

**Н.А. Прокофьева**

ГБОУ СОШ № 232 Адмиралтейского района, Санкт-Петербург, Россия

## **ОРГАНИЗАЦИЯ И УПРАВЛЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

### *Мы длинной вереницей идем...*

Еще шесть лет назад разговоры об инклюзии, ресурсном классе вызывали недоумение не только у обывателя, но и у тех, кто своей профессией избрал возможность обучать, воспитывать детей. Безусловно, были совместные инклюзивные мероприятия, говорили о «разных и равных», но системы, нормативной базы, конкретных воплощений идей инклюзивного образования было ничтожно мало.

Изучение международного опыта, российских педагогических инноваций в развитии инклюзивного образования, настоящего запроса потребителей образовательных услуг со стороны родителей особых детей дали хороший старт этому направлению в педагогической практике.

На сегодняшний день для развития инклюзивного образования в формате работы ресурсного класса в Санкт-Петербурге при участии Комитета по образованию, администраций районов, кафедры специальной (коррекционной) педагогики Академии постдипломного педагогического образования, руководителей образовательных организаций есть все основания. В 2019-2020 учебном году в Санкт-Петербурге открыто более 10 ресурсных классов для обучающихся с расстройством аутистического спектра в общеобразовательных школах.

Как руководитель школы, в которой с 2015 года работает ресурсный класс для обучения детей с расстройством аутистического спектра (РАС), уверена, что обстоятельства требуют открытия таких классов в большинстве школ города. Осуществляя прием граждан, могу отметить, что до 15% посещений за год – это обращения родителей, имеющих детей с диагнозом РАС.

Опираясь на опыт работы ГБОУ СОШ № 232 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга по открытию ресурсного класса, хочу предложить в действие Дорожную карту по организации инклюзивного образования в образовательной школе.

I этап – подготовительный. Независимо от того, есть ли подобные запросы от законных представителей или нет, каждая образовательная организация сегодня должна вступить в этот этап, который подразумевает создание в школе не столько архитектурной доступности, сколько атмосферной. Уже сейчас любая школа может уделять инклюзивному образованию то внимание и в тех формах, которое позволит всем участникам образовательного процесса принять и особых детей, дать возможность получить педагогам необходимые знания на курсах повышения квалификации на различных образовательных площадках. Сейчас особую роль в этом образовании педагогов будет играть их участие в работе

ресурсных центров по теме «Комплексное сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра в инклюзивной школе». Атмосферную и содержательную доступность слушатели получают однозначно.

Получив запрос от родителей об открытии ресурсного класса и администрация, и педагоги, и обучающиеся с родителями будут готовы начать разговор о создании особой формы работы для особого ребенка в формате инклюзивного образования, где ресурсный класс станет пространством, стартовой площадкой для дальнейшего образовательного полета ребенка с расстройством аутистического спектра в пространстве школы. Этот период может длиться от молниеносного сиюминутного рождения проблемы до относительно долгого отсроченного периода. Главное – начать двигаться в направлении развития инклюзивного образования. Теоретически мы создали необходимые настроения и атмосферу в образовательной организации, переходим ко II этапу.

II этап – организационный. Включает в себя организационные мероприятия, которые будут воплощены в течение от 1 месяца до 1 года. Рассмотрим подробно, каковы действия руководителя образовательной организации в этот период.

Получив запрос от родителей в виде заключения ПМПК, необходимо согласовать с учредителем вопросы финансирования, возможности обеспечения материально-технической базы. Параллельно руководитель уже может формировать учебный план, согласовывать штатное расписание, составлять тарификационный список. Создание команды – особая задача, стоящая перед руководителем на этом этапе. Уровень образования, опыт, возраст, уровень коммуникации, способность к эмпатии – это все качества, которые важны при формировании команды для работы в ресурсном классе. Подготовка внутренних локальных актов, формирование психолого-педагогического консилиума – основа для четкой координации инклюзивного образования в формате ресурсного класса. На этом этапе важно четко соблюсти все требования нормативных документов и сделать не так, как удобно, а так, как рекомендовано. Именно прохождение этого этапа в организации ресурсного класса, основанное на четком исполнении всех законных актов, может создать конструктивные диалоги между образовательной организацией и родителями. Каждый участник знает свое предназначение, роль, права и обязанности.

III этап – реализация инклюзивного образования в общеобразовательной школе. На этом этапе проходит все самое важное для детей – обучение в школе. Обучающиеся приходят на 11 лет, но, имея свои собственные истории, их обучение может иметь разную продолжительность.

Никаких доминант в выстраивании модели отношений между участниками образовательного процесса нет. Администрация, педагоги, обучающиеся с ОВЗ или без ОВЗ, родители детей с ОВЗ или без ОВЗ, социальные партнеры – одно целое, каждый имеет свои права и обязанности, которые регулируются договорными отношениями. Дети с РАС зачислены в общеобразовательные

классы, поэтому мы говорим об едином образовательном процессе школы. На этом этапе, бесспорно, важны и мероприятия по созданию условий обучения для детей с РАС, необходима нормативная база, психолого-педагогическое сопровождение, где важную роль играют педагоги-психологи, учителя-логопеды, социальный педагог. Обязательно сопровождение не отдельно взятого обучающегося, а рассмотрение его проблем, побед в системе взаимоотношений всех участников образовательного процесса.

Различные совместные проекты, общие праздники, дни учителя, помещения, сотрудники – все это и есть единая образовательная среда. Конечно, при написании дополнительных образовательных общеразвивающих программ инклюзивная школа должна это учитывать.

Родители XXI века, на первый взгляд, отличаются по своему настрою, доли участия в педагогическом процессе от родителей прошлого века. Но их объединяет одно банальное качество – желание видеть своего ребенка востребованным среди сверстников, умеющим то, чего не могли они сами. С родителями необходимо подписать договор, который будет регулировать действия сторон в образовании и воспитании ребенка. Активное участие в общих делах, обязательное присутствие на советах родителей придаст им уверенности и сформирует доверие к образовательной организации.

Мониторинг – неотъемлемая часть любого процесса. Вовремя поставить педагогический «диагноз», найти правильные выходы из сложившихся проблемных ситуаций, определить точки взлета и падения - небольшой перечень задач, которые мы ставим перед проведением мониторинга.

У наших детей еще впереди получение документа об образовании, пока мы в пути.

«Мы длинной вереницей идем за Синей птицей!»- это рефрен пьесы Мориса Метерлинка «Синяя птица». Каждый из нас идет к своей мечте, к своему возможному действию – увидеть, понять, встретиться, получить, отдать... Работа ресурсного класса – это некая Синяя птица, которую получают в руки семьи, где воспитывается ребенок с расстройством аутистического спектра.

### **Список литературы**

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. №273 «Об образовании в Российской Федерации».
2. Прокофьева Н.А., Афанасьева Е.А., Мехова Т.А. Роль образовательной среды школы в формировании эмпатии у подростков в условиях инклюзивного образования // Социальная педагогика в России. - 2017. – № 5. – С. 59-64
3. Афанасьева Е.А. Проектирование образовательной среды в условиях реализации инклюзивной практики // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). - 2016. – Вып. 1 (166). – С. 14-17.

4. Козырева А.О. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). - 2016. – Вып. 1 (142). – С. 112-115.

5. Кириллова И.О. Социализация младших школьников с ограниченными возможностями здоровья средствами учебной деятельности в общеобразовательной школе // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). - 2015. – Вып. 3 (9). – С. 83-91.

**Анохина К.А.**  
методист ГБОУ СОШ № 232 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга

**Лебедева Н.В.**  
учитель-дефектолог ГБОУ СОШ № 232 Адмиралтейского района  
Санкт-Петербурга

## **АДАПТАЦИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА КАК ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОГО ДИНАМИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ**

Контингент обучающихся ресурсного класса - это дети с различными синдромами аутизма, имеющие речевую и соматическую патологию; у 80 % из них отмечается снижение интеллекта различной степени выраженности.

Стойкие нарушения социального взаимодействия, повышенная тревожность и специфические особенности речевого развития — те особенности, которые препятствуют социальной адаптации и усвоению программного материала обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС) больше всего.

Выраженная недостаточность или полное отсутствие способности к установлению продуктивного контакта с окружающими, трудности во взаимодействии со сверстниками, отгороженность от внешнего мира влияют на установление продуктивного контакта с педагогами регулярных классов и одноклассниками. Тревога связана с тем, что окружающий мир зачастую непредсказуем для этих детей, и как следствие, кажется им небезопасным. Уровень тревожности может быть повышен незначительно, а может существенно нарушать ход образовательного процесса вплоть до полной невозможности обучать детей. При всей разнице проявления речевых нарушений у обучающихся с РАС для них характерна недостаточность понимания, осмысления речи, сниженная речевая активность, нарушение коммуникативной функции речи.

Такие особенности развития обучающихся с РАС – это ещё один неблагоприятный фактор, который влияет на усвоение учебного материала данной категорией обучающихся.

Реализация адаптированной образовательной программы (АОП) предполагает создание в образовательной организации специальных условий [1].

Понятие «педагогические условия» включает в себя все элементы составляющие процесс обучения и воспитания: цели, содержание, методы, формы, средства. В. И. Андреев считает, что педагогические условия — это «обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов

содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей». [2]

Одним из необходимых педагогических условий для эффективного обучения детей с РАС, является наличие дополнительных специальных учебных материалов к уже существующим учебно-методическим комплектам: адаптированных рабочих тетрадей и адаптированных учебных пособий.

При адаптации материала для обучающихся с РАС мы предлагаем ориентироваться на следующие педагогические приёмы.

### **1. Упрощение инструкций.**

Обучающиеся с РАС плохо воспринимают многоступенчатые инструкции, поэтому их необходимо дробить на отдельные части. Инструкции должны быть в виде простого, четкого и короткого предложения. Все длинные сложные предложения с придаточными конструкциями и метафорами стоит заменить на более короткие и простые (например, инструкцию «Пронумеруй названия дней недели в правильной последовательности, начиная с понедельника» заменим на «Пронумеруй дни недели от 1 до 7»).

### **2. Использование наглядно-структурных компонентов.**

Важным аспектом адаптации любой методики обучения тому или иному навыку является использование альтернативной коммуникации, дополнительной визуальной поддержки в виде наглядных схем, алгоритмов, пиктограмм, карточек, на которых дублируется устная инструкция.

Исследованиями Л. А. Венгера (1980), П. Я. Гальперина (1974), В. В. Давыдова (1967), А. В. Запорожца (1954) установлено, что с помощью пространственных и графических моделей относительно легко и быстро совершенствуется ориентировочная деятельность, формируются перцептивные, интеллектуальные и практические действия. Это дает возможность сформировать не только конкретные, но и обобщенные представления, научить детей ориентироваться на наиболее значимые признаки наблюдаемых объектов и явлений.

Использование схем способствует умственному воспитанию детей, так как наглядно демонстрирует закономерную связь объектов, связь причинно-следственного характера; это помогает познать явление в обобщенном виде, развивать не только наглядно-образное, но и логическое мышление ребенка. [3, с.32]

Чаще всего материал урока при адаптации с помощью структурных компонентов располагается на листе, слайде презентации. Таким образом, обучающийся может сразу оценить объём предложенной работы. По одной и той же теме могут быть изготовлены задания с разнообразным речевым и наглядным материалом, различной степенью сложности, объемом и видами заданий, учитывая инклюзивные практики, что в максимальной степени позволяет реализовать индивидуальный подход к обучению и максимально совершенствовать навыки адекватного и самостоятельного выполнения заданий.

Например, задание «прочитать текст» можно заменить на задание «изучи таблицу», где будет дана та же информация в сокращенном варианте.

### **3. Индивидуальный подбор стимульного материала.**

Под стимульным материалом мы понимаем объекты живой и неживой природы, искусственно созданные объекты их изображения разной степени точности, цвета, слова, звуки и символы, выступающие в качестве заданий.

При подготовке стимульного материала нужно учитывать сверхценностные интересы к избранным предметам и объектам, направляя этот интерес на выполнение учебных заданий (например, изменить текст задачи, складывая не яблоки, а мотивирующие ребенка предметы).

### **4. Сокращение объема задания.**

Зачастую темп работы обучающихся с РАС ниже, чем у их нормативно развивающихся сверстников, поэтому для отработки конкретных навыков им можно предъявлять меньшее количество заданий без снижения уровня их сложности. Следует отметить, что чаще всего обучающийся с РАС, если овладевает алгоритмом, то в состоянии его применить в любой ситуации. Рекомендуем и на этапе контроля сократить не количество заданий, а уменьшить степень их наполнения .

### **5. Детализация и уточнение.**

Неопределенность способствует повышению тревожности у многих людей. У людей с РАС самые обычные ситуации могут вызвать непропорционально высокий уровень тревоги. Любимые многими детьми задания в свободной форме (например, рисунок на тему природы, эссе-рассуждение) может вызвать у обучающихся с РАС значительные трудности при выполнении. Здесь важно не только указать тему работы, расшифровать её суть, сформулировать уточняющие вопросы, но и чётко обозначить сроки приёма работы, критерии оценивания.

Задания, требующие анализа большого количества информации, можно конкретизировать до избранных страниц и абзацев. Задания со свободными ответами (высказывания своего мнения, описания, сочинения) также стоит уточнять и дополнять перечнями вопросов, на которые необходимо получить ответ.

### **6. Целенаправленное исключение из объяснения новой темы сложных абстрактных понятий.**

Такие понятия встречаются в дисциплинах естественно-научного цикла, при изучении литературных произведений. Рекомендуем педагогам заранее продумать свою речь, заменить сложные слова на простые и найти понятное сравнение, объяснение.

Нужно отметить, что уровень поддержки обучающегося с РАС не будет одинаковым на протяжении всего образовательного процесса. Ведь адаптация материала не только способствует повышению эффективности обучения, его индивидуализации, но и преследует свои локальные цели. С её помощью можно научить работать с текстом учебника, готовить обучающихся к составлению

устных и письменных пересказов через качественную проработку рабочего материала. Поэтому, по мере того, как ребенок научится воспринимать учебник и работать с текстом, степень необходимой дополнительной поддержки в виде адаптации можно будет уменьшать, тем самым способствуя, повышению самостоятельности каждого обучающегося с РАС.

### **Список литературы**

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Казань, 1996. с. 568
2. Лебедева Н.В., Федотова Л.В. Использование листа-помощника на уроках по развитию устной речи детей с нарушениями аутистического спектра // Проблемы теории и практики коррекционно-развивающего образования. Сборник научно-методических статей с международным участием. РГПУ им. А.И. Герцена, 2009.
3. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. — М.: МГППУ, 2012. — 80 с.
4. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины. — М.: Компания Спутник+. М.Ю. Олешков, В.М. Уваров. 2006. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012
5. Хаустов А.В., Загуменная О.В. Адаптация учебных заданий для детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2016.г.



**К.А. Анохина, В.А. Новикова**  
ГБОУ СОШ № 232 Адмиралтейского района, Санкт-Петербург, Россия

## **ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОБЯЗАННОСТИ ТЬЮТОРА, СОПРОВОЖДАЮЩЕГО ОБУЧАЮЩЕГОСЯ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В настоящее время инклюзивное образование привлекает к себе все больше общественного внимания и становится довольно популярной моделью обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Чем больше обучающихся с ОВЗ получают образование в структуре данной модели, тем ярче наблюдается необходимость тьюторского сопровождения для большинства из них. Кто же такой тьютор и в чём заключается его основной функционал?

Приказ Минтруда России от 10.01.2017 № 10н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» сообщает, что тьютор должен иметь высшее или среднее профессиональное образование в рамках направлений подготовки «Образование и педагогические науки», пройти обязательный медицинский осмотр, а также не иметь ограничений на занятие педагогической деятельностью, установленных законодательством Российской Федерации, т.е. быть дееспособным, не иметь судимости и заболеваний, предусмотренных перечнем, утверждаемым федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в области здравоохранения [2, 4].

Данный профессиональный стандарт выделяет три направления работы по реализации обучающимися индивидуальных образовательных маршрутов: педагогическое сопровождение, организация образовательной среды и организационно-методическое обеспечение [2]. К каждому из данных направлений в стандарте прописаны трудовые действия, необходимые знания и умения. Рассматривая тьюторское сопровождение в условиях инклюзивного образования, не будем отрицать роль тьютора в организации образовательной среды и непосредственном методическом обеспечении образования, но уделим больше внимания трудовым обязанностям, связанным с педагогическим сопровождением реализации индивидуальных образовательных маршрутов.

Функциональные обязанности, описанные в данной статье, выделены на основе анализа профессионального стандарта, а также с учетом опыта работы тьюторов, которые взаимодействуют с обучающимися с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС), соответственно, не все обязанности будут применимы при сопровождении обучающихся с иными образовательными потребностями.

Инклюзивное образование подразумевает посещение обучающимся с РАС уроков в регулярном (общеобразовательном) классе и групповых уроках в

ресурсном классе. Ведущую роль на таких уроках берет на себя учитель. Тьютор находится рядом с обучающимся (на начальных этапах за одной партой, далее, когда ученик будет готов взаимодействовать с одноклассником, тьютор дистанцируется), но в роли незаметного помощника. Задача тьютора – дать подсказку, избегая «дублирования» инструкций учителя. Например, на инструкцию учителя «откройте учебник», подсказкой может стать физическая (взять руки ребенка в свои руки и открыть ими учебник), жестовая (показать пальцем на учебник), визуальная (показать пиктограмму «учебник») и др.

Стоит понимать, что у обучающихся с РАС вне зависимости от рекомендованной учебной программы могут возникать сложности с пониманием конкретного учебного материала в зависимости от индивидуальных особенностей обучающегося. Поэтому в обязанности тьютора также входит проведение индивидуальных занятий с обучающимся. При этом тьютор может не обладать методикой преподавания предмета, по которому проводит занятие, в таком случае он обращается к учителю-предметнику или учителю-дефектологу, который составляет план занятия, конспект урока, рекомендует учебный материал [3].

При подготовке к занятиям тьютор адаптирует учебный материал, учитывая индивидуальные особенности обучающегося. Адаптировать материал необходимо не только при посещении уроков в инклюзивном классе и на индивидуальном занятии, но и для групповых уроков в ресурсном классе. Это обусловлено тем, что развитие обучающихся с РАС происходит неравномерно, поэтому дети одного возраста, обучающиеся по одной учебной программе, могут сильно отличаться друг от друга по уровню развития учебных навыков, соответственно, рекомендованные программой учебные пособия могут быть неэффективны. Более подробно с темой адаптации материала можно ознакомиться в статье Анохиной К.А. и Лебедевой Н.В. «Адаптация учебного материала для обучающихся с РАС как основа эффективного динамического взаимодействия в инклюзивной среде» [1].

Кроме образовательной деятельности в рамках уроков в образовательных организациях есть и время для отдыха и смены деятельности – перемены. Обучающийся с РАС не всегда может самостоятельно организовать свое свободное время. Некоторым на перемене будет требоваться даже больше помощи тьютора, чем на уроке. Поэтому задача тьютора организовать деятельность сопровождаемого ученика либо в индивидуальном формате, либо с одноклассниками. Это могут быть спокойный отдых, совместные настольные или подвижные игры в рамках инклюзивных перемен.

Тьютор сопровождает ребенка на протяжении всего учебного дня. Многим детям с РАС необходима помощь при решении социально-бытовых и коммуникативных задач, например, на школьном празднике, в школьной столовой, туалете и т.д. Например, обучающийся может соблюдать социальные нормы на уроках (спокойно сидеть за своей партой, поднимать руку, быть тихим), но не выполнять их при посещении туалета (закрывать за собой дверь,

одеваться в кабинке). Степень помощи и ее содержание, будет зависеть от конкретного ребенка, его особенностей и возможностей. Таким образом, тьюторское сопровождение не ограничивается только урочным временем.

Если класс работает с применением метода прикладного анализа поведения, тьютор собирает данные о нежелательном поведении и получает рекомендации от поведенческого аналитика, которые могут касаться как его поведения на уроках, так и внеурочного времени. Например, у обучающегося наблюдается эхолалия – неконтролируемое автоматическое повторение слов. На уроке это отвлекает самого ребенка, а также всех окружающих, мешает успешной инклюзии. Тьютору необходимо собрать среднюю частоту эхолалий за один урок в обычных условиях в течении одного учебного дня. Далее поведенческий специалист дает рекомендации по коррекции этого поведения, а тьютор осуществляет это вмешательство, при этом продолжая собирать данные – среднюю частоту. Полученные результаты сравниваются, и делается вывод об эффективности вмешательства. Таким образом, тьютор ежедневно проводит своеобразное исследование поведения обучающегося.

Помимо этого, ежедневно тьютор заполняет лист обратной связи – один из способов коммуникации между родителями и тьюторами. Он может включать себя как информацию от педагога (темы уроков, домашнее задание, сложности и успехи ребенка, поведение), так и родителя (вопросы, важная информация о состоянии ребенка). В соответствии с нагрузкой тьютор заносит в электронный журнал проведенные занятия. Это могут быть уроки по программе, занятия по внеурочной и коррекционно-развивающей деятельности. Возможен также журнал взаимодействия тьютора и специалистов службы сопровождения (педагога-психолога, учителя-логопеда), где специалисты могут оставлять рекомендации и задания на ближайшее время. Кроме этого, несколько раз в год тьютор заполняет данные мониторингов, чтобы обозначить направление будущей работы и отследить прогресс, участвует в написании педагогической характеристики для школьного консилиума и психолого-медико-педагогической комиссии. Также тьютор собирает портфолио обучающегося – папку с избранными творческими и учебными работами ребенка.

Тьюторское сопровождение является одним из факторов успешной реализации инклюзивного образования. Функционал тьютора не ограничивается лишь сопровождением ребенка. Тьютор является связующим звеном, координирующим взаимодействия между основными участниками инклюзивного процесса – обучающимся с РАС, его сверстниками, учителем и родителями. Выполняя свою роль, тьютор работает над достижением основной цели – привести ребенка к максимально успешному развитию в инклюзивной среде.

### **Список литературы**

1. Анохина К. А., Лебедева Н. В. «Адаптация учебного материала для обучающихся с РАС как основа эффективного динамического взаимодействия в

инклюзивной среде», сборник статей по материалам научно-практической конференции «Социальное партнерство в системе образования» – СПб, 2020. – с. 176-181.

2. Приказ Минтруда России от 10.01.2017 № 10н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» (Зарегистрировано в Минюсте России 26.01.2017 N 45406).

3. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе. Практическое пособие / рук. авторского коллектива: Козорез А.И. – М.: АНО Ресурсный класс, 2015.

4. «Трудовой кодекс Российской Федерации» от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 25.02.2022) ч. 2 ст. 331

**Веретенникова А. П., педагог-психолог**  
ГБОУ СОШ № 232 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга  
**Кондратьева С. Ю., доктор психологических наук**  
Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена

## **АРТ-ТЕРАПИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ**

В любом обществе всегда существовали группы индивидов, для которых процесс психологической и социальной адаптации оказывался более сложным, чем для остальных. Среди них особое место занимают дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Данные официальной статистики и специальных исследований свидетельствуют о прогрессирующем ухудшении состояния здоровья детского населения. Это говорит о масштабности проблемы и определяет необходимость оказания помощи данной категории детей с целью удовлетворения их особых образовательных потребностей (Как организовать досуг для детей и подростков с нарушениями в развитии ..., 2021). В связи с этим приобретает особую актуальность исследование условий повышения качества жизни и адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.

К детям с ОВЗ относится также и категория детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), изучение особенностей процесса социальной и психологической адаптации которых будет способствовать более глубокому пониманию специфики образовательного процесса и позволит вывести методические рекомендации, которые будут полезны педагогам, специалистам, руководителям для организации обучения детей с аутизмом.

Современный подход к образовательному процессу выявил проблемы, связанные с переходом от предметно-ориентированного обучения к субъектно-ориентированному, в центре которого находится личность человека, в нашем случае – личность ребенка с аутизмом. Поэтому специалистам следует руководствоваться индивидуальным подходом при решении психологических задач.

Социализация детей, имеющих расстройства аутистического спектра, приобретает все большую актуальность в связи с постоянным увеличением их числа. Проблема заключается в том, что в силу особенностей социальной сферы детей с аутизмом сложнее включить во взаимодействие со сверстниками, для этого требуется поиск нестандартных стратегий. Методы арт-терапии могут быть весьма эффективными в рамках решения задач социализации данной категории детей, имея ряд преимуществ: во-первых, методы, основанные на творчестве, позволяют диагностировать состояние ребенка без помощи вербальной коммуникации, так как продукты творческой деятельности обладают диагностическим потенциалом сами по себе. Коммуникация – это зона роста большинства детей с РАС, часто им сложно сообщить о своем состоянии словами, и эту проблему удастся обойти путем применения методов арт-терапии.

Во-вторых, занятия творчеством способствуют снижению тревожности, которая часто возникает у детей с РАС, что в итоге позволяет им лучше концентрироваться на учебных и коммуникативных задачах. В-третьих, методы арт-терапии разнообразны и позволяют подобрать занятия для детей разного уровня развития, что всегда актуально в работе с детьми с ОВЗ (Копытин, 2001). Арт-терапия может рассматриваться как «альтернативный язык, пригодный для выражения трудно передаваемых словами переживаний. Кроме того, она создает особую ситуацию, в которой дети могут увидеть в этих переживаниях смысл и прийти к интеграции своего прошлого и настоящего опыта» (Копытин, Свистовская, 2014). Но вопросы, касающиеся изучения влияния арт-терапии на формирование социальных навыков у детей с РАС, в России остаются малоизученными.

Цель данной научно-исследовательской работы – изучение потенциальной эффективности применения методов арт-терапии в рамках решения задач социализации детей с аутизмом. Объектом ее выступают особенности социальных навыков детей с РАС. В качестве предмета исследования было избрано формирование социальных навыков детей с РАС в контексте арт-терапии. В числе задач данной научно-исследовательской работы можно назвать следующие: анализ психолого-педагогической литературы, изучение основных проявлений аутизма в контексте социальной адаптации детей с РАС; исследование основных методов арт-терапии в контексте их особых эффектов; обоснование эффективности применения методов арт-терапии в рамках решения задачи развития социальных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра.

Аутизм (РАС) представляет собой одну из форм нарушения развития. Распространенность его резко выросла за прошедшие 70 лет – с того момента, как он был впервые описан Л. Каннером (Kanner, 1943) и Аспергером (Asperger, 1944). Причины этого до конца не ясны, но чаще всего рост показателей связывают с увеличением количества новорожденных носителей расстройства, с развитием диагностики и повышением ее доступности. В 2020 году в США среди детей 4–8 лет у каждого 54-го был диагностирован РАС. Мальчиков с таким диагнозом было в 4,3 раза больше, чем девочек (Как организовать досуг для детей и подростков с нарушениями в развитии..., 2021).

Основные критерии РАС объединены в так называемую «диагностическую диаду», включающую в себя две группы основных дефицитов: трудности социальной коммуникации и социального взаимодействия; ограниченные, повторяющиеся паттерны поведения, интересов или деятельности. Можно также говорить о специфике обработки сенсорной информации (МКБ-11), характерной для детей – носителей расстройства.

Больше всего адаптации субъектов с аутизмом препятствуют стойкие нарушения взаимодействия с окружением. Расстройство социального функционирования – основная черта детей с аутизмом. Типичный недостаток развития социальных навыков касается завязывания беседы, ответа на

предложение поговорить от других людей, контакта глазами, считывания невербальных сигналов других людей, способности смотреть на происходящее с точки зрения другого (Как организовать досуг для детей и подростков с нарушениями в развитии..., 2021). У детей с РАС снижена способность понимать эмоции другого человека. Ее обеспечивает особый психический конструкт – модель психического, или theory of mind. Нейротипичные дети обучаются социальным навыкам с помощью подражания своим сверстникам, в то время как детей с аутизмом этим навыкам нужно обучать целенаправленно в силу их особенностей. Обучение детей социальным навыкам – это ключ к развитию у них способности понимать других и формированию потребности во взаимодействии с окружением (Копытин, Свистовская, 2014). Арт-терапия в силу механизма воздействия и доказанных эффектов влияния на носителей расстройства может быть эффективным инструментом для решения задач социализации детей с аутизмом.

В русскоязычных научных источниках практически отсутствуют данные о применении методов арт-терапии в контексте развития социальных навыков детей данной категории, в то время как за рубежом подобные исследования проводятся. Ряд иностранных авторов указывает на определенные нюансы арт-терапевтической работы с детьми-аутистами, однако в целом специалисты говорят о пользе применения данных методов для улучшения навыков коммуникации и социализации «особых» несовершеннолетних. Более того, по данным одного из исследований, проведенных в США, «развитие социально-коммуникативных навыков» – самая частая причина вовлечения детей с аутизмом в арт-терапию (Litha et. al., 2017).

В 2014 году в журнале «Искусство психотерапии» был опубликован подробный обзор исследования эффективности отдельных сторон арт-терапевтического процесса, приведены выводы, касающиеся потенциала данной группы методов в развитии социально-коммуникативных навыков детей с аутизмом. Арт-терапия описывается как альтернативный способ общения, потому что в этом случае между ребенком и терапевтом стоит искусство. Во время творчества дети вступают в контакт с психологом и другими детьми, совершенствуют свои коммуникативные навыки. Учитывая, что арт-терапия – территория преимущественно невербального взаимодействия, детям она дает возможность рассказывать о своем жизненном опыте с помощью используемых в творческом процессе материалов и символов. Некоторые из детей больше получают от языка тела и взаимодействия с художественными материалами, чем от произнесенных слов (Schweizer et. al., 2014).

Другое исследование, проведенное в Гонконге в 2016 году, также представляет собой анализ эффективности арт-терапевтического инструментария в работе с детьми, имеющими РАС. Авторами были использованы различные материалы, воздействие проводилось в групповом формате и длилось 12 недель. Результаты исследования показали, что применение средств арт-терапии эффективно с точки зрения улучшения

эмоциональной регуляции детей, снижения частоты случаев нежелательного поведения, что было подтверждено и специалистами, и родителями (Sau-Lai, Hong-Lin, 2016). Известно, что аффективные вспышки и демонстративное деструктивное поведение являются факторами, существенно снижающими социальную адаптацию детей с аутизмом. Следовательно, нивелирование их способно обеспечить улучшение ситуации (Купер и др., 2016).

Исследование, проведенное в Дании в 2020 году, популяризирует данные, позволяющие говорить об эффективности арт-терапевтического вмешательства в контексте социализации детей с аутизмом. Сообщается, что программа по арт-терапии «Изображение себя» (Image of Self) включала 15 недель индивидуальных арт-терапевтических сессий (по 45 минут каждая) и реализовывалась в соответствии с предпочтениями ребенка (темы работы, тип используемых художественных материалов, методы и способы удовлетворения индивидуальных потребностей), тем самым учитывались особенности личности каждого ребенка с РАС. Результаты показали, что программа была эффективна для большинства испытуемых, поскольку их уровень социальной гибкости вырос, а частота случаев демонстрации нежелательного поведения снизилась (Schweizer et. al., 2020).

Самое популярное направление арт-терапии – это изотерапия, или всевозможные рисуночные техники. Любое рисование гармонизирует эмоциональное состояние ребенка, позволяет ему быстро прийти в норму, но эффективнее всего в рамках решения этой задачи работает рисование красками (Киселева М.В., 2007). Работа с красками успокаивает детей, снижает тревогу и агрессию. Детям с аутизмом нравится рисовать или раскрашивать, они увлекаются монотонной деятельностью, и это постепенно приводит их к эмоциональному равновесию. Особенно действенны необычные способы рисования, например, рисование пальчиковыми красками или мыльными пузырями. Методики «Рисунок настроения» или «Рисунок чувства» помогают детям выразить свои внутренние переживания, не затрагивая вербальный компонент коммуникации, что позволяет использовать их с детьми любого уровня развития. Частный случай применения этого метода арт-терапии – составление истории о себе. При этом задействуется как текст, так и рисунки, затрагиваются глубокие переживания конкретного ребенка, что требует больших усилий с его стороны и большей вовлеченности в процесс. Данный метод подходит для работы с детьми, характеризующимися высокофункциональным аутизмом.

В исследовании, проведенном в Италии, результаты которого были опубликованы в журнале Elsevier в 2020 году, также были подтверждены положительные эффекты от применения арт-терапии в рамках развития социальных навыков детей с аутизмом. В качестве метода воздействия в нем выступало видеомоделирование – создавались фильмы, участниками которых были сами дети с аутизмом. Итоги работы показали, что социальные навыки детей в процессе данной работы улучшились. В частности, дети



продемонстрировали увеличение количества попыток инициировать взаимное внимание, поделиться эмоциями и чувствами, связанными с деятельностью по созданию фильма. Кроме того, участники эксперимента научились использовать видеокамеру, чтобы описать своего партнера, это заставило их обратить внимание друг на друга. Выполняя это задание, дети совершенствовали свои навыки сотрудничества и коммуникации (Saladino et. al., 2020).

В качестве метода арт-терапии выделяют фототерапию. Для эффективности ее применения не требуется никакого предшествующего опыта работы с фотокамерой (Вайзер, 2017). Чаще всего ее используют как вспомогательный инструмент арт-терапевтического воздействия. Фототерапия может оказаться полезной в рамках решения задач социализации детей с аутизмом. Дело в том, что окружающие люди часто не представляют интереса для таких детей, их могут больше привлекать предметы и специфические активности. Задача сфотографировать окружающее пространство как можно более разнообразно может стимулировать их интерес ко всему, что они видят рядом с собой, в том числе к людям. Кроме того, дальнейшая диагностика может помочь в выявлении предпочтений и увлечений ребенка с аутизмом, что бывает непросто сделать в рамках беседы в силу особенностей таких несовершеннолетних. Немаловажным является и тот факт, что детям вообще очень интересны всевозможные средства связи, и дети с аутизмом в этом плане не являются исключением. Использование технических средств для создания фотографий дополнительно стимулирует интерес ребенка к взаимодействию, формируя в нем желание быть вовлеченным в процесс психологической работы. Исследования, посвященные эффективности применения техник фототерапии в работе с детьми с аутизмом, пока отсутствуют, что делает это направление перспективным для дальнейшей научно-исследовательской деятельности.

Обобщая вышесказанное, можно сделать следующие выводы: несмотря на интерес к использованию методов арт-терапии в рамках решения задач социализации детей с РАС, в коррекционной психологии до сих пор нет целостного научного взгляда на данный вопрос; для практики дошкольного и школьного образования важно как можно раньше выявить факторы риска в формировании социальных навыков детей с РАС, а также выбрать направления и технологии психолого-педагогической работы по коррекции этих нарушений. При этом необходимо учитывать право каждого ребенка на получение образования, отвечающего его потребностям и возможностям, использование интегративных форм психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями развития.

### **Список литературы**

1. Вайзер Д. Техники фототерапии. Исследование секретов личных фотографий и семейных фотоальбомов. М., 2017. 420 с.
2. Как организовать досуг для детей и подростков с нарушениями в развитии. М., 2021. 264 с.

3. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Арт-терапия для детей и подростков. М., 2014. 197 с.
4. Купер Д.О., Херон Т.Э., Хьюард У.Л. Прикладной анализ поведения. М., 2016. 864 с.
5. Asperger H. Die "Autistischen Psychopaten" im Kindesalter // Archiv Fur Psychiatrie und Nerven Krankheiten. 1944. Vol. 117. P. 76–136.
6. Kanner L. Autistic Disturbances of Affective Contact // The Nervous Child. 1943. № 2. P. 217–250.
7. Litha T.V., Stallings J.W., Harris Ch.E. Discovering Good Practice for Art Therapy with Children Who Have Autism Spectrum Disorder: The Results of a Small Scale Survey // The Arts in Psychotherapy. 2017. Vol. 54. P. 78–84. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2017.01.002>
8. Saladino V., Sabatino A., Iannaccone C., Pastorino G., Verrastro V. Filmmaking and Video as Therapeutic Tools: Case Studies on Autism Spectrum Disorder // The Arts in Psychotherapy. 2020. Vol. 71. P. 101714. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2020.101714>
9. Sau-Lai L., Hong-Lin A.L. A Pilot Study of Art Therapy for Children with Special Educational Needs in Hong Kong // The Arts in Psychotherapy. 2016. Vol. 51. P. 24–29. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2016.08.005>
10. Schweizer C., Knorth E.J., Spreen M. Art Therapy with Children with Autism Spectrum Disorders: A Review of Clinical Case Descriptions on 'What Works' // The Arts in Psychotherapy. 2014. Vol. 41, iss. 5. P. 577–593. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2014.10.009>
11. Schweizer C., Knorth E.J., Yperen van T.A., Spreen M. Evaluation of 'Images of Self,' an Art Therapy Program for Children Diagnosed with Autism Spectrum Disorders (ASD) // Children and Youth Services Review. 2020. Vol. 116, iss. 3. P. 105207. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105207>

**Веретенникова А. П.** педагог психолог  
**Лебедева Н. В.** учитель-дефектолог ресурсного класса  
**Новикова В. А.** тьютор

ГБОУ СОШ № 232 Адмиралтейского района, Санкт-Петербург, Россия

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (ДОТ) ДЛЯ СПЕЦИАЛИСТОВ, РЕАЛИЗУЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС) В ПРОСТРАНСТВЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ**

Психологические особенности людей с аутизмом проявляют себя в невероятном многообразии форм. Стивен Шор, один из ведущих специалистов по аутизму, который имеет этот диагноз, говорит: «Если вы знаете одного человека с аутизмом, это значит только то, что вы знаете одного человека с аутизмом» [7]. Тем не менее, мы можем выделить несколько обобщенных психологических особенностей, которые в той или иной степени проявляются у людей с РАС. Только полное понимание аутизма должно стать исходной точкой для полноценной реализации психолого-педагогического подхода [5].

Повышенная тревожность — одна из основных особенностей эмоциональной сферы детей с аутизмом. Тревога связана с тем, что окружающий мир зачастую непредсказуем для этих детей, и как следствие, кажется им небезопасным. Уровень тревожности может быть повышен незначительно, а может существенно нарушать ход образовательного процесса вплоть до полной невозможности обучать детей.

К другим особенностям эмоциональной сферы обучающихся с РАС можно отнести обеднённость эмоций, неадекватность и вычурность эмоционального ответа, проявление негативизма при попытках вовлечь ребенка во взаимодействие с другими.

Важной отличительной особенностью детей с аутизмом являются специфические нарушения поведения, которое, порой, выглядит причудливо и не всегда понятно человеку со стороны. Выстраивая программу обучения, всегда следует учитывать специфические особенности поведения ребенка, так как они оказывают прямое влияние на образовательный процесс [3].

Стойкие нарушения социального взаимодействия — те особенности, которые препятствуют полноценной социальной адаптации и обучению детей с аутизмом больше всего. У детей с РАС снижена способность понимать эмоции другого человека, испытывать эмоциональный отклик и выражать его. Нейротипичные дети обучаются социальным навыкам с помощью подражания своим сверстникам, в то время как детей с аутизмом нужно обучать этим навыкам целенаправленно.

Последовательное обучение детей социальным навыкам — это ключ к развитию у них способности понимать других и формированию потребности во

взаимодействии с ними [4]. Часто они нуждаются в специфических сенсорных ощущениях и это также необходимо учитывать при выборе образовательных стратегий и подготовке занятий.

При переходе к обучению с использованием дистанционных образовательных технологий (ДОТ), которые подразумевают по большей части самостоятельное выполнение заданий в электронном или рукописном формате, мы предлагаем учитывать не только особенности познавательной деятельности обучающихся с РАС, но и особенности социального взаимодействия. По большей части, это будет влиять на формат предоставления заданий обучающимся (в основном это касается обучающихся с РАС и РАС, осложнёнными задержкой психического развития).

Первое, что стоит учитывать, это сложности обработки данной категорией детей большого объема текстовой информации, соответственно, её необходимо структурировать и предлагать обучающемуся, используя любой вариант наглядно-структурного компонента (таблица, схема, схематический рисунок, пиктографическое изображение и др.)

Для разнообразия видов деятельности, обучающимся можно предлагать аудио- и видеоматериалы. Однако, стоит учитывать, что у детей с РАС снижены характеристики слуховой памяти, соответственно аудиоматериалы, без сопутствующих иллюстраций и последующего закрепления могут быть не усвоены. Видеоматериалы должны быть длинной не более 5 - 7 минут.

После ознакомления с материалом, желательно предложить несколько вариантов закрепления пройденного. Такой формат работы может быть предложен как онлайн (заполни пропуски, выбери правильный ответ и пр.), так и офлайн (запиши, нарисуй, ответь на вопрос).

Необходимо учитывать и то, что требования к режиму образовательной деятельности, установленные СанПиН 2.4.2.2821 – 10 «Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы» ограничивают время работы с электронными устройствами у обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Напомним, что обучающиеся с РАС отличаются сниженной концентрацией и устойчивостью внимания, поэтому в течении одного занятия (урока) необходимо использовать не только разнообразные виды деятельности, но и лаконичные инструкции - «Прочитай параграф», «Зарисуй в тетрадь», «Заполни таблицу», «Посмотри видео», «Ответь на вопросы» (тест). Многоступенчатые инструкции и многословные формулировки необходимо исключить. Формулировки «Что ты думаешь», «Представь...» и т. п. лучше оставить для индивидуальных очных занятий, а в условиях с применением ДОТ заменить на более конкретные вопросы.

Планирование деятельности поможет справиться с проявлениями повышенной тревожности. Во время обучения в школе используется индивидуальное расписание, но в условиях с применением ДОТ это не всегда эффективно т. к. на каждое задание даётся разное количество времени,

соответственно, разумнее поставить в плане раньше те предметы, которые необходимо выполнить в ближайшее время. Для планирования такой деятельности, необходимо не только предоставлять задания для обучающегося до времени начала занятий, но и указать чёткое время сдачи выполненного задания. Например, если ребенок приступает к учебе в 10.00, то заполненная таблица с заданиями и датами их отправки должна быть готова именно к этому времени.

Следует учитывать, что дистанционное обучение чаще всего занимает достаточно много времени и значительно повышает нагрузку на обучающихся. Соответственно, они быстрее устают и способны выполнить меньший объем работы. В связи с этим, стоит ограничить или вовсе исключить задания с поиском дополнительной информации в сторонних источниках (реферат).

Предлагаем пример компоновки задания, разработанный тьютором на основе задания учителя-предметника для обучающегося 7 класса с РАС, осложнёнными задержкой психического развития.

Предмет	Задание	Сдать до
География	<p>Тема: «Азия в Мире»</p> <p>1.Посмотри видеоролик  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=02m_I_7Axd4">https://www.youtube.com/watch?v=02m_I_7Axd4</a></p> <p>2.Прочитай параграф 52 «Азия в Мире» в учебнике. стр. 214-217.</p> <p>3. Выполни задания «Разбираем вместе» и «Сделай сам» (стр.3-4)</p> <p>Письменно в тетради. (Фотоотчет.)  <a href="https://cifra.school/media/conspect_files/a5b512a9-e2a5-43da-a180-56b55389a551.pdf">https://cifra.school/media/conspect_files/a5b512a9-e2a5-43da-a180-56b55389a551.pdf</a></p> <p>Ссылка на атлас для выполнения задания (Карта Азии на стр. 46):  <a href="https://drive.google.com/file/d/17-xhwqraF8GD9gNpgYnneuPshpPpG4XL/view?usp=sharing4">https://drive.google.com/file/d/17-xhwqraF8GD9gNpgYnneuPshpPpG4XL/view?usp=sharing4</a></p>	Сегодня! 24.04 до 18.00
Английский	<p>1. Учебник стр. 70 упр. 2 (письменно), 5 (выписать слова с переводом). (Фотоотчет.)</p> <p>2.Работа по ссылке  <a href="https://edu.skysmart.ru/student/hufozokako">https://edu.skysmart.ru/student/hufozokako</a></p> <p>3. Задание в рабочей тетради SB стр. 69 упр. 5,6,7,9  Задания выполнять в тетради. (Фотоотчет.)</p>	29.04 до 18.00

### Список литературы

1. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма. – М.: Теревинф, 2016. - 216 с.
2. Волкмар, Ф. Р., Вайзнер, Л. А. Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Кн. 1 / Фред Р. Волкмар, Лиза А.

Вайзнер; пер. с англ. Б. Зуева, А. Чечиной, И. Дергачевой и др. — Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. - 224 с.

3. Григоренко Е.Л. Расстройства аутистического спектра. Вводный курс. Учебное пособие для студентов. — М.: Практика, 2018. — 280 с.

4. Делани Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом / Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. - 272 с.

5. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию - СПб: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. - 192 с.

6. СанПиН 2.4.2.3286-15

7. Шор С. За стеной. Личный опыт: аутизм и синдром Аспергера / Изд-во Наш солнечный мир, 2014. - 224 с.

**Веретенникова А. П., педагог-психолог**  
ГБОУ СОШ № 232 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга  
**Миланич Ю.М., кандидат психологических наук**  
Санкт-Петербургского государственного университета

## **ОПЫТ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ В ПЕРИОД COVID-19**

В период COVID-19 системы образования во всем мире столкнулись с новыми вызовами, одним из которых стала необходимость перехода на новый дистанционный формат обучения. Исследователями анализируются как позитивные, так и негативные аспекты вынужденной перестройки образовательных систем [5]. В условиях карантинного режима цифровой формат стал единственно возможным вариантом продолжения учебного процесса, что послужило стимулом для проведения мониторинга доступности условий обучения, развития новых педагогических технологий, повышения квалификации преподавателей. В то же время отмечается снижение качества образования, обострение неравенства и риск социально-психологической депривации детей. При этом одной из наиболее уязвимых к проблемам дистанционного обучения во время пандемии признается категория учащихся с нарушениями психофизического развития [7, 8, 9, 10]. Существенно ограничиваются возможности инклюзивной практики, понимаемой как включение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную среду с созданием специальных условий, в которых дети могут социализироваться и обучаться в непосредственном взаимодействии с нормотипичными сверстниками. Проблема вынужденного перехода на удаленное обучение становится особенно острой в отношении учащихся с расстройствами аутистического спектра (РАС), у которых основные сложности наблюдаются в сфере социального взаимодействия.

Цель данного сообщения – представить опыт работы по формированию социально-коммуникативных навыков детей с РАС в условиях инклюзивной школы в период неблагоприятной эпидемиологической ситуации.

Работа проводилась с детьми с РАС в возрасте от 9 до 18 лет на базе общеобразовательной школы № 232 Санкт-Петербурга. Школьники с аутизмом обучаются по индивидуальным образовательным маршрутам, при этом часть учебного времени в течение дня проводят в ресурсном классе, часть – в общеобразовательном классе, к которому прикреплены в соответствии с возрастом и/или уровнем интеллектуального развития. Дети включены в психокоррекционную программу социализации, направленную на развитие социального интереса, расширение контактов, формирование социальных и коммуникативных навыков. Формируются следующие социально-коммуникативные навыки: навык удержания внимания на собеседнике, владение

основными правилами контакта, умение инициировать, отвечать и поддерживать речевой и визуальный контакт, навыки совместной деятельности, навык эмоциональной идентификации, навык анализа поступков другого, способность к сопереживанию и др. Используются следующие методы: арт-терапия, игровая психокоррекция, тренинг социальных навыков [4]. Занятия проводятся в индивидуальной и групповой форме, в том числе с участием сверстников с нормальным психическим развитием (инклюзивные занятия).

При построении работы мы исходили из того, что для ребенка с РАС дистанционный формат обучения не может быть равноценной заменой непосредственного контакта с педагогами и детьми, так как не создает достаточных условий для развития социально-коммуникативных навыков и адаптации к непрерывно меняющейся социальной среде. В случае сложной эпидемиологической ситуации, когда «дистант» неизбежен, для работы с детьми с РАС и родителями следует разработать особый подход, который может минимизировать его ограничения. Мы придерживались следующих принципов и приемов:

- при переводе на дистантное обучение работа по развитию социально-коммуникативных навыков не прекращалась; она гибко сочеталась с обучением и академическими задачами;
- работа проводилась психологом и педагогом при сохранении контакта с ребенком онлайн;
- занятия проводились регулярно, вызывая у ребенка ощущение предсказуемости и снижая дискомфорт от изменений формата общения;
- родитель активно вовлекался в работу; часть занятий по поддержанию уже имеющихся и формированию новых навыков ребенка родитель брал на себя, получая от специалиста эмоциональную поддержку и консультативную помощь.

Очевидно, что дети с РАС с трудом переносят как включение, так и выход из нового режима обучения. Такие сложности определены характерными при аутизме «феноменом тождества», сверхчувствительностью к динамическим изменениям и склонностью к стереотипному поведению [3]. Результаты опроса родителей и педагогов показали, что после возвращения в ресурсные классы:

- детям потребовалось дополнительное время, чтобы вновь привыкнуть к школьному режиму и «живому» общению;
- несколько снизилась мотивация к социальным контактам;
- повысилась тревожность и напряжение в контактах, которые мешали реализовывать навыки, уже ставшие стереотипами, а также приобретать новые.

Кроме того, в связи со сложной эпидемиологической обстановкой в Санкт-Петербурге на контакты между классами накладывались известные ограничения, что не позволяло в течение первой половины 2020-2021 учебного года проводить инклюзивные коррекционные занятия. Работа в это время продолжалась в пространстве ресурсного класса, чтобы не дети не потеряли навыки социального



взаимодействия и в дальнейшем могли легко включиться в инклюзивный процесс в общеобразовательном классе.

В качестве основного метода психологического вмешательства в переходный период была выбрана арт-терапия. Два других метода психологического вмешательства представляются менее эффективными в данной ситуации: тренинг социальных умений в силу более строгого дидактизма, а игровая психокоррекция – за счет повышенной аффективной заряженности и необходимости более тесного визуального и телесного контакта.

Они требуют осторожного включения в программу.

Занятия арт-терапией способствовали повышению мотивации взаимодействия со сверстниками. По возможности организовывалось совместное создание рисунка, коллажа, фотографий и видеофрагментов в паре с психологом или другим ребенком. Рисование, являясь привычной, регулярно повторяющейся деятельностью для большинства детей с аутизмом, помогало поддержать атмосферу естественности и непринужденности, снизить тревогу по поводу непредсказуемости или опасного поведения сверстника, с одной стороны, и по поводу неуспеха самого ребенка с аутизмом, с другой. Психолог делал акцент на общем, разделенном переживании позитивных эмоций – спокойствия, радости, удивления, интереса [1]. На позитивном эмоциональном фоне дети с РАС более активно демонстрировали уже готовые и апробировали новые социально-коммуникативные навыки.

Арт-терапия создавала также условия для отреагирования тревоги и напряжения, что позволяло лучше концентрироваться на взаимодействии и быть более эффективным в использовании навыков социального поведения. Известно, что для детей с аутизмом характерны сложности в интерпретации эмоций и потребностей собеседника, а также аффективная возбудимость, неадекватность и вычурность эмоционального ответа. Это может отталкивать и даже пугать сверстников, и их реакция может вторично усилить тревогу и напряжение «особого» ребенка. Благодаря арт-терапии дети с РАС получали инструмент для выражения эмоций в социально приемлемой форме, которая была понятна им и их нормотипичным сверстникам, что способствовало развитию дружеских отношений [2, 3, 6].

Таким образом, вынужденный переход на дистантный формат требует разработки новых подходов как в обучении, так и психологической работе с детьми с РАС в условиях инклюзивного образования. Арт-терапия может иметь значительный потенциал в поддержании и формировании социально-коммуникативных навыков в постпандемический период. Необходимы дальнейшие исследования эффективности арттерапии в работе с детьми с РАС в условиях инклюзивной практики.

#### **Список литературы**

1. Баенская Е.Р. Возможности использования рисунка в коррекционной работе с аутичными детьми // Воспитание и обучение детей с нарушениями

развития. 2012, № 1. – С. 46-54. 2. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Арт-терапия для детей и подростков. М.: «Когито-Центр», 2014. – 197 с.

3. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. СПб.: Эко-Вектор, 2014. – 335 с.

4. Нестерова А.А., Айсина Р.М., Сулова Т.Ф. Модель сопровождения позитивной социализации детей с РАС: комплексный и междисциплинарный подходы. Часть 1. Зарубежные модели обучения социальным навыкам детей с РАС // Образование и наука. 2016, №2. – С. 121-131. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-2-145-155>

5. Радина Н. К., Балакина Ю. В. Вызовы образованию в условиях пандемии: обзор исследований // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2021 № 1. –

С. 178–194. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-178-194>

6. Рыбакова С.Г. Арт-терапия для детей с задержкой психического развития. СПб.: Речь, 2007. – 144 с.

7. Dickinson H., Smith C., Yates S., Tani M. The importance of social supports in education: survey findings from students with disability and their families during COVID-19. *Disability & Society*, 2021, 1-23. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1994371>

8. Jia L., Santi M. Inclusive education for students with disabilities in the global COVID-19 outbreak emergency: some facts and thoughts from China. *Disability & Society*, 2021, 36 (7), pp. 1186-1191. doi: 10.1080/09687599.2021.1925226

9. Shaw P.A., Shaw A. COVID-19 and remote learning: experiences of parents supporting children with special needs and disability during the pandemic. *Education*, 2021, 3 (13). doi: 10.1080/03004279.2021.1960579

10. Šćepanović M.N., Nikolić S.J. Inclusive education of children with disabilities in the online environment. *Exceptional Children: Education and Treatment*, 2020, vol. 2 (3), pp. 275-289.

[https://www.researchgate.net/publication/343682995\\_INCLUSIVE\\_EDUCATION\\_OF\\_CHILDREN\\_WITH\\_DISABILITIES\\_IN\\_THE\\_ONLINE\\_ENVIRONMENT\\_Exceptional\\_Children\\_Education\\_and\\_Treatment\\_23\\_275-289](https://www.researchgate.net/publication/343682995_INCLUSIVE_EDUCATION_OF_CHILDREN_WITH_DISABILITIES_IN_THE_ONLINE_ENVIRONMENT_Exceptional_Children_Education_and_Treatment_23_275-289)

**Диденко В. С. учитель начальных классов**  
ГБОУ школа № 755 «Региональный Центр аутизма»  
Василеостровского района Санкт-Петербурга  
**Лебедева Н. В., учитель-дефектолог**  
ГБОУ СОШ № 232 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга

## **ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВОГО КОМПОНЕНТА В ХОДЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ УЧИТЕЛЯ И ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО УРОКА**

Основными звеньями в структуре модели психического состояния – «Theory of mind» – являются способности к восприятию и анализу собственных переживаний и намерений, а также расшифровка намерений других людей, что позволяет объяснять и прогнозировать их поведение. Механизмы центрального связывания помогают соединять информацию в единое представление о происходящем, а по отдельным деталям быстро оценить ситуацию в целом. Нужно отметить, что адаптивное социальное поведение как способность сотрудничать с другими людьми, не нарушая общих правил и не испытывая при этом стресса формируется ещё в дошкольном возрасте, в том числе, в ходе игрового сотрудничества со взрослыми или группой сверстников.

Ключевыми клиническими признаками аутистического расстройства (РАС), как известно, являются нарушения социального и игрового взаимодействия, коммуникации, воображения. Даже взрослые люди с РАС не могут адекватно пользоваться речью для общения и выслушать собеседника, они не в состоянии соблюдать очередность при выполнении действий или в ходе беседы, не понимают ее контекста. Таким образом, обучение игре – это не только основная задача современного дошкольного образования, но и одно из основных направлений начального общего образования детей с особыми образовательными потребностями.

Федеральный Государственный Образовательный Стандарт начального общего образования обучающихся с РАС во главу угла ставит применение личностно-ориентированных технологий. Данная задача требует от учителя нового подхода к организации процесса обучения. Урок, как и было раньше, остается основной единицей обучающего процесса. Но теперь изменились требования к проведению урока. Современный урок должен отражать владение классической структурой урока на фоне активного применения собственных творческих наработок, как в смысле его построения, так и в подборе содержания учебного материала, технологии его подачи.

Использование игрового компонента в ходе урока делает взаимодействие участников образовательного процесса более содержательным и качественным, так как: игра увлекает в активную познавательную деятельность каждого

обучающегося в отдельности и всех вместе и, тем самым, является эффективным средством управления учебным процессом; обучение в игре осуществляется посредством собственной деятельности обучающихся, носящей характер особого вида практики, в процессе которой усваивается до 90% информации; игровая деятельность, даёт возможность выбора, самовыражения, самоопределения и саморазвития для ее участников; игра активизирует мыслительную деятельность и, действительно, занимает особое место в системе активного обучения, так как является одновременно и методом и формой организации обучения, включая в себя практически все методы активного обучения.

Игры, применяемые на уроках, многогранны и разнообразны. В данной статье мы рассмотрим примеры игрового взаимодействия в применении с детьми с РАС и ментальными нарушениями в ходе урочной деятельности.

Дидактическая игра – явление, основные элементы которой, характеризуют её как форму обучения и игровую деятельность одновременно.

Один из основных элементов игры — дидактическая задача, которая определяется целью обучающего и воспитательного воздействия. Наличие дидактической задачи или нескольких задач подчеркивает обучающий характер игры, направленность обучающего содержания на процессы познавательной деятельности детей. Дидактическая задача определяется педагогом и отражает его обучающую деятельность.

Структурным элементом игры является игровая задача, осуществляемая детьми в игровой деятельности.

Две задачи – дидактическая и игровая – отражают взаимосвязь обучения и игры. В отличие от прямой постановки дидактической задачи на занятиях в дидактической игре она осуществляется через игровую задачу, определяет игровые действия, становится задачей самого ребенка, возбуждает желание и потребность решить ее, активизирует игровые действия.

Одним из составных элементов дидактической игры являются правила игры. Их содержание и направленность обусловлены общими задачами формирования личности каждого обучающегося, познавательным содержанием, игровыми задачами и игровыми действиями в их развитии и обогащении. В дидактической игре правила являются заданными. Используя правила, педагог управляет игрой, процессами познавательной деятельности, поведением детей. Правила игры имеют обучающий, организационный, формирующий характер, и чаще всего они разнообразно сочетаются между собой. Адаптируя правила игры и её содержание, педагог умело может применять одну и ту же игру в различных предметных областях.

Мы предлагаем ознакомиться технологическую карту урока по предмету «Русский язык» с включением игрового компонента.

## Технологическая карта урока по предмету «Русский язык» для обучающихся с РАС и ментальными нарушениями

**Тема** «Закрепление знаний о правописании предложений»

**Тип урока:** урок подведения итогов и формирования выводов

**Прогнозируемые результаты:**

**Предметные:** уметь оформлять предложения на письме (заглавная буква и точка в конце); уметь составлять предложение из слов; уметь составлять предложения на заданную тему.

**Личностные:** уметь проверять себя; способствовать формированию самостоятельности в выполнении учебных заданий; способствовать формированию умения воспринимать инструкцию педагога; способствовать развитию умения работать в группе.

**Материалы и оборудование:** карточки со словами, кубик; визуальное расписание на урок; тетради; интерактивная доска; индивидуальные карточки-подсказки по теме «Предложение»; мяч; игра «Твистер», игра «Попробуй повтори»; музыкальные инструменты (деревянные палочки), музыкальное сопровождение.

### Ход урока

#### 1. Организационный этап. Мотивационно-организующая деятельность.

Беседа по стихотворению. Работа на основе альтернативных средств коммуникации (карточки настроения)

[https://урок.рф/library/stihi\\_dlya\\_provedeniya\\_organizatcionnih\\_momentov\\_na\\_184427.html](https://урок.рф/library/stihi_dlya_provedeniya_organizatcionnih_momentov_na_184427.html)

«Встало солнышко давно,  
Заглянуло к нам в окно,  
На урок торопит нас  
Русский язык у нас сейчас»

**Учитель** совместно с детьми читает организационное стихотворение, задает вопросы по содержанию:

Какой сейчас урок? Какой урок по счету? Учитель просит детей проверить рабочее место. Обращает внимание на пиктограммы «Соблюдай тишину на уроке»,

«Следи за посадкой». Пиктографические изображения «Настроение».

**Обучающиеся** определяют свое настроение по изображениям, проговаривают правила поведения на уроке, проверяют рабочее место.

#### 2. Сообщение темы урока. Игра «Виселица»

**Учитель** шифрует слово «предложение». \_\_\_\_\_ И дает инструкцию: «Угадайте зашифрованное слово. Называйте буквы алфавита. Если они в слове есть, я их запишу вместо чёточек»

**Обучающиеся** отгадывают слово, называя алфавит. Соблюдают очерёдность. Формулируют тему урока.

#### 3. Работа с визуальным расписанием.

**Учитель** выставляет на доску пиктографические изображения «План урока»

**Обучающиеся** проговаривают ход урока совместно с учителем.

#### 4. Основная часть

Пальчиковая гимнастика (В. Косовицкий «Цвет весны»)

**Учитель** предлагает провести пальчиковую гимнастику.

**На дворе стоит весна!** хлопаем в ладоши в такт

**После зимней лютой стужи «ёжмся»** - холодно – гладим себя от локтя к плечу

**Просыпается от сна** ручки под щёчку

**Вся природа.** руки в стороны и смотрим влево и вправо

**Даже лужи грозим пальчиком**

**Не покроет лед за ночь,** и головой показываем - "нет-нет"

**Гонит солнце зиму прочь!** показываем «солнышки» - руки вверх пальчики широко расставлены

**Набухают соком почки,** ладони и запястья рук вместе, медленно округляем пальчики – показываем, как набухают почки

**И зеленые листочки** запястья рук вместе, пальцы в стороны, двигаем пальчиками

**Скоро в струях ветерка**

**Заиграют!**

**А пока...** руки на уровне груди - показываем солнышки - цветочки

**Цвета солнца у реки**

**Появились огоньки!**

**Всё! Закончились морозы!** хлопаем в ладоши

**Распускаются мимозы!** поднимаем руки вверх и в стороны, смотрим на «веточки мимозы»

**Обучающиеся** выбирают ведущего и, следуя его показу, выполняют пальчиковую гимнастику.



- Работа с карточками-подсказками «Что такое предложение и правила записи»

**Учитель** просит выбрать из предложенных карточек и выложить на парту карточки-подсказки по теме «Предложение»



Предложения пишутся с заглавной буквы

Предложения состоят из слов

Слова в предложении связаны между собой. Слова «дружат»

В конце предложений ставится знак (. ! ? )

**Обучающиеся** самостоятельно выбирают карточки-подсказки и выкладывают их на специально организованное место на парте.

- Игра «Твистер». Составление предложений из слов.

**Учитель** объясняет правила игры. Инструкция: «Кидаем кубик. Находим все карточки на поле, с таким же числом как на кубике. Переворачиваем карточки. Из слов, записанных на карточках, составляем предложение. Записываем в тетрадь.

**Обучающиеся** выполняют задание. Один ребенок работает у доски, остальные выполняют задание в тетрадях.

- Игра в мяч «Лови и говори». Для обучающихся, имеющих трудности в самостоятельном составлении предложений, может быть предложена зрительная опора.

**Учитель** организует игру. Инструкция: «Придумай предложение о весне».

**Обучающиеся** устно составляют предложения о весне по очереди в тот момент, когда у них в руках мяч.

- Динамическая пауза. Нейропсихологическая игра «Попробуй, повтори». Игра представляет собой ряд карточек с изображением движений рук или позы, которые нужно повторить.

**Учитель** организует игру «Попробуй, повтори». Инструкция: «Делай так же, как на картинке»

**Обучающиеся** выполняют задание.

- Задание «Составление схемы предложений без зрительной опоры».

**Учитель** читает предложения по теме «Весна».

Сейчас весна.

Весной солнце светит ярче.

Весной оживает природа.

Весна - чудесное время года.

**Обучающиеся** записывают схемы предложений в тетрадь.

## 5. Подведение итогов урока

**Учитель** проводит опрос.

Примерные вопросы:

О чем мы говорили на уроке?

Что вы запомнили о предложении?

Как ваше настроение в конце урока?

**Обучающиеся** высказываются о своих ощущениях.

## 6. Оценка деятельности. Самооценка.

**Учитель** оценивает работу обучающихся на уроке.

**Обучающиеся** оценивают свою деятельность.

## 7. Домашнее задание

**Учитель** записывает задание на доске.

**Обучающиеся** записывают задание в дневник.

## 8. Организованное окончание урока.

**Учитель** предлагает музыкальную игру «Весёлый оркестр». Е. Железнова

**Обучающиеся** отстукивают ритм на музыкальных инструментах.

## Игры, используемые в ходе урока

- **Игра «Виселица»**

Этап урока, на котором применяется игра: сообщение темы урока

Вид игры: дидактическая

Игровая задача: угадывание зашифрованного слова.

Дидактическая задача: умение отгадывать зашифрованное слово, опираясь на зрительную подсказку, умение соблюдать правила игры.

- **Игра «Твистер»**

Этап урока, на котором применяется игра: основная часть

Вид игры: дидактическая игра, подвижная игра

Игровая задача: кидание кубика; нахождение такой же цифры, как на кубике

Дидактическая задача: умение составлять предложение из заданных слов, развитие координации движений, умение соблюдать правила игры.

- **Игра «Лови и говори»**

Этап урока, на котором применяется игра: основная часть

Вид игры: дидактическая игра, подвижная игра.

Игровая задача: игра в мяч

Дидактическая задача: составление предложений без зрительной опоры на заданную тему (возможен вариант и с зрительной поддержкой), развитие координации движений, формирование навыка ловить мяч, умение соблюдать правила игры.

- **Нейропсихологическая игра «Попробуй, повтори»**

Этап урока, на котором применяется игра: динамическая пауза

Вид игры: нейропсихологическая игра

Игровая задача: повторение движений

Дидактическая задача: развитие межполушарных связей, формирование схемы тела, развитие точности и координации движений, умение соблюдать правила игры.

- **Песня с использованием музыкальных инструментов «Кап-кап. Весенняя песенка»**

Этап урока, на котором применяется игра: организованное окончание урока

Вид игры: музыкальная, дидактическая игра

Игровая задача: игра на музыкальных инструментах, прослушивание музыки.

Дидактическая задача: развитие чувства ритма и темпа, умение соблюдать правила игры.

## **Список литературы**

1. Альберто П., Траутман Э. Прикладной анализ поведения: Учебно-методическое пособие для педагогов, учителей-дефектологов, психологов. Издательство «Оперант», 2015
2. Бахарева А.С. Игра на уроках природоведения: Метод. пособие. – Шадринск: изд. Шадринского пединститута, 1996, с.27.
3. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. – Вопросы к психологии, № 6 1966
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - М.: Педагогика, 1986
5. 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., ил.
6. Запорожец А.В. Психическое развитие ребенка. Избр. псих. труды в 2-х томах. – М., 1986
7. Игра как средство обучения младших школьников: Метод. пособие. – Новокузнецк: изд. НПК, 1998



8. Игры - обучение, тренинг, досуг / под ред. В.В. Петрусинского. – М.: Новая школа, 1994
9. Карпова Е.В. Дидактические игры в начальной школе: Попул. пособие для родит. и педагогов. – Ярославль «Академия развития», 1997
10. Колягин Ю.М., Авдеева Т.К. Еще раз о занимательности в обучении младших школьников. «Начальная школа», №9-10 1992
11. Мифтакова Л.Н. Игры и игровые задачи на уроках природоведения. «Начальная школа», №9 1994
12. Сухомлинский В.А. Сухомлинский о воспитании. – М., 1989
13. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА. АВА: терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения. Рама Пабблишинг, 2013
14. Ушинский К.Д. Собр. соч. в 11 т. – М.-Л., 1948-1952, т.5
15. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1978

**Кондратьева Светлана Юрьевна**  
доцент кафедры логопедии РГПУ им. А. И. Герцена,  
кандидат педагогических наук,  
**Лебедева Надежда Валерьевна**  
учитель-дефектолог ГБОУ СОШ № 232  
Адмиралтейского района Санкт-Петербурга

## **ОСОБЕННОСТИ СОСТАВЛЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТЫ УРОКА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

В образовательной организации признание ценности равенства, сопричастности, сотрудничества напрямую соотносится с основными принципами инклюзивного образования как социального и образовательного инновационного процесса, при котором ведущим является позитивное отношение к разнообразию детей (в том числе с ОВЗ), а их индивидуальные особенности воспринимаются не как проблема, а как возможность обогащения процесса познания.

Часть 5 статьи 79 Федерального закона Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» гласит: «...В целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами государственной власти субъектов РФ и органами местного самоуправления создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ОВЗ».

В настоящее время вопрос организации обучающихся с расстройствами аутистического спектра и ментальными нарушениями выходит на первый план в системе специального образования. Спецификой работы Регионального Центра аутизма является объединение детей в классы по возрастному критерию, а не по степени снижения интеллекта и наличия/отсутствия аутистических черт. Это предполагает специальную подготовку кадров, внедрение в штат не только квалифицированных учителей, но и воспитателей/помощников воспитателей.

В таком классе обучается 8 учеников и реализуется три вида образовательных программ по предметам «Русский язык»/«Графика и письмо» через внедрение основной программы и реализацию индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ), которые:

- определяются образовательными потребностями, способностями и возможностями обучающегося;
- представляют собой структурированную программу по предмету для конкретного обучающегося;
- разрабатываются в случае не усвоения или опережения обучающимся рекомендованной программы.

За реализацию образовательной программы несет полную ответственность учитель/классный руководитель. Он же разрабатывает рабочую программу, определяет возможность обучения по индивидуальному образовательному маршруту и диагностирует уровень знаний, умений и навыков по предмету с целью определения необходимости составления ИОМ. Кроме того, учитель выбирает методы, приемы, формы взаимодействия с обучающимися на уроке, готовит раздаточный материал. На уроке педагог максимально объединяет всех обучающихся класса, вне зависимости от уровня их развития.

**Этапы урока:** организационный этап (приветствие, организация пространства); сообщение темы урока; словарный диктант (если предполагается); динамическая пауза; оценивание; окончание урока; подведение итогов.

Всё остальное время обучающиеся различных групп работают под контролем учителя и совместно с воспитателем и помощником воспитателя. Пока учитель занят одной подгруппой, воспитатель контролирует выполнение заданий детьми другой подгруппы. Затем осуществляется плавный перенос контроля и включение в работу с учителем другой подгруппы /подгрупп. Такая работа предполагает наличие четкой взаимосвязи в системе «учитель – воспитатель – помощник воспитателя (тьютор)» и профессионализма всех участников службы сопровождения, но и создает определенные сложности при написании технологической карты урока.

**Технологическая карта урока (ТКУ)** – форма методической документации, обобщенно-графическое выражение сценария урока, основа его проектирования, средство представления учителем индивидуальных методов педагогической деятельности. **Педагогическая деятельность в современном понимании** – это деятельность педагога по управлению образовательной деятельностью обучающегося. Смысл, ценность ее – в организации образовательной деятельности.

В ТКУ целесообразно прописать планируемые результаты по уроку, достижения которых необходимо проверить на завершающем этапе:

- *предметные результаты* – графа заполняется в соответствии с целью предметного урока;
- *метапредметные связи* предполагают, с одной стороны, способность познавать мир (работать с различными источниками информации - рисунками, схемами, знаками, текстами и т.д.), а с другой стороны, для обработки этой информации включать «личный компьютер» - свою голову, где информацию не просто хранят, а перерабатывают, сжимают, кодируют, при необходимости извлекают и используют;

- *личностные результаты* – это проявление отношения к себе, к окружающим людям, к процессу и результату своего труда. Личностные результаты наблюдаем через оценочную деятельность ребенка или же через продукт его творческой деятельности (у школьников – синквейн, зарисовка, письменное высказывание на тему, творческий вопрос и т.п.).

## **Технологическая карта урока по русскому языку в 5-м классе с обучающимися с РАС (расстройствами аутистического спектра) и ментальными нарушениями**

**Тема** «Закрепление изученного материала на примере лексической темы «Зима».

**Тип урока:** урок общеметодологической направленности.

### **Прогнозируемые результаты**

#### **Предметные:**

умение написания букв, слогов и коротких слов с изученными буквами;

знания по теме «Предложение»;

умение составлять предложения;

умение правильно записывать словарные слова;

знания по теме «Слова-предметы, слова-действия, слова-признаки».

**Метапредметные:** профилактика дискалькулии.

#### **Личностные:**

умение проверять себя;

умение давать оценку своим действиям;

способность работать в группе, чувствовать свой вклад в общую работу.

**Дидактические средства:** карточки «Правила записи синквейна», листы оценивания, интерактивная презентация по теме урока.

**Оборудование:** музыкальный материал Е. Железновой к динамической паузе «Снежки»; тетради; индивидуальные листы для работы со словарными словами; интерактивная доска; индивидуальные листы-помощники для обучающихся по индивидуальным образовательным маршрутам (ИОМ); клубок ниток; карточки для зрительной гимнастики.

#### **Состав групп:**

1-я подгруппа – 4 человека: Программа 5-го класса для обучающихся с интеллектуальными нарушениями (лёгкой умственной отсталостью).

2-я подгруппа – 3 человека: Индивидуальный образовательный маршрут – 1-2-й классы для обучающихся с расстройствами аутистического спектра, осложнённых умеренной умственной отсталостью.

3-я подгруппа – 1 человек: Индивидуальный образовательный маршрут – 1-й класс для обучающихся с расстройствами аутистического спектра, осложнённых легкой умственной отсталостью).

Этапы урока	Виды работ. Формы, методы, приемы	Содержание педагогического взаимодействия		Формируемые базовые учебные действия	Планируемые результаты
		Деятельность учителя	Деятельность обучающихся		

<b>Организа ционный этап</b>	Беседа, наблюдение, работа на основе альтернативны х средств коммуникации	Учитель просит детей проверить рабочее место. Обращает внимание на пиктограммы «Соблюдай тишину на уроке», «Следи за посадкой». Пиктограммы «Настроение»	Обучающиеся определяют свое настроение по изображениям, проговаривают правила поведения на уроке, проверяют рабочее место	Личностные (учить высказываться о себе, чувствуя значимость, учить работать в группе, контролировать себя и одноклассников)	Знать правила поведения на уроке
<b>Сообщен ие темы урока</b>	Беседа	Спрашивает об уроке; выясняет, что изучают в классе	Внимательно слушают, отвечают на вопросы	Познавательные, коммуникативн ые (описывают умения и навыки по предмету «Русский язык») Регулятивные (планируют свою деятельность на уроке)	Знать тему урока, уровень сформирова нности собственных знаний или знаний одноклассни ков по предмету
<b>Основна я часть</b>	Пальчиковая гимнастика	Предлагает провести пальчиковую гимнастику по теме «Зима»	Выбирают ведущего, проводят пальчиковую гимнастику	Познавательные (показывают образец выполнения). Регулятивные (выбирают одноклассника для проведения пальчиковой гимнастики)	Уметь провести пальчикову ю гимнастику с обучающим ися класса
	Звуковой словарный диктант	Предлагает к прослушиванию звуки окружающей действительност и. Выслушивает ответы всех детей	Слушают звуки окружающей действительност и. Угадывают предметы по звукам. Записывают слова (1-я подгруппа); раскрашивают предметы, которые обозначают слова (2-я подгруппа); выделяют слова, которые относятся к лексической	Познавательные (выделяют звуки окружающего мира и соотносят их с образом предмета, классифицируют слова, относящиеся к той или иной теме)	Уметь повторять слова в доступной форме

			теме «Зима» (3-я подгруппа). Объясняют свой выбор учителю		
<b>Динамическая пауза</b>	Музыкальная игра «Снежки» по Е. Железновой. Упражнение на восстановление дыхания	Педагог включает музыкальное сопровождение, участвует в игре	Обучающиеся выполняют движения в соответствии с темпом и ритмом музыкальной игры	Личностные, коммуникативные (взаимодействуют в ходе музыкальной игры)	Способны соблюдать динамический режим
<b>Продолжение основной части</b>	Просмотр презентации о правилах записи предложений, словах-предметах, признаках, действиях, пишут синквейн (1-я подгруппа). Индивидуальные листы с заданиями, работают в тетради, составляют предложение по теме «Зима» (2-я и 3-я подгруппы).  Зрительная гимнастика	Педагог предъявляет к показу презентацию. Ведет беседу. Воспитатели сопровождают деятельность детей 2-й и 3-й подгрупп  Предъявляет обучающимся задания для зрительной гимнастики	Просматривают презентацию, отвечают на вопросы по содержанию презентации  Выполняют упражнения зрительной гимнастики согласно заданию	Познавательные (актуализируют знания по изученному материалу). Регулятивные (организуют свою деятельность). Личностные (определяют границы собственного знания)  Регулятивные (ориентируются в выполнении задания)	Умеют актуализировать знания для достижения цели урока  Профилактика зрительно-психогенного и зрительно-вегетативного утомления
<b>Подведение итогов урока</b>	Опрос	Подводит итоги	Высказываются о своих ощущениях	Коммуникативные (поддерживают беседу с педагогом)	Умеют выделять главное
<b>Оценка деятельности. Самооценка</b>	Беседа	Оценивает деятельность обучающихся	Заполняют лист оценивания	Личностные (осуществляют самооценку) Регулятивные (делают выводы о своей	Сформировано умение адекватно оценивать себя

				деятельности на уроке, рефлексируют)	
<b>Домашнее задание</b>	Работа с доской	Записывает задание на доске	Записывают задание в дневник	Регулятивные (организовывают свою деятельность)	Умеют записать домашнее задание в дневник
<b>Организованное окончание урока</b>	Коммуникативная игра «Клубок»	Организует игру	Становятся в круг, делятся впечатлениями о своих успехах и успехах одноклассников на уроке	Коммуникативные (взаимодействуют в процессе игры)	Создан благоприятный эмоциональный фон

### Примерные задаваемые вопросы в ходе урока, направленные на профилактику дискалькулии


№ п/п	Этапы урока в соответствии с ТКУ	Примерные вопросы	Профилактика дискалькулии (по видам)	Примечание
1	<b>Организационный этап</b>	Какой сегодня день недели? Сколько уроков в четверг? Какой сейчас урок? Какой по счету урок русского языка в расписании?	Вербальная, практогностическая	
2	<b>Сообщение темы урока</b>	Какое сегодня число? (18 января) Сколько десятков и единиц в числе 18?	Вербальная, практогностическая	
3	<b>Основная часть</b> Пальчиковая гимнастика	Сколько человек в классе? Кто дежурный? Сколько дежурных? Просьба к дежурному провести пальчиковую гимнастику	Вербальная, практогностическая	
4	<b>Основная часть</b> Звуковой словарный диктант	Послушайте звуки и определите слова, которые нужно записать. Сколько слов записали? Какие из этих слов относятся к теме «Зима»? Сколько этих слов?	Вербальная, практогностическая	
5	<b>Динамическая пауза</b> «Снежки» по Е. Железновой	Сколько снежков взяли из коробки? (количество обучающихся) Сколько снежков в руках у каждого?	Вербальная, практогностическая	
6	<b>Продолжение основной части</b>	Какая лексическая тема на этой неделе? Назовите зимние месяцы. Какой месяц сейчас? Что такое синквейн? ( <i>Нерифмованное стихотворение из 5 строк.</i> )	Вербальная, графическая, практогностическая	Ориентируясь на приложение «Правила написания синквейна» можно

		Сколько строк в синквейне? Что обозначает каждая строка? Как составить предложение? Назовите правила записи предложений. Сколько слов в предложении, которое вы составили? Какой знак поставили в конце предложения?		уточнить, как подчеркнуть слова-предметы, признаки, действия. Зрительная гимнастика: в какую сторону двигали глазами? ( <i>Влево-вправо, вверх-вниз и др.</i> )
7	<b>Оценка деятельности. Самооценка</b>	Напоминаем про 5-балльную систему. Уточняем, что поставил каждый обучающийся. Почему? Ставим оценку сами, комментируя. Проверяем правильность написания цифры	Вербальная, графическая	
8.	<b>Запись домашнего задания</b>	Пробуют записать на слух задания из учебника. Или списывают с доски. Какая страница в учебнике? Какое упражнение? Какие числа обозначают номер страницы, упражнения? ( <i>двузначные/трехзначные; четные/нечетные</i> )	Вербальная, графическая, дислексическая	
9.	<b>Организационное окончание урока</b>	Игра «Клубок». Кроме основного вопроса можно уточнить цвет и форму клубка	Вербальная	

### Правила записи синквейна

#### Дидактический синквейн

##### Правила

1. Тема (Кто? Что?) \_\_\_\_\_
2. Слова-признаки (Какой? Какая? Какое?)
3. Слова-действия (Что делает? Что сделает?) \_\_\_\_\_
4. Предложение по теме | \_\_\_\_\_ .
5. Моё отношение 

### Примерный вариант синквейна на тему «Зима»

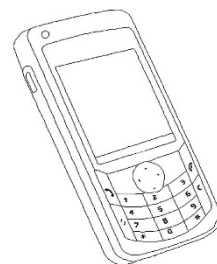
1. Зима.



2. Холодная, красивая, белая.
3. Наступает, морозит, радует.
4. Белая зима покрыла всю землю снегом.
5. Нравится!

# Индивидуальное задание «Словарный диктант»

для 2-й и 3-й подгрупп



**Индивидуальное задание для 3-й подгруппы**



*Восемнадцатое января*

*Классная работа*

---

1. Словарный диктант.
2. Графическое задание.
3. Прочитай слоги и короткие слова: ас, юс, лю, вя, ля, яр, Яша, Кира, Юра, мир, Витя, мороз, снег, санки, гора.
4. Выполни задание в тетради. Прочитай и спиши слоги, короткие слова по образцу.
5. Раскрась рисунок. Назови, что изображено на рисунке.
6. Составь и запиши предложение в тетради.



**Лист оценивания (1-я подгруппа)**

**ФИО** \_\_\_\_\_




**Дата** \_\_\_\_\_

<b>Я поставлю себе...</b>	<b>Учитель поставил мне</b>	<b>Работа в тетради</b>	<b>Итоговая оценка за урок</b>

**Лист оценки и самооценки (2-я и 3-я подгруппы)**

**Дата** \_\_\_\_\_

**ФИО ученика** \_\_\_\_\_

<b>Урок</b>	<b>Я</b>			
<b>Русский язык</b>				