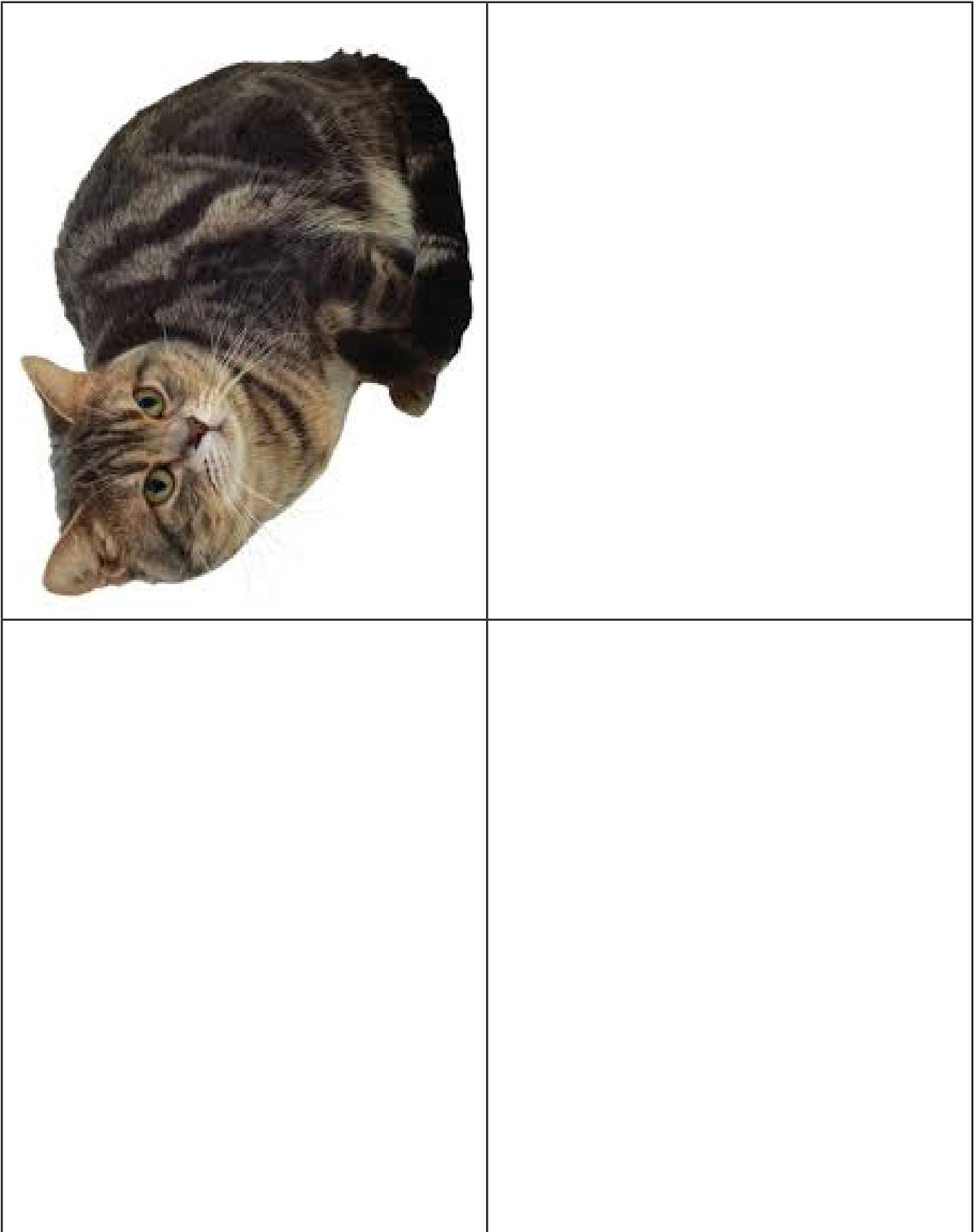
Показатели	Балл	Уровень чувствительности	Комментарий
<b>Сфера</b>			
1.Тактильная	57	Средний	
2. Вестибулярная	55	Ниже Среднего	Требуется дополнительная стимуляция
3. Зрительная	15	Средний	
4. Слуховая	15	Высокий	Требуется ограничение нагрузки
5. Вкусовая, обонятельная	10	Средний	
6. Проприоцептивная	21	Выше среднего	Требуется ограничение нагрузки
<b>Уровень поддержки</b>			
7. В обучении навыкам	45	Средний	
8. В процессе еды	18	Средний	
9. В организации деятельности	29	Выше среднего	
10. В эмоциональной адаптации	26	Средний	

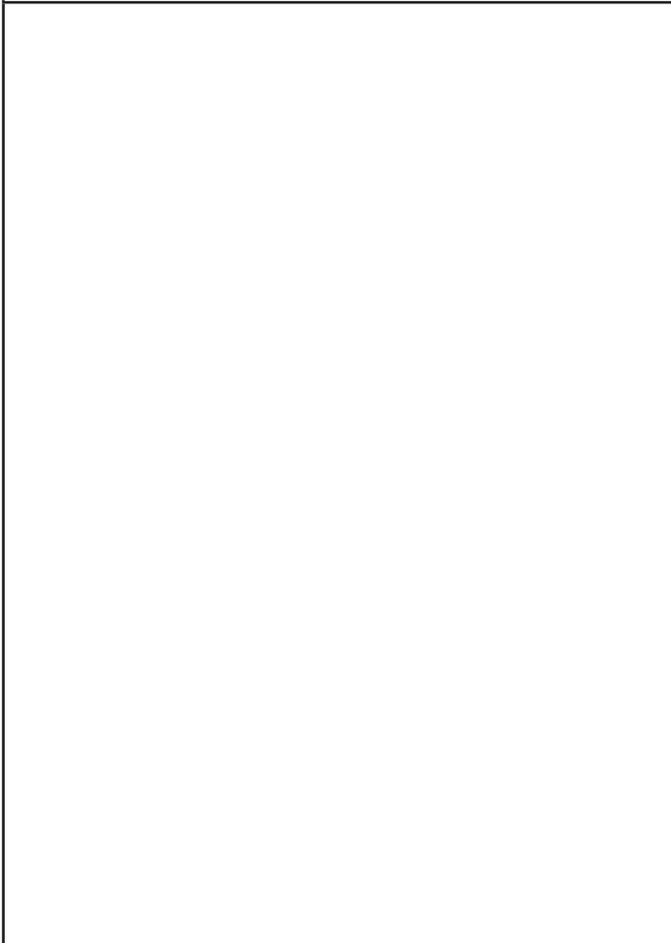
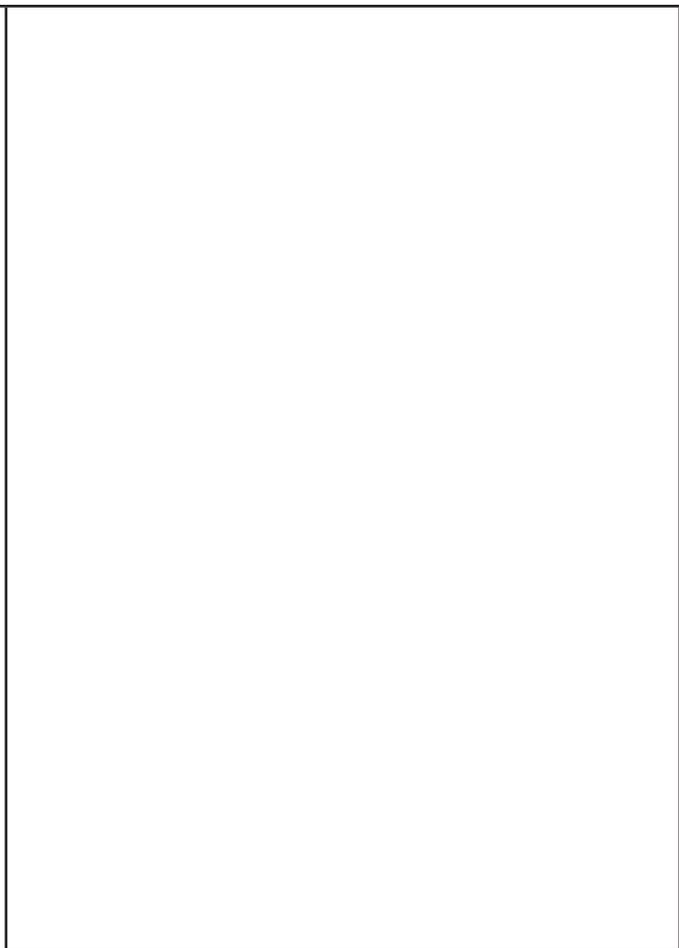
### Сенсорная диета Игоря Р.

Ведущая сенсорная область	Тактильная
Слабая сенсорная область	Слуховая, проприоцептивная, вестибулярная
Сенсорная диета	Дополнительная стимуляция вестибулярной сферы: прыжки на мяче, отжимание (от стены, от пола), хождение/бег, стояние на одной ноге, напольный диск, эквилибр, вращение, батут, раскачивание Ограничение нагрузки: на проприоцептивную сферу: частичная поддержка и постепенное увеличение; на слуховую сферу: режим ограничения нагрузки, наушники
Виды деятельности	В сенсорном зале: модули для развития вестибулярной сферы



**Диагностический набор «Найди кошку»**



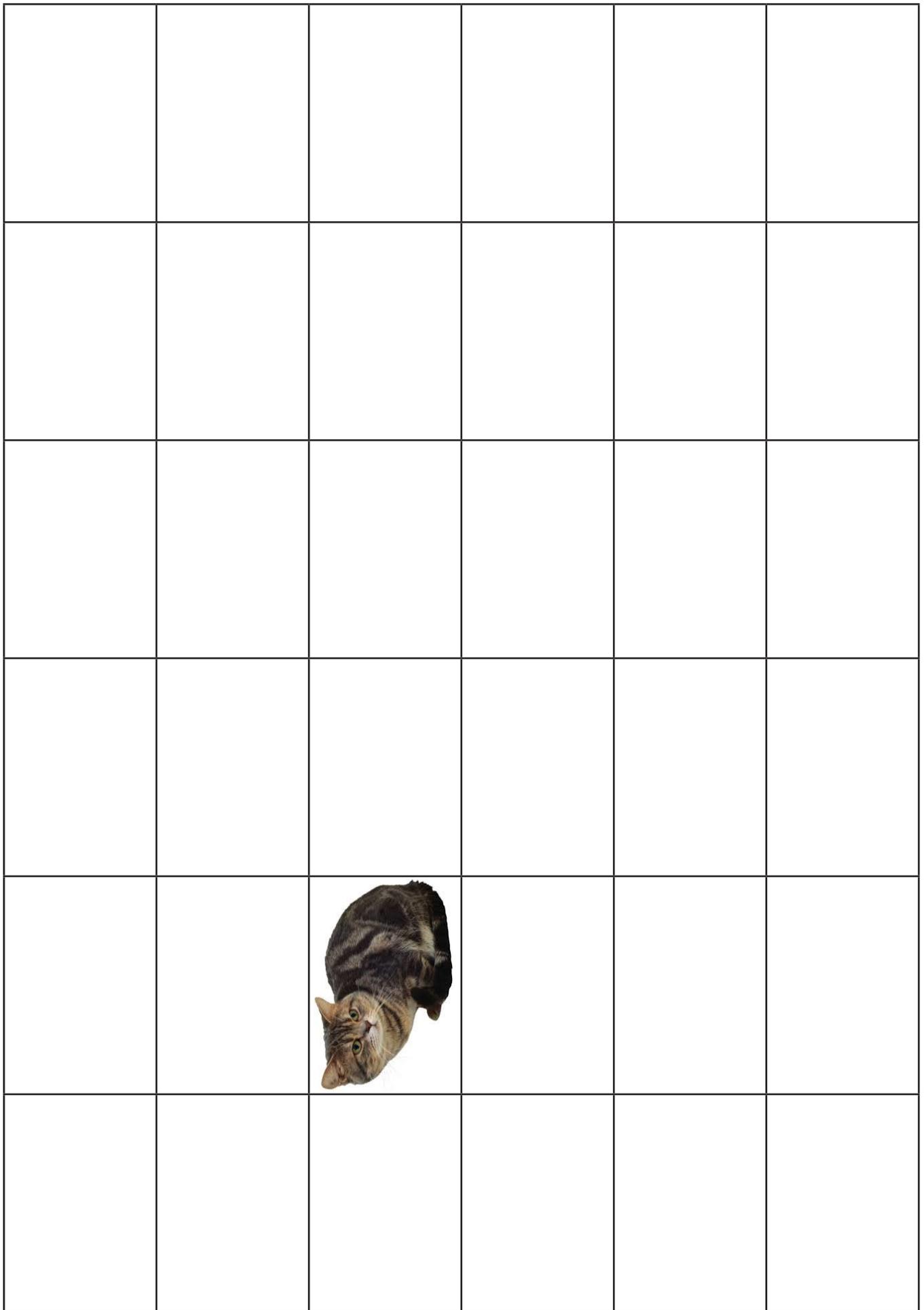


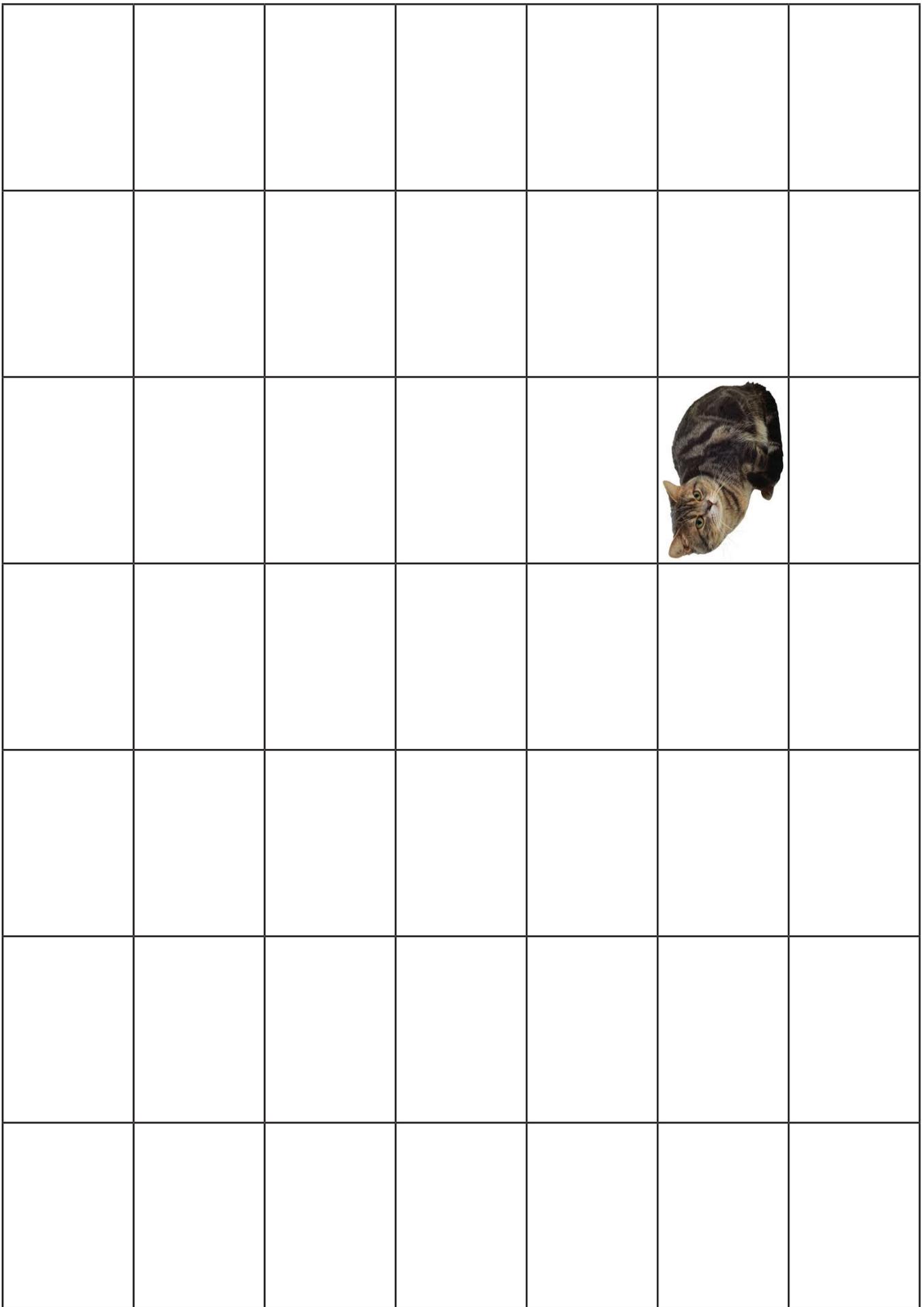






**Бланк регистрации обращений к коммуникативной книге**

Проба	Обр. к КК	Отделил карточку	Отдал карточку
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
ИТОГО			
дата	коммуникативный акт		

**Бланк регистрации обращений к коммуникативной доске**

Проба	Обр. к КД	Указывает	Проговаривает
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
ИТОГО			
дата	коммуникативный акт		

## Список сокращений

АДК – альтернативная и дополнительная коммуникация  
АООП – адаптированная основная общеобразовательная программа  
АОП – адаптированная образовательная программа  
ИОМ – индивидуальный образовательный маршрут  
ИПРА – индивидуальная программа реабилитации и абилитации  
ИУП – индивидуальный учебный план  
КУ – коммуникативное устройство  
МОП – методика оценки подкреплений  
ОО – образовательная организация  
ПАП – прикладной анализ поведения  
ПМПК – психолого-медико-педагогическая комиссия  
ППк – психолого-педагогический консилиум  
РАС – расстройства аутистического спектра  
СИПР – специальная индивидуальная программа развития  
ТЕАССН – Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped Children – терапия и обучение детей, имеющих аутистические и коммуникативные нарушения  
ТМНР – тяжелые и множественные нарушения развития  
ФГОС НОО ОВЗ – федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ОВЗ  
ФГОС О у/о – федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)  
ФОП – функциональная оценка поведения  
PECS – Picture Exchange Communication System – коммуникативная система обмена картинками

## Сведения об авторах

1. Бобрикова Алена Вячеславовна, педагог-психолог, учитель, ГБОУ школа № 46 Калининского района Санкт-Петербурга «Центр РиМ».
2. Брылева Лариса Валерьевна, учитель, ГБОУ школа № 46 Калининского района Санкт-Петербурга «Центр РиМ».
3. Букина Анастасия Львовна, педагог-психолог, учитель, ГБОУ школа № 46 Калининского района Санкт-Петербурга «Центр РиМ».
4. Горобец Людмила Юрьевна, учитель, ГБОУ школа № 46 Калининского района Санкт-Петербурга «Центр РиМ».
5. Горланова Алла Владимировна, учитель-логопед, учитель, ГБОУ школа № 46 Калининского района Санкт-Петербурга «Центр РиМ».
6. Еремина Наталья Глебовна учитель-логопед, учитель, ГБОУ школа № 46 Калининского района Санкт-Петербурга «Центр РиМ».
7. Иванова Людмила Леонидовна, заместитель директора, учитель, методист, ГБОУ школа № 46 Калининского района Санкт-Петербурга «Центр РиМ».
8. Игнатьева Марина Владимировна, воспитатель, ГБОУ школа № 46 Калининского района Санкт-Петербурга «Центр РиМ».
9. Капкова Ольга Николаевна, учитель, учитель-логопед, ГБОУ школа № 46 Калининского района Санкт-Петербурга «Центр РиМ».
10. Князева Наталья Владимировна, учитель, ГБОУ школа № 46 Калининского района Санкт-Петербурга «Центр РиМ».
11. Корохова Ирина Станиславовна учитель-логопед, учитель, ГБОУ школа № 46 Калининского района Санкт-Петербурга «Центр РиМ».
12. Ланцова Елена Витальевна учитель-логопед, учитель, ГБОУ школа № 46 Калининского района Санкт-Петербурга «Центр РиМ».
13. Нестерова Лариса Георгиевна, заместитель директора, учитель, педагог-психолог, ГБОУ школа № 46 Калининского района Санкт-Петербурга «Центр РиМ».
14. Новикова Наталья Вячеславовна, учитель, ГБОУ школа № 46 Калининского района Санкт-Петербурга «Центр РиМ».
15. Петрова Екатерина Александровна, к.п.н., доцент кафедры специальной (коррекционной) педагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования.
16. Плахова Алена Валерьевна, учитель, ГБОУ школа № 46 Калининского района Санкт-Петербурга «Центр РиМ».
17. Порталимова Елена Юрьевна, учитель, ГБОУ школа № 46 Калининского района Санкт-Петербурга «Центр РиМ».
18. Пыринец Людмила Владимировна, учитель, ГБОУ школа № 46 Калининского района Санкт-Петербурга «Центр РиМ».
19. Шибанова Елена Анатольевна, директор, учитель, ГБОУ школа № 46 Калининского района Санкт-Петербурга «Центр РиМ».
20. Якушкина Надежда Викторовна, педагог-психолог, учитель, ГБОУ школа № 46 Калининского района Санкт-Петербурга «Центр РиМ».







**Е.А. Петрова, Л.Л. Иванова, Л.Г. Нестерова, Е.А. Шибанова и др.**

**Организация психолого-педагогического сопровождения  
обучающихся с расстройствами аутистического спектра**

*Учебно-методическое пособие*

Редактор: Гуляева В.В.  
Верстка: Бердыниязова М.С.

Тираж: 100 экз.  
Отпечатано в СПб ГБУК ГСЦБС

СПб ГБУК «Государственная специальная центральная  
библиотека для слепых и слабовидящих»  
197198, г. Санкт-Петербург, ул. Стрельнинская, д. 11

Приложения 27-32

# «Социальные истории»

к учебно-методическому пособию  
«Организация психолого-педагогического сопровождения  
обучающихся с расстройствами аутистического спектра»

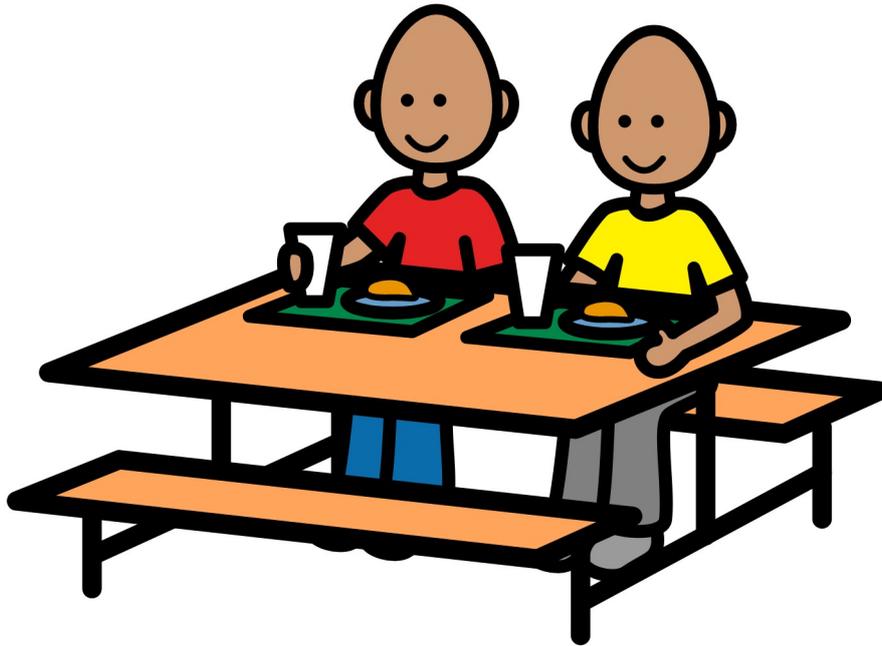
Е.А. Петрова, Л.Л. Иванова, Л.Г. Нестерова, Е.А. Шибанова и др.

Санкт-Петербург  
2022

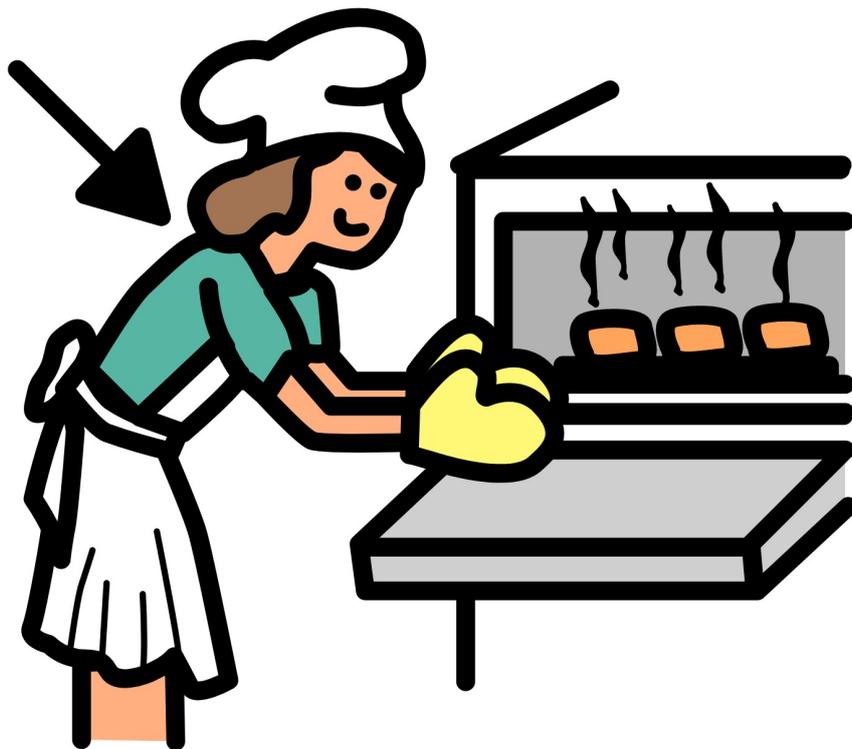
Социальная история

# Столовая

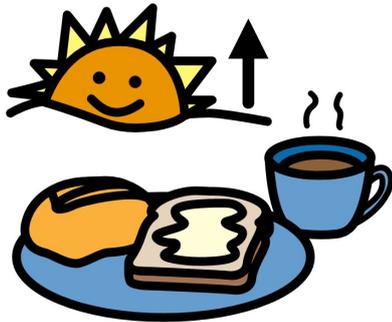
Столовая – помещение в школе, где едят.



Повара готвят на кухне завтрак и обед.



Завтрак и обед – это приёмы пищи.  
Еда помогает мне быть здоровым и сильным.



завтрак



обед

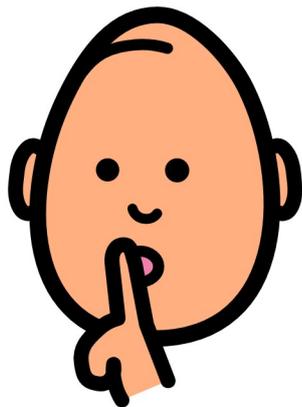
# Завтрак и обед в школе по расписанию.



Когда приходит время,  
я мою руки и иду в столовую.



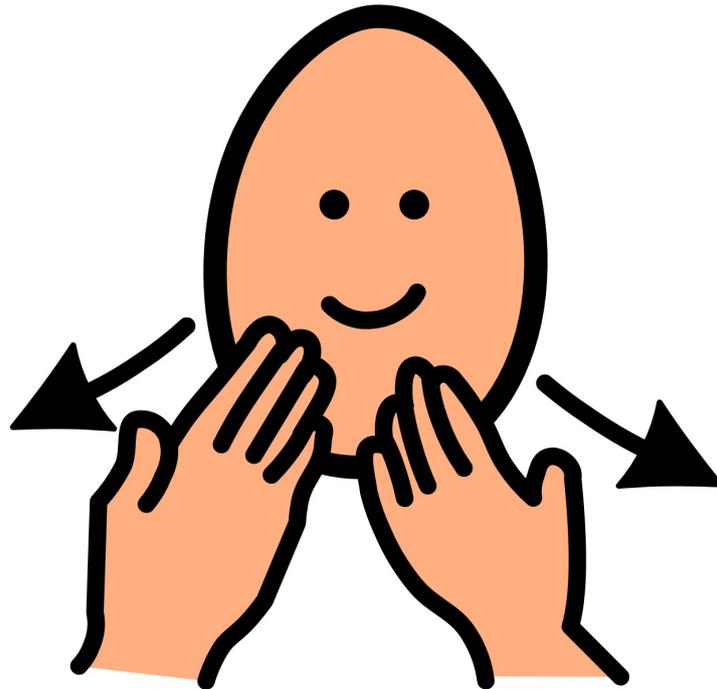
На стол накрывают работники столовой.  
Я разговариваю тихо и жду.



В столовой я ем вкусную пищу.



После еды я говорю СПАСИБО  
поварам и работникам столовой.



Социальная история

# Работа с ножницами

На уроках мы используем разные предметы.



Иногда в классе мы работаем с ножницами.  
Для создания аппликаций нужно уметь  
резать ножницами.



Ножницы – это предмет, у которого есть два кольца и лезвия.



Ножницы – острый предмет,  
при работе с ним есть правила.  
Работать с ножницами нужно, сидя за партой.



При открывании ножницы держат лезвиями вниз.



Передавать ножницы можно только кольцами вперед.



Используя ножницы на уроке,  
мы делаем красивые аппликации.



Социальная история

# **Правила рисования на доске**

Меня зовут Фатима.  
Я учусь в 1 Г классе.  
В нашем классе есть большая белая доска.



На уроках мы выполняем задания у доски.  
Устраиваем там выставки рисунков.



Крепим магнитами картинки и рисуем маркерами.



Маркеры толстые и тонкие.  
Они бывают разных цветов.  
На переменах я люблю рисовать маркерами  
на школьной доске.



Вот главные правила рисования на переменах.

Когда я захочу порисовать на доске, я спрошу разрешения у воспитателя Ольги Владимировны.



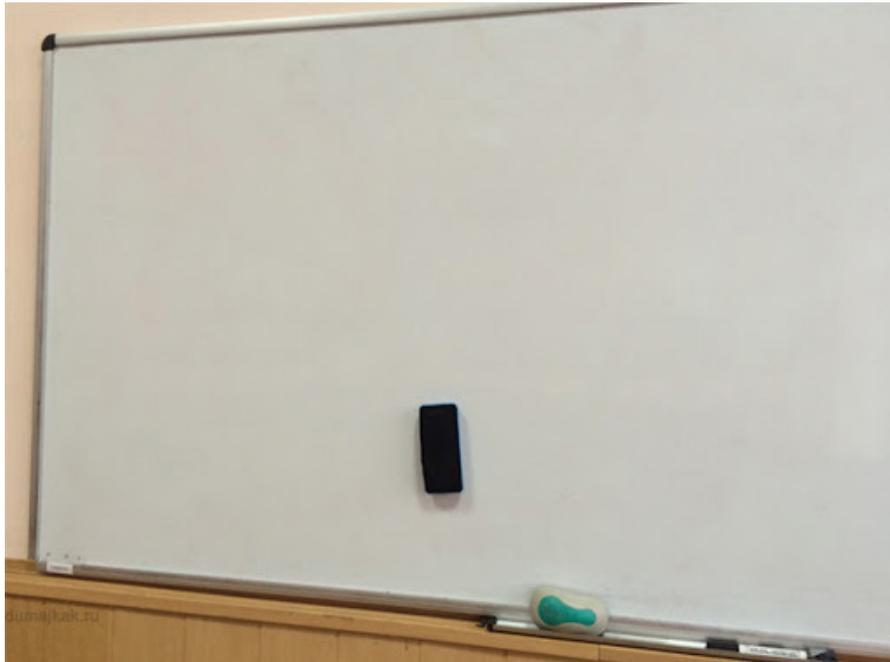
Если рисовать можно, я надену фартук,  
чтобы одежда оставалась чистой.  
Если я забуду надеть фартук и испачкаюсь,  
мама огорчится.



Для рисования я выберу специальный маркер.  
После рисования я обязательно вытру доску  
специальной губкой.



Когда школьная доска станет чистой,  
воспитатель скажет: «Фатима, ты – умница».

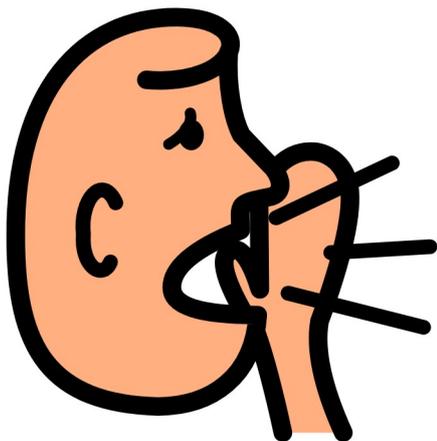


На школьной доске интересно рисовать.  
Я попробую рисовать на переменных правильно.

Социальная история

**Когда кто-то кричит...**

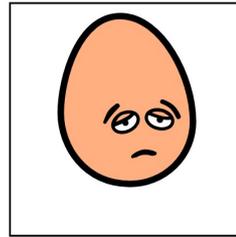
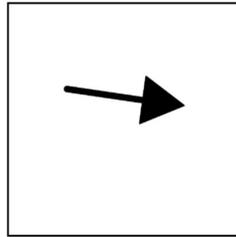
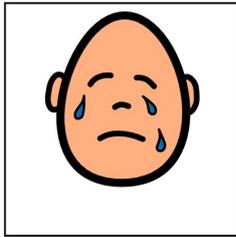
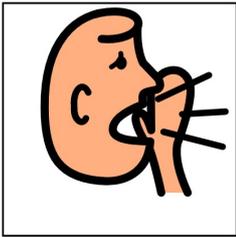
Иногда ребята в классе кричат или плачут.



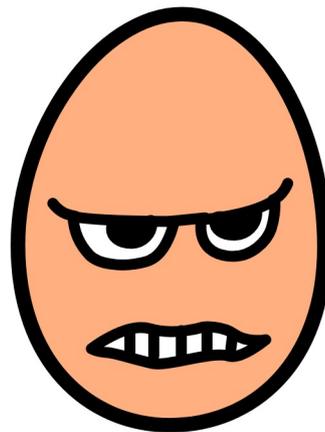
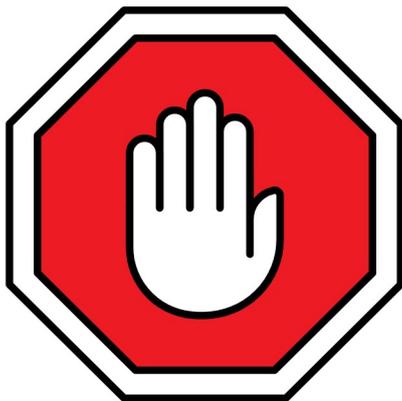
Это очень громко, слишком громко для меня.



Если кто-то кричит или плачет,  
ему грустно или больно.



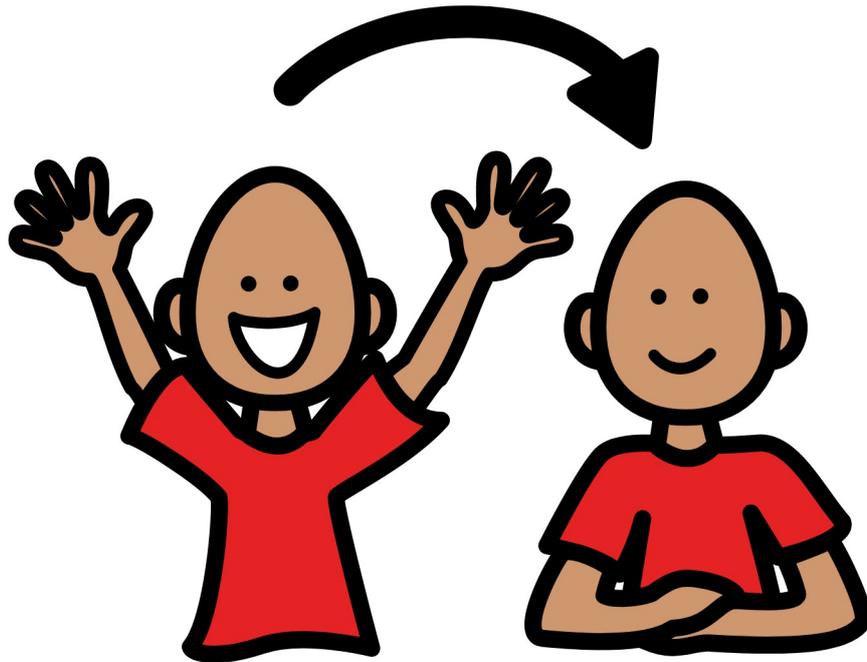
Я остановлюсь, подниму руки вверх и скажу:  
«Я ЗЛЮСЬ»!



Потом я могу надеть наушники, попить воды  
и полопать ногами пузырьки на пузырьчатой плёнке.



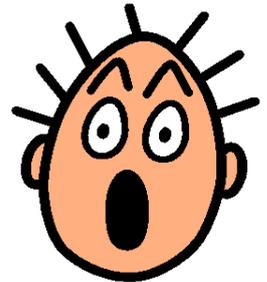
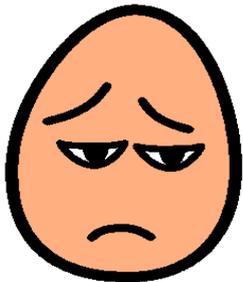
Есть много способов успокоиться.  
Я обязательно найду подходящий для себя.



Социальная история

**В какой я зоне?**

Люди испытывают много разных эмоций.  
Каждый день мы грустим, счастливы или напуганы.  
Одно состояние сменяется другим.



Эмоции – это реакция на то, что с нами происходит.  
Они помогают нам осознавать свое отношение  
к людям и событиям, регулировать поведение  
и лучше понимать других.

У меня могут возникать разные чувства,  
это нормально.

Можно испытывать любые чувства,  
важно их контролировать.



Для этого мне нужно понять мое состояние:



# Зоны

Эти четыре зоны помогают мне описать,  
как я себя чувствую.



# Синяя зона

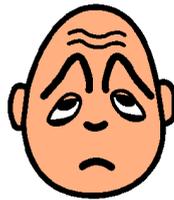
Когда я все делаю медленно, я в синей зоне.



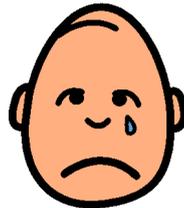
В синей зоне я чувствую:  
усталость, грусть, болезнь, хочу спать.



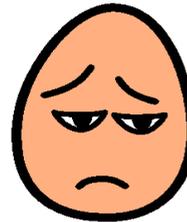
устал



расстроен



грустно



болею

# Зеленая зона

В зеленой зоне я чувствую себя хорошо  
и готов к работе.



В зеленой зоне я чувствую счастье, спокойствие,  
внимательность, готовность заниматься.



я в порядке



счастлив



# Желтая зона

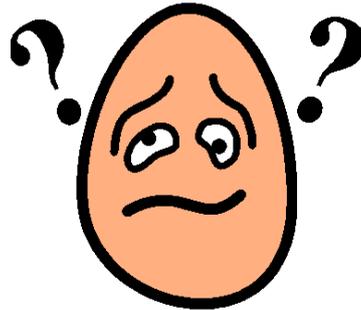
В желтой зоне я расстроен и двигаюсь  
слишком быстро.  
Нужно успокоиться.



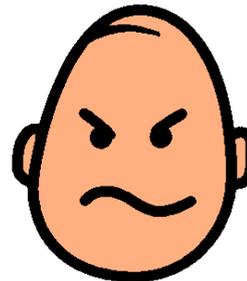
В желтой зоне я чувствую  
растерянность, волнение, страх, злость, обиду,  
дурашливость, испытываю трудности.



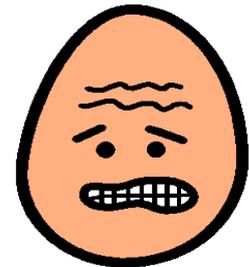
растерян



зол



волнуюсь



# Красная зона

В красной зоне я теряю контроль над собой.

Мне трудно правильно себя вести.

Нужно остановиться.



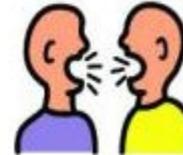
В красной зоне я могу чувствовать гнев, ужас, желание кричать, ударить, ругаться.



напуган



злой



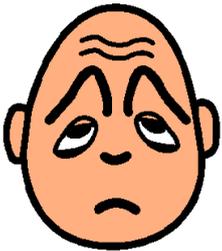
я кричу



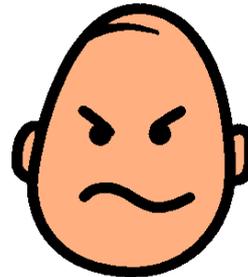
я в панике

Я испытываю много разных чувств.

устал



зол



я в порядке



я в панике

Можно испытывать любые чувства,  
важно их контролировать.

Мне надо стараться вести себя спокойно и безопасно.

Социальная история

# **Как общаться по видеосвязи**

Сейчас карантин.

Встречаться нельзя.

Но можно общаться со всеми по видео.

Когда я вижу на экране лицо знакомого человека,  
нужно поздороваться.

Я смотрю в камеру и здороваюсь.

Я говорю  
Здравствуй + Имя человека!

- Доброе утро!
- Добрый день!
- Добрый вечер!



Я вижу себя и собеседника / другого человека.

Мы смотрим друг на друга.

Собеседник – это человек, с которым я беседую / разговариваю.



Обычно люди задают вопросы.

Меня и маму могут спросить:

Как дела?

Как ваше здоровье?

Какое у вас настроение?

Что вы делали вчера?

Чем займетесь сегодня?

Что будете делать завтра?

И другое.

Люди говорят по очереди.



Я отвечаю на вопрос и задаю мой вопрос.  
Так мы беседуем.

Давайте попробуем?

Задаем вопросы по очереди:

Как дела?

*Моя очередь*

Как ваше здоровье?

*Моя очередь*

Какое настроение?

*Моя очередь*

Что вы делали вчера?

...

Чем займетесь сегодня?

...

Что будете делать завтра?

...

Что ты сейчас хочешь ?

...

Еще можно вместе двигаться.

- Я смотрю и повторяю

*Примеры движений*

- Теперь моя очередь. Я показываю и прошу повторить

*Примеры движений*

Когда мы закончим разговор, надо попрощаться.  
Я смотрю в камеру и говорю: «До свидания! Пока!»

