

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра
«Педагогика и психология»

Направление подготовки

44.04.01 Педагогическое образование

Магистерская программа

Теория и практика инклюзивного
образования

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему

**«Ресурсный класс как модель психолого-педагогического
сопровождения детей с расстройством аутистического спектра»**

Студент

Дулина

Мария Николаевна
(фио полностью)

Научный руководитель

[подпись]
(подпись, дата)

Питанова М.Е.
(фамилия, инициалы)

Нормоконтролёр

[подпись]
(подпись, дата)

Груздова О.Г.
(фамилия, инициалы)

Рецензент

д.п.н., доцент, заведующий кафедрой
иностраных языков ФГКВОУ ВО
«Военная академия материально-
технического обеспечения имени генерала
армии А.В. Хрулева» Министерства
обороны Российской Федерации (филиал,
г. Пенза)

[подпись]
(подпись, дата)

Варникова О.В.
(фамилия, инициалы)

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 28.01.22 № 6)

Заведующий выпускающей кафедрой

[подпись]
(подпись, дата)

Лыгина М.А.
(фамилия, инициалы)

Работа защищена с отметкой 5/100 протокол заседания ГЭК от 3.03.22 № 2

Секретарь ГЭК

[подпись] 3.03.22
(подпись, дата)

Назарова О.М.
(фамилия, инициалы)

Пенза, 2022 г.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава I. Психолого-педагогическое сопровождение детей с РАС	9
1.1 Общая характеристика детей с расстройствами аутистического спектра	9
1.2 Особенности сопровождения детей с РАС в ресурсном классе	14
1.3 Овладение жизненными компетенциями как успешное составляющее обучения детей с РАС на базе ресурсного класса	23
Глава II Исследование формирования жизненных компетенций у обучающихся с РАС на базе ресурсного класса	36
2.1 Организация и проведение исследования по формированию жизненных компетенций у обучающихся с РАС	36
2.2 Анализ и интерпретация результатов констатирующего этапа эксперимента	38
2.3 Анализ и интерпретация результатов формирующего этапа эксперимента	42
Заключение	59
Список использованных источников	62
Приложения	67

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Аутизм сегодня является довольно распространенным явлением. Количество людей, страдающих этим расстройством, ежегодно увеличивается по всему миру и этот факт подтверждает статистика. На данный момент имеется ряд методик ранней диагностики и терапии аутизма, а во многих странах приняты программы государственного уровня по коррекции и социальной адаптации. Наша страна только включается в данную работу, так как такой диагноз, как «Аутизм» в России не находил официального подтверждения ещё несколько лет назад. Аутизм является нарушением психического развития, наиболее выраженным проявлением которого, является нарушение социального взаимодействия, что не является подтверждением снижения уровня умственного развития ребенка и сопутствующих расстройств [22]. Сложности общения с родственниками, иными взрослыми людьми, и, особенно, со сверстниками, адаптации к меняющимся условиям, произвольной организации внимания, усвоения необходимых форм поведения и, наоборот, разнообразие действий, дезорганизующих поведение окружающих, часто ставят под вопрос возможность и результативность пребывания ребёнка с аутизмом в образовательном учреждении.

В Конституции Российской Федерации (ст. 43, право на образование) сказано, что родители или законные представители отвечают за получение ребенком основного общего образования, что следует за собой необходимость выбора подходящей организации для получения образования. Инклюзивное образование является возможным и доступным для граждан, что подтверждает новый Закон «Об образовании в РФ» (вступил в силу 1 сентября 2013 года), по которому родители и законные представители ребенка наделены правом выбора формы получения образования и образовательного учреждения по месту жительства семьи – согласно п. 1 ст. 52 [50]. Исходя из заключения

психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), и с утверждения родителей (законных представителей) допускается распределение детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в специальные образовательные учреждения (коррекционные школы, классы, специализированные кабинеты, ресурсные классы и т.д.).

На данный момент в России право на обучение реализуется не в полной мере для лиц с ОВЗ, но инклюзивное образование стремится преодолеть эту ситуацию. Родителю ребёнка с расстройством аутистического спектра необходимо принять решение, следует ли отдавать ребенка в общеобразовательное учреждение, имеющее специальные условия для обучения ребенка с аутизмом, или в специальную. В связи с этим наша тема представляет собой большой интерес для исследования и является актуальной в наше время.

Степень научной разработанности проблемы. Методологическая основа исследования руководствуется принципами научности, комплексности и системности работ таких ученых, как: Л. Каннер, М. Раттер, В. М. Башина, Б. Ф. Скиннер, С. К. Лебединская, Г. Аспергер, О. С. Никольская, Ю. Н. Эрц, О. В. Мелешкевич, Т. Г. Визель, О. В. Шаповалова, Е. Заварзина-Мэмми, А. И. Козорез, Р. Шрамм, М. М. Либлинг и др.

Изучение особенностей психолого-педагогического сопровождения детей с РАС позволило выявить **противоречие** между организацией обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательной школе и способностью овладения жизненными компетенциями на базе ресурсного класса.

Названное противоречие позволяет определить **проблему** исследования, которая заключается в выявлении методов формирования жизненных компетенций у детей с РАС на базе обучения в ресурсном классе.

Объектом изучения нашей работы является психолого-педагогическое сопровождение детей с РАС, как важнейший компонент в формировании жизненных компетенции.

Предмет изучения – особенности организации работы по формированию жизненных компетенций в ресурсном классе.

Цель – выявление специфики функционирования ресурсного класса как модели психолого-педагогического сопровождения детей с РАС.

Нами была выдвинута **гипотеза** о том, что ресурсный класс является эффективной моделью для психолого-педагогического сопровождения обучающихся, поскольку позволяет проектировать благоприятные условия для обучения, воспитания, социализации и овладения жизненными компетенциями детей с расстройством аутистического спектра.

Задачами исследования являются:

- 1) изучение разработанности проблемы исследования;
- 2) выявление социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка с РАС в ресурсном классе;
- 3) выявить механизм овладения жизненными компетенциями на базе ресурсного класса.

Методологическая основа исследования: теоретико-методологическое обоснование и методы исследования. Основными научными методами, используемыми в диссертации, являются общенаучные (сравнение, анализ, синтез, индукция, дедукция) методы. Совокупность и сочетание данных методов адекватны цели и задачам, объекту и предмету исследования данной работы.

Теоретическая основа исследования:

– психолого-педагогические исследования, посвященные характеристике детей с РАС: С. А. Морозов, О. С. Никольская, Н. Г. Манелис, М. М. Либлинг, С. Ю. Кондратьева, Е. Р. Баенская, Н. Б. Лаврентьева, Т. Питерс и т.д.;

– особенности сопровождения детей с РАС: В. В. Лебединский, А. В. Хрустов, С. С. Морозова.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы исследования могут использоваться **методы**:

- теоретические, заключающиеся в проведении анализа полученных данных, сборе и переработка необходимой литературы по представленной теме;
- эмпирические, которые отражены в наблюдении, проводимом на всей длительности эксперимента.

Исследование проводилось в 3 этапа.

1. Констатирующий этап, который состоит в изучении состояния жизненных компетенций у детей с РАС.

2. Формирующий этап, состоящий в реализации развития жизненных компетенций обучающихся ресурсного класса в ходе проведения игровых упражнений, выполнения заданий и деятельности на уроках. историй, метод видеомоделирования и генерализация навыков.

3. Контрольный этап эксперимента, проводимый с целью доказательства эффективности проведенной работы.

Эмпирическая база исследования. Эксперимент проводился на базе ресурсного класса МБОУ СОШ № 50 г. Пензы, где приняли участие все обучающиеся в количестве 6 человек.

Достоверность результатов обеспечивается теоретической обоснованностью рассматриваемой проблемы, адекватностью используемых методов цели и задачам, логике исследования.

Научная новизна исследования заключается в:

- постановке проблемы формирования жизненных компетенций у обучающихся ресурсного класса;
- увеличении спектра имеющихся знаний об особенностях психолого-педагогического сопровождения детей с РАС на базе ресурсного класса МБОУ СОШ № 50 г. Пензы;

– расширении спектра имеющихся знаний о специфике формирования жизненных компетенций у обучающихся с аутизмом.

Теоретическая значимость исследования:

– результаты исследования позволяют расширить представления о специфике формирования жизненных компетенций у школьников с РАС;

– работа над формированием необходимых навыков позволяет повысить эффективность решения образовательных задач, стоящих перед участниками педагогического процесса.

Практическая значимость исследования данной работы будет заключаться в полученных в ходе нашего исследования результатов, которые, могут быть использованы психологами в практике психологического консультирования детей с РАС – учеников ресурсного класса, их родителей, а также нейротипичных учеников и педагогов, с целью создания благоприятной для обучения обстановки в классе.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Ресурсный класс является действенной моделью психолого-педагогического сопровождения детей с РАС.

2. Одним из важнейших компонентов в формировании жизненных компетенций является корректное психолого-педагогическое сопровождение детей с РАС.

3. Разработанное руководство является эффективным средством по формированию жизненных компетенций обучающихся с РАС на базе ресурсного класса.

Апробация и внедрение результатов исследования. Теоретические положения и результаты исследования были представлены в выступлении на III Всероссийской научно-практической конференции «Воспитание в современных условиях: региональный аспект», состоявшейся 30 октября 2020 г. в ФГБОУ ВО ПГУ при кафедре «Педагогика и психология».

Материалы исследования опубликованы:

1. Дулина, М. Н. Специфика деятельности учителя в образовательной модели «ресурсный класс» / М. Н. Дулина, М. Е. Питанова // Воспитание в современных условиях: региональный аспект : сб. ст. по материалам III Всерос. науч.-практ. конф. (г. Пенза, 30 октября 2020 г.) / под ред. М. А. Лыгиной, О. А. Логиновой, М. Е. Питановой. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2020. – С. 68-73.

2. Дулина, М. Н. Ресурсный класс как модель инклюзивного образования для детей с расстройством аутистического спектра / М. Н. Дулина, М. Е. Питанова // Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации : материалы VI Всерос. (нац.) науч. конф., посвящ. 81-й годовщине со дня образования Педагогического института им. В. Г. Белинского ПГУ (г. Пенза, 17 декабря 2020 г.) / под общ. ред. канд. физ.- мат. наук, доц. О. П. Суриной. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2020. – С. 80-84.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, содержит 1 приложение. Основной объём работы составляет 61 страницу.

ГЛАВА 1 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С РАС

1.1 Общая характеристика детей с расстройствами аутистического спектра

Вопрос изучения и коррекции различных психических расстройств у детей школьного возраста в настоящее время является актуальным на наше время. Детский аутизм является одной из ведущих проблем в современной образовательной системе. Полное или частичное отстранение от внешнего мира и социальных контактов, доминирование замкнутой жизни характеризует такое состояние психики, как аутизм (от греческого *autos* – сам). Аутизм может встречаться как вторичный симптом шизофрении, а также может возникать в первые годы жизни ребёнка и быть самостоятельной нозологической единицей, такой, как ранний детский аутизм (РДА).

Сложность и дисгармоничность клинической картины и психологической структуры нарушений является отличительной чертой аутизма, что отличает его от иных аномалий развития, в связи с чем, он входит в систему шизофренического дефекта психики и занимает особое место [15].

В зависимости от степени нарушения, по происхождению аутизм может различаться следующим образом:

- аутизм легкой степени, встречающийся при конституционных особенностях психики и при хронических психических травмах;
- аутизм как аномалия психического развития (РДА).

Как тяжелое нарушение психического развития аутизм принято считать из-за неспособности человека к общению с людьми и любому социальному контакту [4]. В широком смысле под аутизмом подразумевается явная необщительность, стремление уйти от контактов, что проявляется в разных

формах и по различным причинам, а также стремление жить в своем собственном мире, отрешение.

О. С. Никольской была создана психологическая классификация аутизма [27; 28]. Ведущим фактором классификации является понятие аутизма как, прежде всего, нарушения эмоционального развития. Автором было выделено 4 группы нарушений, представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Модели поведения при раннем детском аутизме

Разновидность нарушения	Основная характеристика
Полная отрешенность от происходящего	Полевое поведение детей отражается в неразвитой активной избирательности в контактах со средой и окружением. Дети плохо реагируют на обращение и сами не используют речевую коммуникацию, не применяют невербальные средства общения и т.д. Нехватка и полное отсутствие точек активного соприкосновения с окружением, а также реакции на боль и холод также характерны для детей данной категории. Им тяжело показывать понимание происходящего, однако они достаточно ловки благодаря периферийному восприятию.
Активное отвержение окружения	Элементарные формы активного контакта с людьми, и стереотипии наблюдаются у детей данной категории. Аутостимуляция у детей является ярко выраженной, а аутистические установки выражаются в активном негативизме.
Захваченность аутистическими интересами	Аутизм таких детей проявляется как поглощенность собственными стереотипиями и неспособность выстраивать диалогическое взаимодействие с близкими, педагогами и сверстниками.
Трудности организации общения и взаимодействия	Дети данной категории при контакте с другими имеют быструю усталость, истощение и перевозбуждение, проблемы понимания и сосредоточения на речевой инструкции. Также присутствует значительная задержка в психоречевом и социальном развитии. При социальном контакте они проявляют задержку эмоционального развития, социальную незрелость, наивность.

Симптоматика нарушений при РДА различается по степени выраженности и по особенностям характера, что определяет наличие вариантов с разной клинико-психологической картиной, разной социальной адаптацией, а также различным прогнозом на развитие ребёнка [2].

Стереотипность является отличительной чертой в поведении детей с аутизмом (от многократного повторения элементарных движений, таких, как постукиванию рукой по предметам, чесание и перебирание пальцев, до более сложных ритуалов) и нередко деструктивность может определять данное расстройство (агрессия, самоповреждение, крики, негативизм и др.). Недооценивание реальной жизни, своеобразный ограниченный и стереотипный круг интересов отличают таких детей от ровесников, а импульсивность, контрастные аффекты определяют поведение ребенка с расстройством аутистического спектра [52].

Понимание себя необычным и нестандартным образом наблюдается у некоторых детей с аутизмом достаточно рано. Знания таких детей трудно репродуцируются и являются неравномерными, а логическое мышление у них бывает сохранным и даже достаточно развитым. Значительное количество энергии дети тратят на выполнение определенных аутистических целей (аутостимуляции, вокализации и т.д.), внимание, как активное, так и пассивное является неустойчивым.

Интеллектуальное развитие детей с аутизмом дифференцируется по уровням и может быть самым различным, что наблюдается в одаренности в отдельных областях наук и искусства и может достигать глубокой умственной отсталости. Часто у детей с аутизмом отсутствует речь и отмечаются отклонения в развитии моторики, внимания, восприятия, эмоциональной и иных сфер психики. Около 85% детей с аутизмом являются инвалидами [10].

Ряд определенных особенностей наблюдается в моторной сфере детей с аутизмом. Для таких детей характерны неуклюжие, угловатые и несоразмерные по силе и амплитуде движения тела. Отдельные сложные движения более часто

ребёнок выполняет с большим успехом, чем лёгкие односложные действия, а движение, которое без труда произойдёт в спонтанной активности, будет являться трудновыполнимым в произвольной деятельности.

Особенности эмоциональной сферы выражаются в отсутствии улыбки, радостного смеха и необходимой к ситуации мимики, также у детей с аутизмом наблюдаются проблема с периодами сна и бодрствования. У детей отсутствует или только частично сформирован навык опрятности, им безразличен внешний вид и наоборот, они придирчивы к элементам и цветам одежды, в отдельных случаях проявляют негативизм на определенные раздражители. Такой ребёнок может быть полностью зависим от матери, но может наблюдаться безразличие и недостаточная реакция на неё.

У ребёнка с аутизмом присутствуют неадекватные страхи, т.е. фобии, которые могут касаться привычных бытовых вещей (боязнь текущей из крана воды, агрессия на предметы мебели), также наблюдается почти полное отсутствие чувства реальной опасности (игра с опасными предметами, подъём на большую высоту), что подтверждает противоречивость поведения и действий.

Противодействие к просьбам и желаниям близких людей, педагогов и сверстников доказывает наличие негативизма у детей с РАС, отрицательно влияет на социальный контакт аутичного ребёнка с окружающими.

Многочисленными являются особенности речевого развития аутичных детей, в большинстве это мутизм, фонографичность («попугайность») речи, эхолалии, большое количество слов-штампов и фраз-штампов, отсутствие обращения в речи и ее автономность. При других различных видах нарушений также могут встречаться данные проблемы с речью, но при аутизме она имеет свои определенные характерные особенности [19].

Весьма характерный отпечаток на речевое общение накладывает то, что они обусловлены недоразвитием коммуникативной функции речи [5].

Не имея истинного представления состояния ребёнка, родители чаще всего расценивают специфическое поведение, как упрямство, лень и проявление характера, но незнание особых характеристик может привести к ухудшению состояния сфер жизни ребёнка.

Противоречивость психического развития, неоднозначность его проявлений является характерной чертой при РДА. То есть, аутичный ребенок может проявить себя и высокоразвитым, одаренным (к примеру, в рисовании, счёте, ручном труде), но при этом не владеющим элементарным бытовым и социальным навыкам (умение одеваться/раздеваться, использование столовых приборов и т.д.). Исходя из этого, существуют определенные особенности в развитии детей:

- ребёнок с РАС не использует благоприятных эмоциональных реакций для выражения привязанности к близкому человеку, что ярко проявляется в состоянии ребёнка при отсутствии человека, к которому он привязан;
- коммуникативные нарушения, возникающие в ходе общения и применения эмоциональных состояний;
- фантазии у детей с аутизмом могут быть следствием нарушения сферы влечений и интересов, навязчивыми страхами, и т.д. (к примеру, создание ребёнком рисунков, исходя из увиденного в ночных кошмарах);
- трудности произвольной организации поведения, которые выражаются в отсутствии либо непостоянности отклика на обращение близких, отсутствие прослеживания взглядом, слабость подражания, зависимость от влияний окружающего психического поля;
- сенсорная ранимость, которую ребёнок с РАС может чувствовать по отношению к звуку, свету, запаху, прикосновению.

В разных пределах дети могут осваивать при успешной коррекционной работе более сложные отношения со средой и людьми, где они будут формировать активную избирательность, целенаправленность в поведении,

осваивать социальные правила, определённые нормы поведения и, исходя из этого, повышать уровень речевого и интеллектуального развития.

Получал ли ребёнок с аутизмом к началу учебного года в школе ранее необходимую дефектологическую, психологическую, логопедическую и иную поддержку, покажет трудности и возможности детей, которые будут различаться. Корректная и своевременная помощь позволит поддержать попытки ребёнка взаимодействовать с более активными и сложными отношениями с окружающим миром и избежать формирования более патологических форм аутистической защиты, блокирующей его развитие на определённом этапе [12; 9].

Качество предшествующего обучения и воспитания показывает, что социальный фактор влияет на уровень психического развития пришедшего в школу ребёнка с аутизмом, а оснащённость средствами коммуникации и социальными навыками зависят не только от характера и степени выраженности первичных биологически обусловленных проблем.

Исходя из того, что состав обучающихся с аутизмом неоднороден, то спектр различий на необходимом этапе школьного образования должен быть достаточно объемным, а также соответствовать возможностям и потребностям детей с РАС. Обучение должно быть адаптировано, сопоставимо по уровню и срокам овладения с образованием нейротипичных сверстников, также будет благоприятной возможность специального (коррекционного) обучения на протяжении всего младшего школьного возраста [51].

1.2 Особенности сопровождения детей с расстройством аутистического спектра в ресурсном классе

На сегодняшний день одним из важнейших вопросов образовательной системы страны остаётся возможность обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общешкольных условиях. Расширяется ряд

требований непосредственно к образованию и воспитанию детей в школах, осуществляющих обучение детей с ОВЗ, в связи с чем, на первый план встаёт возможность реализации инклюзивного образования. Для успешного образовательного процесса детей с ОВЗ соблюдаются и создаются определённые подходы, методы и специальные условия, которые решают коррекционно-развивающие вопросы [17].

Успешному обучению и социализации детей с расстройством аутистического спектра способствует взаимосвязанная и целенаправленная работа специалистов (учителя, психолога, логопеда, дефектолога и др.) на всем протяжении обучения, что доказывает успешный зарубежный опыт. В настоящий момент существуют недостатки в организационной и педагогической среде обучения детей с РАС. В нашей стране в различных областях и округах специальные знания не изучены или не систематизированы, нет действующей помощи детям с РАС или осуществляется частично.

Недостаточность разработанности психолого-педагогической службы подтверждает наличие сложностей в ходе реализации образовательного процесса. В общеобразовательном учреждении создание необходимых условий и осуществление качественного учебного процесса является одной из наиболее сложных проблем.

Ведущими сложностями у школьников с РАС в организации процесса обучения являются трудности в коммуникации, поведении и недостаточной осведомленности педагогов об особенностях детей с расстройством аутистического спектра [38].

О. С. Никольская считает, что одной из успешных форм обучения школьника с РАС будет являться специальная постепенная и дозированная интеграция в общеобразовательный класс [29; 32].

Специализированная организация жизни обучающихся с расстройством аутистического спектра должна стать ведущей особенностью для успешного включения детей в общеобразовательный процесс. Для этого может

плодотворно повлиять взаимодействие специалистов и педагогов, согласованность и координация в педагогическом процессе, участие в воспитании родителей и их активная жизненная позиция в представленном вопросе. Исходя из вышесказанного, можно отметить необходимость и важность психолого-педагогического сопровождения.

Важнейшими направлениями в психолого-педагогическом сопровождении детей с расстройством аутистического спектра будут такие направления, как:

- создание индивидуальной программы обучения (ИПР) в связи с индивидуальными возможностями каждого ребёнка;
- оказание психологической помощи семье, консультирование родителей по отдельным вопросам;
- взаимодействие педагогов в ходе осуществления специального обучения;
- осуществление педагогического процесса с целью развития коммуникации и включения в образовательную деятельность [20].

Одной из важнейших задач психолого-педагогической помощи обучающимся с РАС будет являться создание положительных и доверительных условий, установление эмоционального контакта и вовлечение в систему обучения, которое должно быть тесно связано с учётом особых образовательных потребностей детей с расстройством аутистического спектра.

Такие учёные, как К. С. Лебединский, С. А. Морозова и О. С. Никольская выделили ряд принципов, которыми необходимо руководствоваться в целях осуществления качественного образовательного процесса [14; 26; 32]:

- комплексный подход к сопровождению;
- интегративная направленность коррекционного процесса в сочетании со специализированным характером оказываемой помощи;

- использование коррекционной работы на всех этапах развития обучающихся с учетом индивидуальных психологических особенностей детей с РАС;

- активная работа с семьей ребёнка с РАС и т.д.

Существует последовательность этапов при осуществлении психолого-педагогического сопровождения обучающегося с РАС.

Диагностический этап определяет разностороннее обследование в целях выявления сложности и характера нарушения развития, а также прогноза обучения. Изучение поможет выявить характер воспитания ребёнка в семье, психологическое состояние родителей, а также определить некоторые особенности личности.

На этапе создания индивидуального образовательного маршрута происходит выбор формы обучения, осуществляется определение целей и форм обучения в зависимости от индивидуальных особенностей в соответствии с дифференцированным подходом [24].

Принцип индивидуализации образования ярко раскрывается при создании именно индивидуального образовательного маршрута, а проведение диагностических срезов позволит определить промежуточные результаты, что является важным моментом в осуществлении психолого-педагогического сопровождения.

Так как психолого-педагогическое сопровождение является одним из самых сложных процессов в образовательной системе и имеются недостатки в нормативно-правовой и методической базе, имеется наличие определённых проблем.

Организация обучения детей с аутизмом подразумевает интеграцию различных форм и методов специального образования в соответствии с особенностями детей с РАС и их особых образовательных потребностей. Так, необходимым потребностям не соответствует домашнее обучение, которое может только усугубить ситуацию и осуществить вторичную аутизацию.

Существует большое количество методов, позволяющих облегчить усвоение образовательной программы детям с РАС, облегчить проблемы с поведением и, прежде всего, помогают легче и быстрее адаптировать обучающихся к меняющимся в их жизни условиям. Благоприятной для детей с аутизмом будет наличие нормотипичной и социально приемлемой обстановки и образца поведения, которую в дальнейшем они смогут подражать [35].

Соблюдение определенных условий поможет построить эффективное психолого-педагогическое сопровождение детей с РАС на базе ресурсного класса. Этими условиями будут являться [51]:

- подготовка и обучение педагогических работников школы, повышение их квалификации и прохождение ими специальных курсов;
- внедрение на базе школы службы психолого-педагогического сопровождения, которая будет включать психолога, логопеда, тьюторов, тренеров и работников дополнительного образования;
- разработка специальных образовательных программ, таких как АОП, АООП, СИПР, ИОМ и т.д.;
- сетевое взаимодействие с центрами психолого-медико-педагогической помощи (в Пензенской области это областной центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи).

Ведущими направлениями в работе с детьми с РАС, обучающимися по варианту 8.1 АООП, являются такие направления работы, как: формирование жизненных компетенций, создание адекватного взаимодействия с участниками образовательного процесса, создание наиболее благоприятных условий для успешного получения образования. Для детей, которых ранее считали необучаемыми, существуют автономные классы, осуществляющие социальную инклюзию [47].

Для детей с РАС, обучающихся по программе 8.2 и 8.3 АООП, сопровождение направлено на развитие и формирование навыков интеграции в школьное обучение и развитие коммуникативных навыков для детей и их

сверстников и педагогов, также целью является развитие у детей жизненных закономерностей.

Для обучающихся по варианту 8.4 в образовательной организации должна создаваться специальная индивидуальная программа развития (СИПР), которая будет учитывать все индивидуальные характеристики детей. Дети данной категории плавно внедряются в социальную жизнь и расширяют свой жизненный опыт. Таким образом, помощь в установлении контакта и равномерном освоении системы образования является ведущей задачей в обучения ребёнка с РАС в общеобразовательном учреждении [8].

Благодаря учёту существующих специфических образовательных потребностей детей с РАС и верно организованной педагогической деятельности инклюзивное обучение детей с аутизмом будет успешным.

В работе О. С. Никольской выделены определенные потребности детей с аутизмом [27]. Исследователь выделила три блока образовательных потребностей:

- потребности, заключающиеся в осуществлении внедрения ребёнка в образовательный процесс с самого начала обучения, актуальные на момент зачисления ребёнка в школу и начала обучения;
- потребности, заключающиеся в сложности интерпретации знаний и формирования УУД;
- потребности, связанные с нарушением эмоционально-волевой сферы детей с аутизмом.

Для первого блока характерны такие потребности, которые будут необходимы в связи с первичной организацией процесса обучения и о освоении основных правил поведения в классе и школе. В данном случае необходима активная работа над установлением благоприятного эмоционального контакта между обучающимися и педагогами (учителем, психологом, тьютором), следует оказывать персональную помощь в освоении общешкольных мест (туалет, столовая и т.д.) и режиме дня и организации личного рабочего места,

что позволит избежать возможные проявления аутостимуляций и нежелательного поведения.

Похвала и одобрение педагогов должны осуществляться размеренно, быть эмоционально выдержанными с целью верной организации деятельности ребёнка с РАС. Ребенку с аутизмом влиться в активную и дезорганизованную жизнь удаётся более удачно, а упорядоченную систему и строгое расписание он принимает нередко с негативизмом. В данном случае необходима четкая организация режима дня ребёнка, подкреплённая визуальным расписанием для профилактики нежелательного поведения и эмоциональных всплесков [24].

Освоение необходимых навыков жизненных компетенций и верное создание социальных контактов поможет ребенку быстрее адаптироваться к школьным условиям, в чем помогут педагоги. Чаще всего необходима помощь в посещении туалетной комнаты, столовой, актового и спортивного зала и посещения общешкольных мероприятий. Также тьютору и другим педагогам следует осуществлять помощь в подготовке необходимой канцелярии к уроку, упорядочивании своих вещей и помогать выражать свои чувства и верно сформулировать вопрос или просьбу [1]. В ходе успешной адаптации, некоторые потребности уйдут на второй план, станут менее востребованными, в связи со стереотипностью поведения некоторые навыки могут закрепиться самостоятельно, лишь используя незначительную помощь специалистов.

Второй блок особых образовательных потребностей отражает необходимость помощи в освоении УУД и непосредственно знаний по ряду дисциплин. Так как дети с аутизмом имеют определенные трудности моторного плана, их движения неточные и несоразмерные, в связи с чем наблюдается сложность в письме, где требуются точные и плавные движения кистей рук, координированные упражнения на уроках физкультуры и в ручном труде, что доказывает значимость помощи тьюторов в выполнении действий. Помимо вышеперечисленного, необходима сторонняя помощь в осуществлении планирования действий, переноса и обобщения навыка из одной сферы

деятельности в другую и в формировании целостной картины мира в силу трудностей переработки данных у детей с аутизмом [7].

Последний блок образовательных потребностей распространяется на сложности в организации эмоционально-волевой сферы и развития личности ребёнка с РАС. Осознания и обособление себя, а также внутренние переживания аутичного ребёнка являются неосознанными и неосмысленными, он не понимает эмоций и чувств других людей, в том числе и одноклассников, что приводит к ярким проблемам коммуникации. Воздействие на осмысление собственных переживаний и личного восприятия поможет дать толчок к личностному и групповому росту ребёнка с аутизмом, помочь ему раскрыться и не бояться показывать эмоции и сопереживать другим, не бояться испытывать неудачи в деятельности.

В процессе обучения необходим учёт особенностей в организации образовательного процесса, что доказывают характерные особенности формирования психики ребёнка с аутизмом, сложности в реализации произвольных форм деятельности, нарушение различных видов внимания и памяти и сложности в подражании действий.

Аутичному ребёнку на базе ресурсного класса показано присутствие ассистента-помощника (тьютора) при наличии у него следующих эмоционально-аффективных нарушений:

- трудности организации и управления собственным поведением и деятельностью в рамках обучения в ресурсном классе;
- нежелательное поведения, аутостимуляции и вокализации;
- сложности и невозможность отдельных элементов самообслуживания и бытовых навыков (навыки раздевания и одевания, личной гигиены и иных основных навыков).

В целях успешного освоения пространства класса и адаптации к школьным условиям, обучение должно быть как можно больше структурированным. Структурированная система должна быть организована на

всем протяжении образовательного процесса, как на уроках, так и на переменах и в общешкольных и внеклассных мероприятиях [41].

Важной задачей в организации успешного учебного поведения является работа над установлением определённых правил поведения, правил жизни в классе, где важным процессом будет исследование точности последовательности действий. Такое поведение позволит ребёнку с РАС идти по предсказуемому маршруту, структурированно организовать действия и, как следствие из этого, избежать нежелательных поведений, непосредственно мешающих самому обучающемуся [3].

Значительные сложности в обучении и социальном контакте у детей появляются вследствие возникновения неудач. В таком случае, исследователь О. С. Никольская предлагает изначально совместно с ребёнком выполнить новое действие, в котором он будет очень успешным. Так, ребёнок убедится в том, что он уже умеет это делать и с легкостью справляется с ним. Только после этого начинается работа по формированию умения (навыка), который ребёнок уже успешно может выполнять [27].

Исходя из особенностей психического развития детей с РАС, следует выделить более узкие образовательные потребности с учётом рекомендаций, представленных в СФГОС для детей с расстройством аутистического спектра [59]. Такие потребности будут следующими:

- выполнение необходимых образовательных потребностей детей с аутизмом;
- коррекционная помощь в овладении базовым содержанием обучения;
- эмоционально-личностное развитие, развитие коммуникативной сферы, зрительного и слухового восприятия, речи;
- развитие сознательного использования речевых возможностей в разных условиях общения для реализации полноценных социальных связей с окружающими людьми.

Немаловажным компонентом в психолого-педагогическом

сопровождении, является консультирование родителей по отдельным вопросам обучения и воспитания детей с РАС. Может использоваться большое количество методов, форм и приёмов работы с семьёй, а также именно с матерью аутичного ребёнка. На основе результатов анкетирования родителей совместно с ними разрабатывается индивидуальная программа коррекции, осуществляется подбор наиболее верной цели работы с ребёнком и семьёй и происходит диагностирование результатов коррекционной деятельности. Исходя из участия родителей детей с аутизмом, осуществляется оценка и успешность коррекционного процесса с обучающимися с РАС специалистов на протяжении всего учебного года и прохождении необходимой программы. Индивидуальное и групповое консультирование, родительский клуб и комитет, круглые столы и различные совместные досуговые мероприятия будут являться эффективными формами работы с родителями и семьёй [45].

Психолого-педагогическая поддержка предполагает помощь в формировании полноценной жизненной компетенции, развитие адекватных отношений между обучающимися, учителями, одноклассниками и другими обучающимися, родителями, работу по поддержанию эмоционально комфортной обстановки, а также создание условий успешного овладения учебной деятельностью с целью предупреждения негативного отношения обучающегося к ситуации школьного обучения в целом.

1.3 Овладение жизненными компетенциями как успешное составляющее обучения детей с РАС на базе ресурсного класса

Существует множество трактовок понятия «навык», одно из которых говорит нам о том, что это такое умение, которое было выработано привычкой и неоднократными повторениями. Это определение позволяет понять, что в качестве овладения навыком используется повторение действий. Выделяют следующие виды навыков:

- перцептивные навыки, которые основаны на запоминании органами чувств, распознать можно различные явления и предметы;
- интеллектуальные навыки, основанные на воспоминаниях ранее выполненных примеров и задач;
- двигательные навыки, характеризующиеся в заученных двигательных действиях, являются полностью автоматизированными и точными.

Ряд навыков у ребёнка может формироваться самостоятельно, бессознательно с отсутствием какого-либо осознанного контроля. Например, ребёнок учится говорить, общаясь с родителями, сам того не замечая он учится выстраивать коммуникацию с людьми. Вторично автоматизированными являются навыки, которые человек закрепляет самостоятельно, выполняя неоднократно действия, что является осознанным решением.

Изначально ребёнок осваивает основные навыки самообслуживания и бытовые навыки, которые ему необходимы в повседневной жизни – туалетные навыки, навыки личной гигиены, одевания и раздевания, приёма пищи, навыки элементарной заботы о своём здоровье. Нейротипичный ребёнок, в отличие от аутичного ребёнка может овладеть перечисленными выше навыками исходя из наблюдения за взрослыми и подражанию их действиям, применяя метод проб и ошибок.

Важную роль в приобретении навыков имеет самостоятельность, отражающаяся в умении ставить определённые цели и добиваться их, используя лишь свои собственные силы или уметь выбрать один из имеющихся вариантов решения ситуации. Самостоятельность у детей формируется с самого раннего детства, а в дальнейшем она напычивается, усложняется и развивается, исходя чего они становятся более автономными.

Нейротипичный ребёнок активно проявляет самостоятельность в возрасте полутора лет, активно употребляя в лексиконе слово «Я», просит выполнить действие самостоятельно в возрасте двух лет. Нередко, в целях получения

одобрения или похвалы, ребёнок может отстаивать самостоятельность, стараясь выполнять действия без помощи посторонних, улучшать навык и просить взрослого научить тому или иному действию.

С помощью наблюдений, исследований и общения с взрослыми ребёнок может впитывать различного рода знания. Важно в данном случае наличие условий наблюдения, выбора вида исследования и нахождения тем для общения. Ребёнок получает знания чаще всего из наблюдений за деятельностью близких родственников, комментирующих выполнение своих действий.

Дети с РАС имеют иное восприятие мира, чем у нейротипичных сверстников, приобретающих умения своевременно, в связи с чем, у них существуют проблемы в освоении самых элементарных бытовых навыков. В целях освоения социально-бытовых навыков используется выявление и понимание невербальной коммуникации, что является затруднительным для обучающихся с расстройством аутистического спектра.

Сложность у детей с аутизмом также заключается в подражании взрослым, возникающая в неспособности овладевать определённым умениям и навыкам, в отличие от нормотипичных сверстников. У детей с РАС нет мотивации к овладению бытовыми навыками и навыками самообслуживания, они безразличны к окружающим и близким людям и они не желают сравнивать себя с другими людьми и свои действия с действиями других.

Существует специальный государственный образовательный стандарт для обучающихся с ОВЗ, предусматривающий развитие жизненных компетенций обучающихся в целях повышения уровня использования отдельных навыков, а также навыков, которые будут необходимы в учебном процессе и в коммуникации с другими участниками образовательного процесса.

СФГОС на данный момент находится на этапе доработки, апробации и утверждения на государственном уровне [49]. Дети с тяжелыми и комплексными нарушениями в развитии, благодаря данному стандарту смогут увеличить возможности приобретения образования в различных учреждениях, а

именно, получить соответствующий уровень образования в инклюзивных условиях. По структуре специальный государственный образовательный стандарт аналогичен структуре общего стандарта, что доказывает похожие требования, нормы и условия обучения детей с ОВЗ.

В целях овладения личностными, предметными и метапредметными знаниями в разных областях деятельности, детям с ОВЗ, также, как и нормотипичным детям, необходимо иметь опору для достижения результатов. Исходя из этого, СФГОС выделяет работу по формированию жизненных компетенций ведущей, что благоприятно повлияет на формирование образовательных результатов. Такая работа будет служить фундаментом для социальной, бытовой и эмоциональной адаптации обучающихся с ОВЗ к условиям школьного обучения и адаптации к различным жизненным ситуациям.

Из текста СФГОС можно выделить понятие «жизненные компетенции», которые подразумевают под собой навыки верного социального поведения и коммуникации, социально-бытовой адаптации и приспособление к жизни в обществе. Также, в данном проекте отражены компоненты жизненных компетенций, которые могут служить оценкой итогов обучения в школе и являться целью коррекционной работы [47]:

- развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях;
- выявление возможных удобств, для пребывания в образовательном учреждении;
- овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни;
- развитие коммуникативных навыков;
- дифференциация и осмысление картины мира и её временно-пространственной организации;
- осмысление своего социального окружения и освоение

соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей.

Центральное место в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ОВЗ занимает развитие жизненных компетенций у детей с аутизмом в ходе получения ими обучения по адаптированным образовательным программам.

Существуют условия, способствующие удовлетворить особые образовательные потребности всех детей с ОВЗ, также и детей с расстройством аутистического спектра, заключающиеся в исполнении коррекционной работы и достижении необходимых целей в ходе образовательной и коррекционной деятельности, прикладной направленности обучения в целях овладения навыками и организации комплексного сопровождения и многое другое.

На сегодняшний момент, государство ставит определённые задачи в развитии навыков социальной адаптации, совместно с академическим составляющим образовательного процесса, что отражено в специальном образовательным стандарте.

Исходя из этого, может возникнуть большое количество вопросов по поводу форм, методов, а также оценки диагностики уровня овладения жизненными компетенциями обучающихся с ОВЗ, а именно, детей с РАС. Средства, которые формируют жизненно необходимые навыки, разделяют на несколько групп:

- такие средства, которые будут применяться непосредственно в процессе обучения, то есть на стандартных уроках, но и отдельных специальных дисциплинах (обучение ручному труду, ЛФК, ритмика, профессиональное трудовое обучение, домоводство, уроки самообслуживания, визуально-моторная координация и т.д.);

- средства, которые будут использоваться на время внеурочной деятельности и иных общешкольных мероприятиях (спортивные секции, кружки по IT-технологиям, посещение выставок, музеев, галерей, а также развлекательная деятельность, заключающаяся в посещении кинотеатров и

многое другое).

В связи с тем, что все жизненные компетенции можно разделить на определённые сферы жизнедеятельности людей, важно, прежде всего, выделить навыки, необходимые для использования в быту и способности к самообслуживанию, которые включают в себя: умение приема пищи, навыки одевания и раздевания, а также навыки личной гигиены, посещение туалета и многое другое. Развитие данных навыков является важной задачей обучения у детей с тяжелой формой расстройства аутистического спектра. Помимо этого встречаются проблемы и у детей с высоко функциональным аутизмом, что доказывает незавершенность определённых действий, к примеру, когда ребёнок не способен закончить начатое действие или прекращает его и разворачивает в обратную сторону.

Формирование здоровьесберегающих умений также является важнейшей частью в обучении детей, так как только при следовании правилам безопасности возможна самостоятельность в бытовой сфере и социуме. Нарушение взаимодействия с другими людьми, проявляющаяся в нарушении коммуникации, повышенная раздражительность и нарушение эмоционально-волевой сферы, наличие различных фобий влияют на обучение детей с аутизмом, и вызывает определённые трудности [17].

Гиперчувствительность и фобии могут быть причиной отказа выполнения действий и вызывать трудности адаптации ребёнка с РАС к жизни. Так, к примеру, ребёнок может бояться заходить в комнату из-за звука тикающих часов, бояться солнечного света, если когда-то он попал ему в глаза, ходить в туалет из-за страха темноты, одеваться из-за жёсткой молнии на куртке и идти гулять из-за страха лестничной площадки или предметов на улице [2].

Нередко ребёнок с аутизмом может убегать от взрослого, протестовать и делать все наоборот и просто игнорировать и не выполнять инструкции, что ведёт к возникновению опасных ситуаций. Также, если ребёнок не достиг желаемого, возможно проявление нежелательного поведения и выражения

протеста, а ещё, возможен отказ от выполнения того или иного действия.

Наоборот, некоторые навыки ребёнок с аутизмом может выполнить при случайных обстоятельствах и ситуациях. То, как ребёнок овладевает каким-либо умением, вероятнее всего, связано с какой-либо ситуацией, так как в другой ему будет достаточно непросто.

Также, приобретение детьми навыков самообслуживания и элементарных бытовых навыков могут затруднить трудности в моторной сфере. Стереотипность поведения тоже может мешать выработке последовательности действий, организации ситуации образования, и процесса обучения в целом [38].

С целью учёта индивидуальных возможностей детей, необходимо определённое знание их особенностей для выбора верного метода обучения навыкам. Таким детям требуется верно организованные условия образования и постоянная постановка и повторение различных социальных, бытовых и учебных задач. В данном случае очень важно осуществлять ситуации успеха у ребёнка с РАС, вовремя оказывать ему помощь, постепенно отдаляться с целью повышения самостоятельности, не забывая о его чувстве безопасности и уверенности в своих начинаниях.

Для профилактики дезавтоматизации навыков следует очень часто применять в использовании различные умения в ходе их приобретения. Дезавтоматизация – это неспособность производить навыки и умения, которые были ранее закреплены. Такой процесс может возникнуть в результате выпадения из памяти какого-либо элемента навыка, в ходе влияния определённых внешних воздействий.

Конкретно формирование бытовых навыков новых и навыков самообслуживания является одним из ведущих направлений в работе специальных педагогов, и занимает немаловажное место. Работа по формированию таких навыков у детей с аутизмом может происходить по следующей последовательности [1]:

- 1) выявление степени автоматизации навыков;
- 2) определение причин невозможности овладения навыками;
- 3) написание программы по развитию навыка;
- 4) автоматизация отдельных составляющих навыка;
- 5) соединение элементов в программу действия;
- 6) использование похвалы и поощрения в целях успешного закрепления навыка;
- 7) генерализация навыка.

Итоговым результатом поддержки детей с РАС на базе ресурсного класса является повышение качества жизни, что предполагает, в частности:

- развитие самостоятельной деятельности;
- осуществление коммуникаций;
- способность к успешному обучению в школе и т.д.

Работа по развитию жизненных компетенций может быть выстроена с использованием определенных методов.

Метод визуальной поддержки. Для формирования различных сложных навыков, а именно таких, которые состоят из нескольких элементов и предполагают какую-либо последовательность действий, ученикам с аутизмом требуется очень большое количество подсказок. Переход от одного этапа действия к другому чаще вызывает трудности у детей с аутизмом, вследствие чего лишь на этом этапе возникает необходимость в подсказках со стороны педагогов и родителей. Максимально самостоятельным и независимым от взрослых ученик может стать в случае использования многообразных вариантов визуальных подсказок.

Использовать следует существующие разнообразные виды визуальной поддержки, исходя от психических особенностей ребёнка с аутизмом и уровня его умственного развития. Визуальное расписание представляет собой разносторонние визуальные подсказки, отображающие последовательность и сущность действий и является одной из элементарных форм поддержки. Такое

расписание следует разрабатывать для каждого ученика индивидуально, в зависимости от успешного способа восприятия информации. В качестве иллюстративного материала могут использоваться схематические рисунки, картинки, фотоматериалы, а также можно использовать надписи для уже читающих детей.

Необходимо обучить ребёнка использованию таких подсказок в целях верного употребления их в дальнейшем.

На первоначальном этапе следует ребёнка обучить тому, какое действие обозначает каждая карточка расписания, здесь требуется активная помощь взрослого. Педагог или родитель рукой должен показать на первую карточку в структуре отработки навыка тогда, когда ребёнок собирается выполнить действие. А после того, как первое действие программы навыка выполнено, взрослый с помощью ребёнка убирает первую карточку выполненного действия и ставит определённую метку. Изначально следует не забывать отмечать пройденные этапы в целях дальнейшего облегчения деятельности. Следующие действия последовательности педагог помогает обучающимся выполнить аналогично.

Подсказки имеют место быть в качестве самостоятельного использования расписания школьникам после того, когда он запомнит что следует за каждым этапом. В дальнейшем все подсказки должны быть полностью убраны.

Не стоит забывать о том, что окончательной целью в обучении навыкам является полное выполнение действий самим обучающимся самостоятельно. Педагогам не следует использовать вербальные подсказки с целью более лёгкого ухода от подсказок, так как они вызывают привыкание как у детей, так и у обучающихся специалистов. В таком случае педагоги часто не осознают, что они дают подсказки и школьники становятся зависимыми от звукового сопровождения действий. В ходе этого также может произойти ситуация, когда ученик не сможет выполнить действие без проговаривания педагога, хотя сам он успешен и самостоятельно в выполнении данного навыка и точно знает

каждый шаг в представленной последовательности.

Педагогу важно постоянно наблюдать за тем насколько самостоятельный ребёнок использует навык, для того чтобы оставаться объективно. Только после того, когда ученик свободно начнёт пользоваться подсказкой, можно убрать отметки в действиях и перестать обращать внимания на них. Важно понимать, что такой шаг облегчит дальнейшее действия ученика, не создаст ему новые трудности.

Отдельные ученики могут сразу обучаться на данном этапе без различных отметок, а исключаться расписание или вводиться новое должно постепенно, по мере освоения ребёнком определённых умений. Следует поменять расписание или его составляющие, если ученик может выявить более схематичное изображение, чтобы сделать его более универсальным в использовании.

Метод социальных историй. Данный метод заключается в использовании небольших рассказов, содержащих описание определённых ситуаций и случаев, событий или занятий. Такие тексты включает в себя специфическую информацию о тех событиях, которые будут осуществлены, то есть то, что будет, что следует ожидать и как нужно себя вести в этой ситуации.

Такие истории можно активно использовать в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра, в работе над формированием таких навыков, как:

- навыки элементарных бытовых действий, гигиенические навыки и самообслуживание;
- навыки социального контакта и коммуникации;
- навыки здоровьесбережения;
- навыки, отвечающие за контроль поведения и регуляции собственных эмоций;
- навыки включения в образовательную среду и т.д.

Такие истории создаются для каждого ребёнка индивидуально, так как они учитывают определённые особенности данного обучающегося, касающиеся

поведения, развития и личностных качеств.

Следующим методом по формированию жизненных компетенций является метод видеомоделирования, эффективность которого научно доказана. Особенностью этого метода является применение видеозаписи и демонстративного оборудования, которые будут создавать образец предполагаемого поведения. Данный метод является интересным для детей, но также служит и эффективным способом обучения тем или иным навыкам.

У данного метода выделяют ряд существующих особенностей, которые позволяют считать этот метод результативным. Прежде всего, обучающийся с аутизмом лучше воспринимают зрительную информацию, а значит, визуальные стимулы будут более конкретными и, как следствие, процесс освоения навыка будет более результативен. Помимо этого, метод видеомоделирования является сильным мотивационным стимулом и может использоваться в качестве поощрения. Чем выше у ученика будет мотивация к выполнению действия, тем благоприятнее будет ожидаемый результат.

В видеомоделировании различают несколько видов. Один из них это базовое видеомоделирование, в котором необходимый навык демонстрирует ребёнку другой человек, это может быть взрослый, сверстник или любой другой персонаж, главное не сам ученик. Видеомоделирование самого себя заключается в записи действий ребёнка, для которого происходит видеомоделирование. Создание такого видео это трудоемкий процесс, так как итоговым результатом должен стать материал, в котором действие происходит идеально. Видео с точки зрения смотрящего реализуется таким образом, что смотрящий видит происходящее действия как бы от своего лица.

Помимо вышеперечисленного, существуют ещё и видеоподсказки. Видеоподсказки – это такие подсказки, которые предлагают разделение навыков на небольшие шаги. После каждого этапа следует остановка, в ходе которой ученик дублирует свои действия, которые отражены в записи. Такие подсказки являются более результативными для обучения простым бытовым

навыкам, и навыкам самообслуживания, так как они дробятся на более мелкие части.

Ряд исследований даёт нам понять, что этот метод является более эффективным в сравнении с визуальным расписанием или социальными историями.

Заключительным методом в формировании жизненных компетенций является метод генерализации навыков. Любой уже сформированный навык должен реализовываться учеником в совершенно различных условиях. Так как обобщение у детей с РАС не происходит изолированно, оно требует обучения. Чтобы ребёнок мог пользоваться определённым умением в повседневной жизни, педагогам следует обучать детей обобщению навыков.

Обобщение навыка в ходе контакта с окружающими. Этот параметр обобщения отвечает за умение обучающегося использовать навыки общения с разными людьми: педагогами, одноклассниками и другими участниками школьного обучения и жизни в целом. Если ребёнок может общаться с тремя и более различными людьми, то тогда считается, что этот навык обобщен. Важно, чтобы школьник не испытывал зависимость от подсказок, которые ему будет давать педагог. Подсказками в данном случае будут являться интонации, жесты и многое другое и именно наличие нескольких собеседников поможет их избежать.

Обобщение навыка по месту его применения. В данном случае следует помнить, что ребёнок с аутизмом очень стереотипен. Он вливается в ту в среду, которая ему отведена: это может быть класс, сенсорная комната, кабинеты специалистов и многое другое. Полученные учеником навыки должны использоваться в самых различных условиях и разнообразных местах применения. Специалистам важно проводить занятия в многообразных помещениях и условиях для обобщения необходимых навыков по месту их применения.

Обобщение навыка по материалу. Чтобы эффективно пользоваться

полученными умениями, ребёнку с аутизмом следует тренироваться в большом количестве учебных материалов. Обучающимся важно уметь:

- искать своё место в школьной столовой;
- переодеваться в разных местах школьного коридора;
- использовать разные материалы при выполнении творческих работ;
- выбирать предметы досуга разных сфер деятельности.

Обучение данному параметру будет происходить наиболее трудно из-за разнообразия стимулов, которых сложно повторить в определённой ситуации. Важно до начала занятий определить, как можно создавать условия для обобщения навыков по материалу. В меняющихся условиях обучающимся с аутизмом будет сложно применять усвоенные навыки, исходя из чего, будет необходима помощь педагогов, которая также будет снижена и в дальнейшем устранена [23].

Все вышеперечисленные мероприятия являются эффективными средствами формирования жизненных компетенций у обучающихся с РАС, средствами воспитания положительных качеств личности ребенка, а также, помогут добиться у обучающихся в ресурсном классе положительной динамики, благодаря четко структурированной и системной работе при единстве требований.

ГЛАВА 2 ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАС НА БАЗЕ РЕСУРСНОГО КЛАССА

2.1 Организация и проведение исследования по формированию жизненных компетенций у обучающихся с РАС

Формирующий эксперимент по формированию жизненных компетенций у обучающихся с РАС проводилась на базе ресурсного класса МБОУ СОШ № 50 г. Пензы, где приняли участие обучающиеся в количестве 6 человек, что составляет 100% численности класса.

Согласно данным, взятым из ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (РАС), только после проведения диагностической процедуры, позволяющей выделить проблемы и трудности, проводится обучение необходимым навыкам [50]. В нашей работе мы проводили полное обследование необходимых компетенций, что позволило выделить констатирующий этап формирующего эксперимента.

В качестве оценки уровня сформированности жизненных компетенций у обучающегося с РАС был адаптирован и переработан для детей ресурсного класса МБОУ СОШ № 50 г. Пензы и использован «Лист оценки жизненных компетенций», включающий в себя следующие блоки:

- способность к самообслуживанию и владению бытовыми навыками;
- социальные навыки;
- навыки, необходимые для интеграции в школьную среду [23].

Исходя из результатов диагностики жизненных компетенций обучающихся ресурсного класса МБОУ СОШ № 50 г. Пенза, нами был разработан ряд визуальных подсказок, фрагментов мероприятий и игровых упражнений, включённые в авторское руководство, которые направлены непосредственно на развитие жизненных компетенций в условиях

функционирования ресурсного класса, что отражено на формирующем этапе эксперимента.

Целью эксперимента является развитие жизненных компетенций обучающихся ресурсного класса МБОУ СОШ № 50 г. Пенза в ходе проведения игровых упражнений, выполнения заданий и деятельности на уроках, включенных в авторское руководство по формированию жизненных компетенций.

Задачи:

1) подбор необходимого материала для проведения формирующего этапа эксперимента;

2) проведение формирующего этапа эксперимента, включающий в себя ряд этапов:

- констатирующий, который состоит в изучении состояния жизненных компетенций у детей с РАС;

- формирующий этап, состоящий в реализации развития жизненных компетенций обучающихся ресурсного класса в ходе проведения игровых упражнений, выполнения заданий и деятельности на уроках, историй, метод видеомоделирования и генерализация навыков;

- контрольный этап эксперимента, проводимый с целью доказательства эффективности проведенной работы.

Работа по развитию жизненных компетенций должна следовать положениям ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а также выявленным особенностям школьников с РАС [49].

Исходя из этого, после проведения диагностической процедуры (констатирующего этапа эксперимента) и анализа полученных данных, ожидается работа по формированию жизненных компетенций, где будет использовано исключительно лично разработанное руководство по формированию жизненных компетенций обучающихся с РАС.

В связи с вышесказанным, нами была разработана программа опытно-экспериментальной работы по формированию жизненных компетенций обучающихся с РАС на базе ресурсного класса, которая отражена в таблице 2.

Таблица 2 – Программа опытно-экспериментальной работы по развитию жизненных компетенций обучающихся с РАС на базе ресурсного класса

Этап	Деятельность на данном этапе	Выполняемые задачи
Подготовительный	Разработка программы эксперимента	Подготовка работы по формированию жизненных компетенций
Формирующий	Работа по формированию жизненных компетенций.	Повышение овладения навыками обучающихся
	Промежуточная диагностика опытно-экспериментальной работы.	Коррекция экспериментальной деятельности и разработка рекомендаций по совершенствованию опытно-экспериментальной работы
Итогово-обобщающий	Диагностика опытно-экспериментальной работы	Оценка эффективности проведенного эксперимента. Написание аналитических материалов
	Публичный отчет	Обобщение опыта деятельности по формированию жизненных компетенций обучающихся

Формирующий этап эксперимента продолжался на протяжении учебного года. Работа предусматривает тесный контакт со специалистами ресурсного класса МБОУ СОШ №50 г. Пензы: дефектологом, психологом и логопедом, а также с родителями обучающихся.

2.2 Анализ и интерпретация результатов констатирующего этапа эксперимента

Его главной целью являлось исследование навыков ребенка с РАС во всех их проявлениях, протекающих в условиях постоянных взаимоотношений с окружающей средой. Систематические наблюдения (констатирующий этап эксперимента) над шестью обучающимися дают возможность видеть, освоен

тот или иной навык или нет.

Критерии оценивания выражаются в баллах, где:

3 балла – выполняет действие самостоятельно;

2 – самостоятельное выполнение с незначительным затруднением;

1 – требуется помощь в необходимом действии;

0 – никогда не выполняет.

На момент начала моей деятельности как учителя ресурсного класса, мной были отмечены определенные навыки обучающихся, которые представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Лист оценки жизненных компетенций обучающихся ресурсного класса на констатирующем этапе эксперимента

Навыки	Имя обучающегося					
	М.	А.	Ю.	В.	Я.	Д.
СПОСОБНОСТЬ К САМООБСЛУЖИВАНИЮ И ВЛАДЕНИЮ БЫТОВЫМИ НАВЫКАМИ						
Пищевые навыки						
Верное использование столовых приборов	2	3	1	1	3	1
Умение верно одеваться и раздеваться						
Безошибочно обувается, раздевается и одевается	1	2	1	0	2	1
Использует различные виды застёжек в одежде	0	1	0	0	0	1
Навыки похода в туалет						
Успешно использует туалет в здании школы, а также в других общественных местах	1	2	1	0	2	0
Навыки личной гигиены						
Владеет носовым платком, пользуется им аккуратно и по назначению	0	1	0	0	0	0
Моет руки и умывается без затруднений	1	2	1	1	1	1
Здоровьесберегающие навыки						
Идентифицирует ситуации в необходимости медицинской помощи	0	1	0	0	0	0
Вовремя уведомляет о своей необходимости в экстренной медицинской помощи	0	1	0	0	1	0
СОЦИАЛЬНЫЕ НАВЫКИ						
Тяга к вовлечению в игру и действия взрослого	0	1	0	0	0	0
Использует правила в несложных играх	0	2	0	0	1	1
Следует поочередности и ожидает своей очереди	0	1	0	0	0	0

Продолжение таблицы 3 – Лист оценки жизненных компетенций обучающихся ресурсного класса на констатирующем этапе эксперимента

Оказывает помощь иным участникам игровой деятельности	0	0	0	0	1	0
Может спокойно играть со сверстниками	0	0	0	0	0	0
Верно проявляет своё отношение на чувства и действия других	0	1	2	0	0	0
Самостоятельно играет, при этом не препятствует другим	1	1	0	0	2	0
Адекватно выражает положительные и отрицательные эмоции и чувства	0	0	1	0	0	0
Приемлемым образом просит о помощи	0	0	0	0	1	0
Правильно выражает отказ от опасных для здоровья и жизни игр	0	0	0	0	0	0
Удовлетворительно ведет себя в общественных местах (транспорт, кафе, кинотеатре, музее и пр.)	0	0	0	0	0	0
ИНТЕГРАЦИЯ В ШКОЛЬНУЮ СРЕДУ						
Обязательство за собственные поступки						
Завершает упражнение и задание в полном объеме	1	0	0	1	2	1
Руководствуется учебному расписанию	1	1	1	1	1	1
Ежедневно делает домашнее задание	1	1	1	1	1	1
Соответствие правилам в учебном процессе						
Использует и выполняет пожелания и инструкции педагога	1	1	1	0	2	0
Тянет руку при желании ответить на вопрос	0	0	0	0	0	0
Не отвлекаясь выполняет задания и упрнения	0	0	0	0	0	0
Взаимодействие с одноклассниками						
Может слушать других в различных группах	0	0	0	0	0	0
Ожидает своей очереди, не рвётся вперёд	0	1	0	0	1	0
Правильно ведёт себя во время мероприятий различного масштаба (классных, общешкольных, внеклассных)	0	0	0	0	1	0
Бережное отношение к школьному и личному имуществу						
Может вернуть предметы на свои места	0	0	0	0	0	0
Спрашивает разрешения, перед тем как взять чужую вещи	0	0	0	0	0	0
Итого:	10	24	9	5	23	8

При условии разной полноты и правильности ответов обучающихся МБОУ СОШ № 50 г. Пенза нами было выделено три уровня овладения навыком, это низкий, средний и высокий уровни владения навыками, которые описаны в таблице №4.

Таблица 4 – Уровни владения навыком

Количество баллов	Уровень	Описание уровня
61-90	Высокий	Ребенок владеет навыком точно и самостоятельно
31-60	Средний	Ребенок затрудняется в выполнении отдельных навыков, требуется помощь тьютора
0-30	Низкий	Ребенок не владеет навыком

После диагностирования было отмечено, что все обучающиеся ресурсного класса имеют низкий уровень жизненных компетенций, что свидетельствует о том, что необходима работа по повышению уровня определенных навыков.

На констатирующем этапе эксперимента было выявлено, что навыки самообслуживания и бытовые навыки у детей сформированные не точно, отсутствует самостоятельность в выполнении действий, а иногда, отсутствие владением указанными навыками. Дети с трудом пользуются застёжками, вытирают нос платком и моют руки самостоятельно. Доказательством к этому служит абсолютная помощь тьютора в действиях мытья рук для ученика В. и Д., где детям необходима значительная помощь. Обучающиеся не могут сообщить о том, что им плохо или нужна помощь, не может своевременно уведомить о необходимости экстренной помощи, что доказывает несформированность здоровьесберегающих умений.

В ходе изучения сформированности социальных навыков, только ученик Ю. показал, что может адекватно реагировать на чувства и действия других и приемлемым образом выразить и негативные, и позитивные чувства, что нельзя сказать об остальных детях образовательного процесса. Социальные навыки детей находятся также на низком уровне, что отражено в том, что они не владеют определёнными навыками или требуется значительная помощь тьютора:

- дети не вовлекают взрослого в игру;

- не используют правила в несложных играх;
- не соблюдают поочередность в действиях или вообще не ждут и мешают игре;
- не оказывают помощи другим;
- не могут адекватно выразить положительные и отрицательные эмоции и чувства и неудовлетворительно ведут себя в общественных местах.

Исследование навыков интеграции в школьную среду показал также низкий уровень овладения жизненными компетенциями. Дети абсолютно не слушают других, находясь в группе, лишь такие ученики, как А. и Я. затрудняются в ожидании очереди и в вежливом и уважительном поведении во время мероприятий, им требуется помощь тьютора. Иными навыками интеграции в школьную среду, на этапе констатирующего эксперимента, обучающиеся ресурсного класса полностью не владеют.

Таким образом, следует сделать вывод о том, что констатирующий этап эксперимента выявил, что 100 % (6 человек из 6) обучающихся ресурсного класса имеют низкий уровень жизненных компетенций, подробное описание которых представлено выше, что свидетельствует о том, что необходима работа по повышению уровня определенных навыков.

2.3 Анализ и интерпретация результатов формирующего этапа эксперимента

После проведения диагностической процедуры (констатирующего этапа эксперимента), анализа полученных данных и определения системы работы была проделана работа по формированию жизненных компетенций, где мы использовали все возможные методы по развитию жизненных компетенций на базе ресурсного класса.

В работе использовались игры и задания, визуальные подсказки и многие другие мероприятия для повышения уровня владением определенных навыков,

включенные в авторское руководство по формированию жизненных компетенций.

Руководство предполагает развитие жизненных компетенций у обучающихся ресурсного класса МБОУ СОШ № 50 г. Пензы, также оно благоприятно поспособствует общему развитию детей и формированию иных возможных навыков. Автор методики – учитель ресурсного класса Дулина М.Н.

Предложенное руководство предполагает формирование жизненных компетенций, оно рекомендовано к использованию в течение учебного процесса в школе, а так же может использоваться на внеклассных занятиях и для закрепления навыков родителями детей с РАС дома.

Метод визуальной поддержки. Для успешной работы по формированию жизненно важных навыков следует подкреплять их зрительной опорой, а следовательно, необходимо использовать различные виды визуальной поддержки.

На данном этапе при обучении детей с РАС в ресурсном классе мы предлагаем следующие методы визуальной поддержки, представленные в приложении А (рисунки А.1-А.5):

- визуальное расписание уроков;
- схема мытья рук в школьном кабинете;
- схема посещения школьной столовой и приёма пищи;
- порядок поведения в классе;
- система альтернативной коммуникации PECS.

Перечисленные зрительные опоры являются важнейшими из имеющихся в классе. Помогает детям лучше ориентироваться во времени, прежде всего, наглядность в визуальном расписании. Его следует вешать на самом видном месте – школьной доске. Обучающиеся с легкостью могут определить, что их ждет в данный момент, а что будет следовать далее. Так, к примеру, ученик с РАС не будет испытывать стресс, зная, что его ждет еще несколько уроков, прежде чем он пойдёт домой.

В силу низкого уровня самостоятельности детей с аутизмом, схемы мытья рук и приёма пищи будет служить значимой подсказкой для школьников. Так, дети с помощью установленной схемы будут поэтапно выполнять действия, что впоследствии закрепит необходимый навык и создаст необходимую детям с РАС ситуацию успеха.

Визуальная опора в виде плаката с нормами поведения позволяет приблизить обучающихся ресурсного класса к общешкольным нормам поведения. Так, изучая совместно с учителем и тьютором то, как необходимо себя вести в учебном процессе, дети с легкостью могут выходить на общешкольную перемену с нейротипичными детьми, достойно себя вести в стенах школы.

Альтернативная коммуникация, а именно PECS, считается ведущим методом визуальной поддержки при взаимодействии педагогов с неговорящими детьми, ведь оно представляет собой главное средство в общении участников образовательного процесса.

Использование вышеуказанных видов визуальной поддержки поможет успешно закрепить определённый навык, а также будет благоприятно воздействовать на развитие самостоятельности детей с РАС.

Метод видеомоделирования. В своей работе по развитию необходимых навыков мы рекомендуем использовать видеомоделирование, как базовое, так и видеоподсказки, которые помогут успешно сформировать тот или иной навык на уроке, перемене или внеурочном занятии.

Приведём пример метода видеомоделирования, использованный в работе по формированию жизненных компетенций у обучающихся ресурсного класса. Метод видеомоделирования может быть использован для поэтапного повышения следующих жизненных компетенций.

1. Самообслуживание и бытовые навыки. Детям предлагалось посмотреть ролики, выбранные учителем, касающиеся уборки в классе и полива растений. После просмотра было необходимо повторить действия, показанные на видеоролике. Так, дети поэтапно и совместно с тьюторами

проводили уборку в классе: стирали с доски, протирали поверхности, убирали мусор. Также, осуществляли полив растений, набирая воду, проверяя её температуру и проводя орошение.

2. Навыки заботы о здоровье, гигиенические навыки. Следующий видеоролик показал детям значимость гигиены рук и порекомендовал немедленно её провести. Дети принимали участие в мытье рук, закрепляя этот навык.

3. Социальные навыки, соблюдение правил. Ролики были показаны непосредственно перед посещением школьной столовой, а также перед общешкольными переменами. В роликах показана модель правильного поведения, а также ситуации, которые нельзя воспроизводить, находясь в школе.

Вышеперечисленные примеры использования видеомоделирования помогут успешно познакомить ребёнка с РАС с определёнными действиями, которые впоследствии с проигрыванием в жизни дадут успешно закреплённый навык (стоп-кадры видеороликов представлены на рисунке А.6)

Метод социальных историй. Использование такого метода, как социальные истории, поможет каждому ребёнку проникнуть в проблему, задуматься и сделать необходимые выводы при помощи учителя или тьютора. В таком случае необходимо учитывать индивидуальные особенности поведения каждого ребёнка, а также, при необходимости, составлять тексты для каждого обучающегося индивидуально, с указанием имени персонажа, аналогичному школьнику. Так как дети не читающие, тьюторам следует зачитывать истории для каждого обучающегося ресурсного класса. Родителям дома с ребенком необходимо активно закреплять полученный результат. Приведем пример социальных историй, которые можно использовать в формировании жизненных компетенций.

1. Поход на экскурсию в ботанический сад

– Мальчики, скажите, есть ли у вас дома растения?

– Как называют такие растения? Правильно, это комнатные растения.

– Помимо таких растений, нам встречаются цветы, травы, кустарники и деревья, которые растут на улице. Для каждой местности характерны свои растения. Они бывают распространенными, встречающимися часто, а бывают редкими.

– Существует место, где произрастают редкие и даже удивительные растения, а также такие, которые не растут в нашей местности.

– Как же называется место, где растут необычные и знакомые нам растения? Ботанический сад.

Сегодня мы совершим познавательный и увлекательный выход в ботанический сад города Пензы.

На экскурсии я буду:

Заходить в помещение, раздеваться, идти в строю. Буду смотреть на растения, слушать экскурсовода. Я не буду ничего бояться, не буду трогать руками.

На экскурсии я буду:

- вести себя спокойно, сдержанно;
- внимательно осматривать, слушать, не перебегать беспорядочно от одного растения к другому;
- без разрешения ничего не трогать;
- громко не разговаривать;
- не забывать поблагодарить экскурсовода.

2. Участие в празднике (утреннике)

Сегодня у меня очень интересный день: утром, перед уроками будет праздник осени, в котором я буду принимать участие. Осень наступила уже давно, нужно вспомнить её приметы, игры в которые можно играть осенью и что мы делаем в это время года. Будет очень интересно, я не должен ничего упустить. Я должен выглядеть красиво и опрятно.

Перед началом праздника мне не нужно беспокоиться, будут все мои близкие – родители, педагоги, одноклассники. Мне нужно вести себя хорошо –

слушать ведущего и не перебивать его, не кричать, сидеть на месте, не играть и никого не отвлекать. На празднике я буду участвовать в играх, петь песни, танцевать и хлопать в ладоши. Я не буду стесняться. Я знаю, что будет весело и мне все понравится. Я должен буду поблагодарить ведущего за праздник.

В конце праздника я спокойно получу свой приз и пойду на перемену и занятия. Какой хороший был праздник!

3. Участие в беседе со сверстником, учителем

– Давай представим, что к тебе на общешкольной перемене подошёл сверстник из другого класса, захотел с тобой поговорить. Как же ты поступишь? Прежде всего, нужно остановиться и встать рядом со школьником. Не нужно бояться, убегать и кричать. Послушай внимательно, о чем с тобой говорят. Ответь, если сможешь. Убедись, что твой сверстник закончил с тобой говорить и только потом продолжай отдыхать на перемене.

– К тебе обращается учитель, как нужно действовать? Перестань бояться и смотри на учителя. Закончи играть или остановись и на время прекрати деятельность. Ты должен послушать, что тебе говорит учитель. Выполни действие, о котором попросил учитель или ответь на вопрос. Убедись, что учитель закончил общение с тобой и вернись к деятельности.

Проговаривание социальных историй, рассуждения по отдельным вопросам и моделирование предложенных ситуаций позволит успешно сформировать навыки жизненных компетенций, связанные с социализацией.

Генерализация навыков. Так как в ходе развития жизненных компетенций школьники с РАС полученные навыки будут применять в различных ситуациях и условиях, с помощью ряда способов, необходимо обучить детей обобщенному навыку.

Обобщение навыка в ходе общения с окружающими. Обучающийся с РАС в ходе развития социальных навыков и навыков интеграции в школьную среду должен участвовать во взаимодействии с другими, поэтому, исходя из этого, нужно создать разнообразное общение с педагогами класса, с одноклассниками, а также с детьми других классов. Общение должно

происходить на уроках, на дополнительных и коррекционных занятиях, а также на общешкольных переменах. Во время взаимодействия с детьми с РАС могут быть использованы активные подвижные игры, имеющие односложную инструкцию, а также игры на релаксацию и расслабление.

Обобщение навыка по месту его применения. На базе МБОУ СОШ № 50 г. Пензы полученный навык дети закрепляют как в ресурсном классе, так и в специально оборудованной сенсорной комнате, а также в кабинете психолога, дефектолога и логопеда. В общешкольных местах также проводятся занятия по закреплению полученных навыков, это: школьная столовая, актовый зал, кабинет технологии, спортивный зал и т.д.

Обобщение навыка по материалу. Обобщение происходит при помощи действий учителя, где, к примеру, навык письма закрепляется разными материалами (ручка, карандаш, маркер, мел, нетрадиционные средства письма и рисования). На уроках рисования и технологии дети учатся выполнять однотипные действия, используя различный материал.

После использования руководства по формированию жизненных компетенций ожидается благоприятная динамика, которая связана со корректной проведённой работой, где было использовано большое количество специальных мероприятий, направленных на усвоения жизненных компетенций в рамках обучения детей в ресурсном классе.

На этапе постдиагностики проведенное исследование покажет эффективность проведенной формирующей работы. Ожидаем, что проведённая работа будет способствовать общему развитию детей, предупреждению дальнейших отклонений в развитии обучающихся и формированию других навыков.

После значительной части работы по формированию жизненных компетенций, необходима промежуточная диагностика формирующего эксперимента. Определять промежуточные результаты следует также с использованием «Листа оценки жизненных компетенций». Результаты промежуточной диагностики позволят не только представить полную картину

динамики целостного развития ребенка, но и отследить наличие или отсутствие изменений по отдельным жизненным компетенциям. Результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Лист оценки жизненных компетенций обучающихся ресурсного класса МБОУ СОШ №50 г. Пенза в ходе промежуточной диагностики

Навыки	Имя обучающегося					
	М.	А.	Ю.	В.	Я.	Д.
СПОСОБНОСТЬ К САМООБСЛУЖИВАНИЮ И ВЛАДЕНИЮ БЫТОВЫМИ НАВЫКАМИ						
Пищевые навыки						
Верное использование столовых приборов	3	3	2	2	3	2
Умение верно одеваться и раздеваться						
Безошибочно обувается, раздевается и одевается	2	2	1	1	3	2
Использует различные виды застёжек в одежде	1	2	2	0	3	2
Навыки похода в туалет						
Успешно использует туалет в здании школы, а также в других общественных местах	2	2	2	2	2	2
Навыки личной гигиены						
Владеет носовым платком, пользуется им аккуратно и по назначению	1	3	2	0	2	2
Моет руки и умывается без затруднений	2	2	2	1	1	1
Здоровьесберегающие навыки						
Идентифицирует ситуации в необходимости медицинской помощи	0	2	1	0	0	0
Вовремя уведомляет о своей необходимости в экстренной медицинской помощи	0	1	1	0	1	1
СОЦИАЛЬНЫЕ НАВЫКИ						
Тяга к вовлечению в игру и действия взрослого	0	2	2	0	0	0
Использует правила в несложных играх	1	2	1	0	1	1
Следует поочередности и ожидает своей очереди	1	1	0	0	0	2
Оказывает помощь иным участникам игровой деятельности	0	1	1	0	1	0
Может спокойно играть со сверстниками	0	0	0	0	0	1
Верно проявляет своё отношение на чувства и действия других	0	1	0	0	0	0
Самостоятельно играет, при этом не препятствует другим	1	3	2	0	2	1
Адекватно выражает положительные и отрицательные эмоции и чувства	0	0	1	0	0	0

Продолжение таблицы 5 – Лист оценки жизненных компетенций обучающихся ресурсного класса МБОУ СОШ №50 г. Пенза в ходе промежуточной диагностики

Приемлемым образом просит о помощи	0	1	2	0	1	0
Правильно выражает отказ от опасных для здоровья и жизни игр	0	0	0	0	1	0
Удовлетворительно ведет себя в общественных местах (транспорт, кафе, кинотеатре, музее и пр.)	0	1	0	0	1	0
ИНТЕГРАЦИЯ В ШКОЛЬНУЮ СРЕДУ						
Обязательство за собственные поступки						
Завершает упражнение и задание в полном объеме	1	1	2	1	3	1
Руководствуется учебному расписанию	0	1	1	1	2	1
Ежедневно делает домашнее задание	0	1	2	1	2	1
Соответствие правилам в учебном процессе						
Использует и выполняет пожелания и инструкции педагога	0	1	3	0	2	0
Тянет руку при желании ответить на вопрос	0	0	0	0	1	0
Не отвлекаясь выполняет задания и упрнения	0	0	2	0	3	0
Взаимодействие с одноклассниками						
Может слушать других в различных группах	0	0	0	1	3	0
Ожидает своей очереди, не рвётся вперёд	0	2	2	0	2	0
Правильно ведёт себя во время мероприятий различного масштаба (классных, общешкольных, внеклассных)	0	0	0	0	1	0
Бережное отношение к школьному и личному имуществу						
Может вернуть предметы на свои места	0	2	0	1	0	1
Спрашивает разрешения, перед тем как взять чужую вещи	0	1	0	0	1	0
Итого:	15	35	31	12	42	21

Результаты промежуточного среза уровня овладения навыками обучающихся ресурсного класса более наглядно представлены на таблице 6, в которой отражены уровни овладения навыками.

Из представленных данных можно сделать вывод о том, что уровень овладения определенными навыками у 3 детей (50%) повысился до среднего, а у еще 3 детей (50%) он остался неизменно низким. Так как часть детей перешла на средний уровень, то следует говорить о положительной динамике изменений в ходе промежуточной диагностики.

Таблица 6 – Уровни владения навыком в ходе промежуточного среза результатов овладения жизненными компетенциями обучающихся ресурсного класса МБОУ СОШ №50 г. Пенза.

Инициалы детей	Общее количество баллов	Уровень
М.	15	Низкий
А.	35	Средний
Ю.	31	Средний
В.	12	Низкий
Я.	42	Средний
Д.	21	Низкий

Исходя из вышесказанного, можно выявить динамику в усвоении навыков самообслуживания, что проявляется в более успешном мытье рук обучающихся, успешным использованием различных застёжек, в пользовании туалетом и в навыках приема пищи. Такие ученики, как В., М., и Д. – обрели больше самостоятельности в перечисленных навыках, однако всё ещё требуется незначительная или весомая помощь тьютора.

Положительная динамика также наблюдается в успешном освоении социальных навыков, что показывает умение учеников А., Я., и Ю. следовать правилам в играх, вовлекать в них других и даже следовать правилам. Неизменно низким у обучающихся остается умение приемлемым образом выражать и негативные, и позитивные чувства, вежливо обращаться с просьбами, в том числе с просьбой о помощи и многое другое.

Возросли навыки интеграции в школьную среду, что наблюдается в частичном овладении навыка ожидания очереди, выполнения задания до конца и в выполнении инструкций учителя у учеников ресурсного класса.

Полученные результаты промежуточного среза уровня овладения навыками обучающихся ресурсного класса на формирующем этапе эксперимента показывают необходимость коррекция экспериментальной деятельности и разработки рекомендаций по совершенствованию

формирующей работы.

Нами были разработаны рекомендации, позволяющие усовершенствовать и сделать более эффективной программу работы на формирующем этапе эксперимента.

Необходимо вести длительную работу и приходить к результату. Начав обучение в классе, формировать навык необходимо каждый день, начиная с 5 минут и постепенно увеличивая время занятий, следуя принципу обучения «от простого – к сложному», постепенно усложняя деятельность. Начинайте обучение с более привлекательных видов деятельности. Если ребенок проигнорировал ваш вопрос, помогите ему подсказкой.

Необходимо повторять пройденное снова и снова, проживать совместно с учеником ситуации, связанные с формированием и закреплением конкретных навыков, повторение навыка помогает его сохранить, а также создавать новые задания на закрепление навыков и поощрять использование ребенком сформированных навыков.

Нужно следовать одному алгоритму. Специалистам, участвующим в обучении ребенка, необходимо следовать одному алгоритму, повторять одни и те же шаги, схема действий должна быть у всех одинаковой.

Для детей следует создавать ситуацию успеха, чтобы избежать нежелательного поведения, а также помочь ребёнку обрести уверенность в своих действиях, быть успешным и «сильным» в выполнении заданий и стать довольным от выполненного. Важно поощрять качество работы, вместо того, чтобы поощрять само ее выполнение. Не следует бояться давать быть ребёнку самостоятельным.

Преодоление негативизма. Если ребёнок будет полностью ответственен за ситуацию, возможно преодоление страхов и барьеров. Не следует торопить ребенка, когда он выполняет свои повседневные задачи. Детям с аутизмом требуется дополнительное время для осмысления своих действий.

Учитывая вышеперечисленные рекомендации, можно прийти к успешному овладению жизненными компетенциями у обучающихся на базе

функционирования ресурсного класса.

Повторная диагностика уровня овладения жизненными компетенциями у школьников с РАС проводилась на контрольном этапе эксперимента. В завершении работы по формированию жизненных компетенций с включением детей в ресурсный класс в ходе повторного исследования были выявлены следующие результаты, отраженные в таблице 7.

Таблица 7 – Лист оценки жизненных компетенций обучающихся ресурсного класса МБОУ СОШ №50 г. Пенза в ходе контрольного этапа эксперимента

Навыки	Имя обучающегося					
	М.	А.	Ю.	В.	Я.	Д.
СПОСОБНОСТЬ К САМООБСЛУЖИВАНИЮ И ВЛАДЕНИЮ БЫТОВЫМИ НАВЫКАМИ						
Пищевые навыки						
Верное использование столовых приборов	3	3	2	2	3	3
Умение верно одеваться и раздеваться						
Безошибочно обувается, раздевается и одевается	2	3	1	1	3	2
Использует различные виды застёжек в одежде	2	3	2	1	3	2
Навыки похода в туалет						
Успешно использует туалет в здании школы, а также в других общественных местах	2	3	3	2	2	2
Навыки личной гигиены						
Владеет носовым платком, пользуется им аккуратно и по назначению	2	3	2	0	3	3
Моет руки и умывается без затруднений	2	2	3	1	1	1
Здоровьесберегающие навыки						
Идентифицирует ситуации в необходимости медицинской помощи	2	2	1	1	2	1
Вовремя уведомляет о своей необходимости в экстренной медицинской помощи	0	1	2	1	2	1
СОЦИАЛЬНЫЕ НАВЫКИ						
Тяга к вовлечению в игру и действия взрослого	1	2	3	0	0	0
Использует правила в несложных играх	3	2	2	0	1	1
Следует поочередности и ожидает своей очереди	1	1	0	0	1	2
Оказывает помощь иным участникам игровой деятельности	1	1	1	0	1	0
Может спокойно играть со сверстниками	0	0	0	0	0	1

Продолжение таблицы 7 – Лист оценки жизненных компетенций обучающихся ресурсного класса МБОУ СОШ №50 г. Пенза в ходе контрольного этапа эксперимента

Верно проявляет своё отношение на чувства и действия других	0	1	1	0	1	0
Самостоятельно играет, при этом не препятствует другим	2	3	2	0	2	1
Адекватно выражает положительные и отрицательные эмоции и чувства	1	0	1	0	0	1
Приемлемым образом просит о помощи	1	1	2	0	1	1
Правильно выражает отказ от опасных для здоровья и жизни игр	0	0	1	0	1	0
Удовлетворительно ведет себя в общественных местах (транспорт, кафе, кинотеатре, музее и пр.)	2	1	1	1	2	0
ИНТЕГРАЦИЯ В ШКОЛЬНУЮ СРЕДУ						
Обязательство за собственные поступки						
Завершает упражнение и задание в полном объеме	1	1	2	1	3	2
Руководствуется учебному расписанию	1	1	1	1	2	1
Ежедневно делает домашнее задание	0	1	2	1	2	1
Соответствие правилам в учебном процессе						
Использует и выполняет пожелания и инструкции педагога	1	1	3	0	3	1
Тянет руку при желании ответить на вопрос	0	0	1	0	2	0
Не отвлекаясь выполняет задания и упражнения	0	0	2	1	3	0
Взаимодействие с одноклассниками						
Может слушать других в различных группах	0	0	1	1	3	0
Ожидает своей очереди, не рвётся вперёд	0	2	2	1	3	2
Правильно ведёт себя во время мероприятий различного масштаба (классных, общешкольных, внеклассных)	0	0	1	0	3	0
Бережное отношение к школьному и личному имуществу						
Может вернуть предметы на свои места	0	2	2	1	0	2
Спрашивает разрешения, перед тем как взять чужую вещь	0	1	0	0	2	0
Итого:	21	52	44	18	57	31

Полученные данные определяют следующие уровни овладения навыками обучающихся ресурсного класса МБОУ СОШ № 50 г. Пенза, представленные в таблице 8.

Таблица 8 – Уровни владения навыком в ходе контрольного этапа эксперимента по овладению жизненными компетенциями обучающихся ресурсного класса МБОУ СОШ № 50 г. Пенза

Инициалы детей	Общее кол-во баллов	Уровень
М.	21	Низкий
А.	52	Средний
Ю.	44	Средний
В.	18	Низкий
Я.	57	Средний
Д.	31	Средний

Из полученных данных можно проследить динамику в сфере развития жизненных компетенций, она наглядно отображена на рисунке 1.

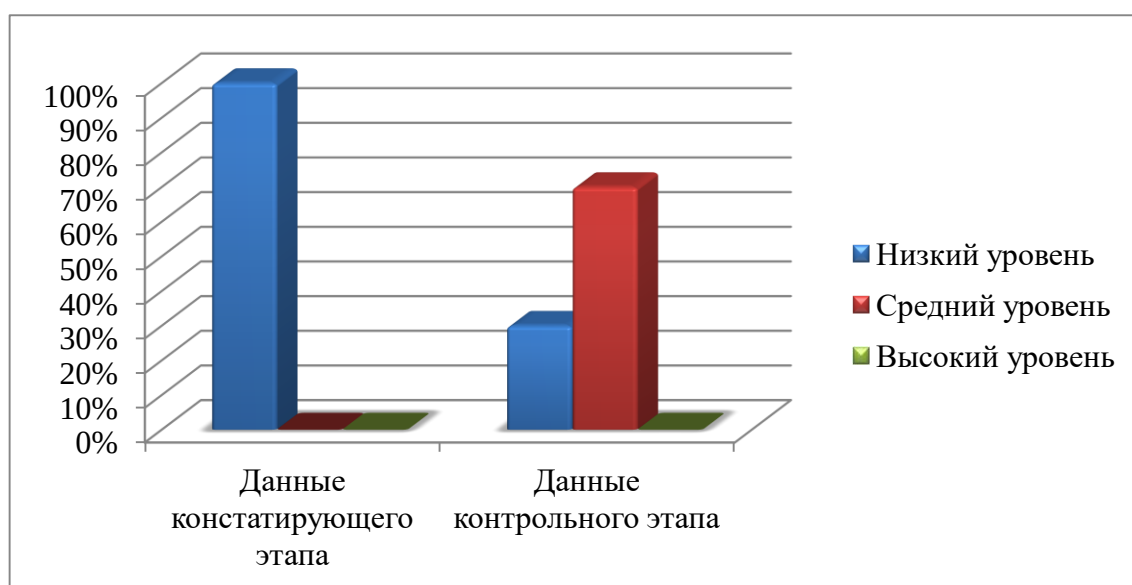


Рисунок 1 – Сравнительные характеристики показателей уровня сформированности жизненных компетенций в ходе констатирующего и контрольного этапа эксперимента

Исходя из имеющихся результатов, можно отметить, что 30% детей (3 ребёнка из 6) после проведенного контрольного эксперимента владеют низким уровнем сформированности жизненных компетенций, а 70% школьников ресурсного класса (4 ребёнка из 6) перешли на средний уровень.

Благоприятные изменения в применении детьми ресурсного класса определенных навыков жизненных компетенций говорят об результативности проделанной нами работы. Исходя из полученных данных, жизненные компетенции детей претерпели положительные изменения, так как у обучающихся выросли проценты успеваемости по ряду навыков.

Исходя из вышесказанного, доказательством этого является верное и точное выполнение детьми навыков самообслуживания и бытовых навыков, где обучающиеся показали положительный результат в применении навыков.

Так, обучающийся М. на данный момент одевается при незначительной помощи тьютора, ознакомился и предпринимает попытки пользоваться застёжками. Ученик В. может самостоятельно пользоваться столовыми предметами, при помощи тьютора может осуществить процесс мытья рук. Социальными навыками овладели такие обучающиеся, как Ю. и Д. Они теперь могут ждать свою очередь в игре, следуют правилам и пытаются включиться в игру к другим детям. Такие ученики, как А. и Я. В значительной степени овладели навыками интеграции в школьную среду. Они выполняют в полном объеме инструкции учителя, выполняют задание не отвлекаясь, лишь с малейшим замечанием тьютора, а также ждут свою очередь в определенных ситуациях.

Положительная динамика связана с верно выстроенной нами работой, в которой было использовано значительное количество визуальных подсказок, видеороликов, социальных историй а также игр и заданий, направленных на усвоения жизненных компетенций в рамках обучения детей в ресурсном классе. Проведенная нами работа благоприятно способствует общему развитию детей, предупреждению дальнейших отклонений в развитии обучающихся и формированию других навыков.

Проведенное исследование даёт возможность определить следующие выводы:

– психолого-педагогическое сопровождение детей с РАС является важнейшим компонентом в формировании жизненных компетенций;

- имеются определенные особенности организации работы по формированию жизненных компетенций в ресурсном классе;
- существует определенные методы овладения жизненными компетенциями на базе ресурсного класса, представленные в руководстве.

Исходя из вышесказанного, можно отметить, что, благодаря используемым нами методами работы в авторском руководстве, обучающиеся ресурсного класса повысили определенные навыки.

Так, навыки самообслуживания, такие как приём пищи, одевание и раздевание, а также гигиенические навыки и навыки заботы о здоровье повысились у детей благодаря методам визуализации материала, а также с помощью видеомоделирования.

Социальные навыки у обучающихся с РАС успешно формировались с использованием метода социальных историй и метода генерализации навыков. Вследствие использования развивающих и поучительных социальных историй, ученики успешно начинали играть, не мешая другим, а также следовать необходимым правилам в играх и помогать другим участникам образовательного процесса. Метод генерализации навыков, заключающийся в обобщении в ходе общения с окружающими, позволил организовать общение с педагогами класса (учителем, психологом, дефектологом, логопедом и тьюторами), с одноклассниками, а также с детьми других классов и развить коммуникативные навыки во взаимодействии с окружающими.

Интеграция в школьную среду активно происходила в результате использования полного объема авторского руководства, в котором были затронуты все методы формирования жизненных компетенций. Методы работали в комплексе, что помогло успешному формированию соблюдения правил класса, взаимодействию с учителем, вырабатывало навыки личной ответственности и бережное отношение к имуществу класса и учеников. Проведенное исследование показало эффективность выполненной формирующей работы, что доказывают полученные результаты, отражённые в динамике в сфере развития жизненных компетенций.

Руководство рекомендовано к использованию учителями ресурсных и регулярных классов, дефектологами, логопедами, психологами, родителями детей с РАС. Представленная работа по формированию навыков жизненной компетенции положительно повлияет на общее развитие детей, предупреждение дальнейших отклонений в развитии обучающихся и на формирование иных необходимых навыков.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность проблемы, связанной с дефицитом исследований возможностей развития жизненно важных компетенций как успешной составляющей психолого-педагогического сопровождения детей с РАС у детей с РАС обусловил выбор темы диссертации «Ресурсный класс как модель психолого-педагогического сопровождения детей с РАС» и ее цель: выявление специфики функционирования ресурсного класса как модели психолого-педагогического сопровождения детей с РАС.

В 1 главе «Психолого-педагогическое сопровождение детей с РАС» рассматривается общая характеристика детей с расстройствами аутистического спектра, особенности их психолого-педагогического сопровождения и специфика их овладения жизненными компетенциями.

Проведенный теоретический анализ литературы, связанной с характеристикой детей с РАС, их особенностями психолого-педагогического сопровождения и формированием жизненных компетенций позволил сделать вывод о том, что благодаря приобретению необходимых навыков ученик с РАС станет более самостоятельным и независимым и сможет успешно включаться в обучение.

Глава 2 «Опытно-экспериментальная работа по формированию жизненных компетенций у обучающихся с РАС на базе ресурсного класса» раскрывает организацию и проведение формирующего эксперимента по формированию жизненных компетенций у обучающихся с РАС.

В целях проверки правильности гипотезы мы выявили то, что ресурсный класс действительно является эффективной моделью для психолого-педагогического сопровождения обучающихся, поскольку позволяет проектировать благоприятные условия для обучения, воспитания, социализации и овладения жизненными компетенциями у детей с расстройством аутистического спектра.

Формирующий эксперимент проходил в несколько этапов.

1. Констатирующий, который состоял в изучении состояния жизненных компетенций у детей с РАС. Базой исследования явилась МБОУ СОШ №50 г. Пензы. В диагностике приняли обучающиеся в количестве 6 человек (100%). На констатирующем этапе экспериментального исследования было выявлено, что у всех школьников, находящихся в экспериментальной группе, был изначально низкий уровень жизненно важных компетенций.

2. Формирующий этап, который состоял в реализации развития жизненных компетенций обучающихся ресурсного класса в ходе проведения игровых упражнений, выполнения заданий и деятельности на уроках. Мы предположили, что формированию жизненных компетенций у школьников с РАС развития будут способствовать следующие методы работы: метод визуальной поддержки, метод социальных историй, метод видеомоделирования и генерализация навыков.

3. Контрольный этап эксперимента, который дал возможность выявить повышение уровня сформированности жизненно важных компетенций у большинства детей до среднего уровня.

В результате проведенного эксперимента, мы остановились на следующих значимых, с нашей точки зрения, положениях:

- важнейшим компонентом в формировании жизненных компетенций является правильно организованное психолого-педагогическое сопровождение детей с РАС;
- организация работы по формированию жизненных компетенций в ресурсном классе имеет определенные особенности;
- применение различных методов овладения жизненными компетенциями, используемые в руководстве, повысит эффективность решения образовательных задач, стоящих перед участниками педагогического процесса.

Проведенное исследование по формированию навыков жизненных компетенций у обучающихся с РАС на базе ресурсного класса позволяет сделать вывод о том, что использование авторского руководства с

использованием различных методов работы является эффективным. Положительный сдвиг в сфере развития жизненных компетенций в уровнях владения навыком отмечается у 70% детей, перешедших лишь на средний уровень. Результаты работы зависят от сложности дефекта обучающихся, который не дает возможности в абсолютном освоении того или иного навыка, а также они могут быть связаны с недостаточностью временного интервала для освоения навыка.

Таким образом, проведенная работа дала ощутимые положительные результаты, поставленные задачи были решены, цель достигнута, а наша гипотеза нашла своё подтверждение. Ресурсный класс, действительно, является эффективной моделью для психолого-педагогического сопровождения обучающихся, поскольку позволяет проектировать благоприятные условия для обучения, воспитания, социализации и овладения жизненными компетенциями у детей с расстройством аутистического спектра.

Перспективы дальнейшей работы заключаются в совершенствовании методов и приемов развития жизненных компетенций обучающихся ресурсного класса. От того, насколько эффективно проводится психолого-педагогическая поддержка на базе ресурсного класса, зависит формирование полноценной жизненной компетенции, а значит и дальнейшее успешное обучение ребенка в школе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Богатая О. Ф. Формирование социально-бытовых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра : учеб.-метод. пособие. Сургут: СГПУ, 2019. 67с.
2. Борисенко А. А. Трудности обучения детей с расстройствами аутистического спектра социально-бытовым навыкам // Проблемы педагогики. 2016. № 3(14). С. 32-41.
3. Веденина М. Ю. Использование поведенческой терапии аутичных для формирования навыков бытовой адаптации // Дефектология. 1997. №2. С. 31-40.
4. Власова Т. А., Певзнер, М. С. О детях с отклонениями в развитии : учеб.-метод. пособие. М.: Просвещение, 1973. 200 с.
5. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии : учеб.-метод. пособие. М.: Просвещение, 1991. 160 с.
6. Гилберт К. Аутизм: Медицинское и педагогическое воздействие. Книга для педагогов-дефектологов. М.: ВЛАДОС, 2003. 144 с.
7. Делани Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом. Эффективная методика игровых занятий с особыми детьми : учеб.-метод. пособие. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2016. 267 с.
8. Карвасарская И. Б. В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми : учеб.-метод. пособие. М.: Теревинф, 2003. 70 с.
9. Ковалец И. В. Программа индивидуального обучения. Коррекционная помощь детям с ранним детским аутизмом : учеб.-метод. пособие. Мн.: 1998. 32 с.
10. Кондратьева С. Ю., Зенченко И. В., Тарасова О. В. Ранний детский аутизм: Вопросы, проблемы, методические рекомендации // Дошкольная педагогика. 2013. №9 (94). С. 35-43.

11. Конвенция ООН «О правах инвалидов» URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 12.09.21)
12. Лаврентьева Н. Б. Подготовка к школьному обучению детей с аутизмом: автореферат дисс. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Москва: МГПУ, 2008. 26 с.
13. Лебедев В. И. Психология и психопатология одиночества и групповой изоляции : учеб.-метод. пособие. М.: Юнити, 2012. 407 с.
14. Лебединская К. С., Никольская О. С. Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм : учеб.-метод. пособие. М.: Просвещение, 1989. 95 с.
15. Лебединская К. С. Диагностика раннего детского аутизма. Начальные проявления. М.: Просвещение, 1991. 96 с.
16. Лещинская Т. Л. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями : учеб.-метод. пособие. Мн.: НИО, 2005. 260 с.
17. Либлинг М. М. Подготовка к обучению детей с ранним детским аутизмом // Дефектология. 1998. №1. С. 69-80.
18. Либлинг М. М. Холдинг-терапия как форма психологической помощи семье, имеющей аутичного ребенка // Дефектология. 1996. №3. С. 55-56.
19. Логопедия: Учебник для студентов дефектологич. фак. педагогич. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: ВЛАДОС, 1998. 680 с.
20. Лютова Е. К., Моница Г. Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми : учеб.-метод. пособие. М.: 2000. 61 с.
21. Малофеев Н. Н., Никольская О. С., Кукушкина О. И. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения // Уч-ние РАО

«Инс-т корр. педагогики». URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-13/edinaja-koncepcija-specialnogo-federalnogo-gosudarstvennogo> (дата обращения: 05.09.21).

22. Манелис Н. Г. Ранний детский аутизм. Психологические и нейропсихологические механизмы // Школа здоровья. 2014. №3. С. 23-40.

23. Манелис Н. Г., Загумённая О. Г., Панцырь С. Н. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра : учеб.-метод. пособие. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 57 с.

24. Мельникова С. В. Психокоррекционная работа с ранним детским аутизмом // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2013. №1. С. 38-45.

25. Морозова С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах : учеб.-метод. пособие. М.: ВЛАДОС, 2007. 176 с.

26. Морозов С. А. Аутичный ребенок: проблемы в быту. Методические рекомендации по обучению социально-бытовым навыкам аутичных детей и подростков : учеб.-метод. пособие. М.: 1998. 92 с.

27. Никольская О. С., Баенская Е. Р. Аутичный ребенок. Пути помощи : учеб.-метод. пособие. М.: Теревинф, 1997. 288 с.

28. Никольская О. С. Дети с аутизмом: варианты развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2015. № 1. С. 25-32.

29. Никольская О. С., Костин И. А. Еще раз про особые образовательные потребности младшего школьника с расстройствами аутистического спектра // Дефектология. 2015. № 6. С. 17-26.

30. Никольская О. С. Изучение проблемы детского аутизма в России // Дефектология. 2014. № 4. С. 23-33.

31. Никольская О. С. Особенности психического развития и психологическая коррекция детей, страдающих ранним детским аутизмом: автореферат дисс. на соискание кандидата психологич. наук. Москва, 1985. 25 с.

32. Никольская О. С. Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. 1995. №2. С.61-66.

33. Никольская О. С. Развитие клинико-психологических представлений о детском аутизме // Альманах Института корп. педагогики. 2014. № 18. URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-18> (дата обращения: 17.11.21).
34. Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей: Методические разработки. М.: Теревинф, 2003. 160 с.
35. Питерс Т. Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию. М.: Владос, 2012. 237 с.
36. Проняева С. В. Интеграция задач образовательной области «Коммуникация» с другими видами детской активности // Начальная школа плюс До и После. 2012. №6. С. 18-23.
37. Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития / сост. Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. М.: Полиграф сервис, 2011. 154 с.
38. Рыкова Е. А. Закономерности развития коммуникативных навыков у детей раннего возраста // Педагогические науки. 2010. №2. С. 48-52.
39. Рябова А. Л. Из опыта работы с аутичным ребенком // Логопед в детском саду. 2014. №2. С. 51-56.
40. Сальникова О. А. Ключевые компетенции в современном образовании // Начальная школа плюс До и После. 2011. №12. С. 74-78.
41. Сатмари П. Дети с аутизмом : учеб.-метод. пособие. Спб.: Питер, 2005. 224 с.
42. Сергеева А. И. Нетрадиционный подход к развитию коммуникативных умений // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2012. №3. С. 82 - 86.
43. Старцева О. А. Дети, страдающие аутизмом, или синдром «дырявой кишки» : учеб.-метод. пособие. Сыктывкар: Изд-во КГПИ, 2013. 60 с.
44. Телегина Г. Н. Методика комплексной диагностики коммуникативных умений и навыков дошкольников // Методист. 2011. №9. С. 63-68.

45. Ульянова Р. К. Организация поведения ребенка, страдающего ранним детским аутизмом // Дефектология. 1998. №2. С.45-49.
46. Ульянова Р. К. Коррекция двигательных нарушений у детей дошкольного возраста с ранним детским аутизмом // Дефектология. 1999. №4. С.17-21.
47. Ульянова Р. К. Описание работы по формированию целенаправленного поведения, обучению и воспитанию ребенка с тяжёлой формой аутизма // Аутизм и нарушения развития. 2015. №1. С.76-82.
48. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ОВЗ. URL: <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 30.10.21)
49. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-14/specialnyj-federalnyj-gosudarstvennyj-standart-nachalnogo> (дата обращения: 23.11.21)
50. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://base.consultant.ru> (дата обращения: 25.03.21)
51. Хаустов А. В., Богорад П. Л., Загуменная О. В. [и др.] Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 127с.
52. Хрустов А. В. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с детским аутизмом // Практическая психология и логопедия. 2015. №5-6. С. 9-15.
53. Шипицына Л. М. Детский аутизм: хрестоматия : учеб.-метод. пособие. Спб.: Междунар. университет семьи и ребенка им. Р. Валленберга, 1997. 254 с.
54. Янушко Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия : учеб.-метод. пособие. М.: Теревинф, 2004. – 136 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ А

В нашей работе были использованы различные виды визуальной поддержки, отображенные на ниже приведённых рисунках.



Рисунок А.1 – Визуальное расписание уроков

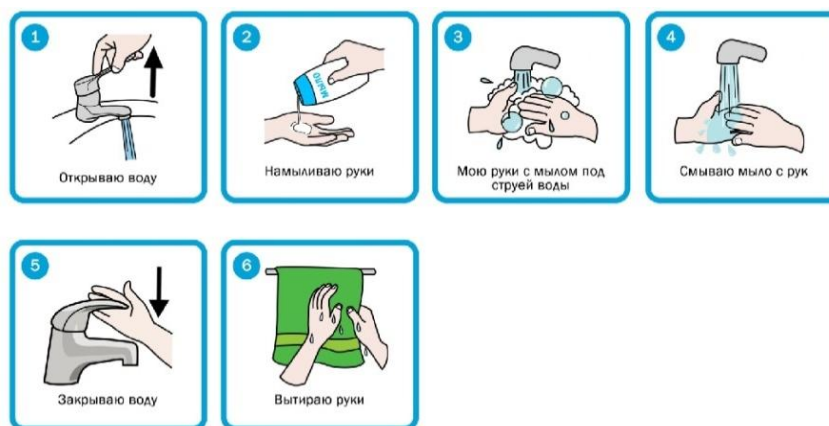


Рисунок А.2 – Схема мытья рук в школьном кабинете



Рисунок А.3 – Схема посещения школьной столовой и приёма пищи



Рисунок А.4 – Порядок поведения в классе



Рисунок А.5 – Система альтернативной коммуникации PECS

При использовании метода видеомоделирования детям предлагалось посмотреть ролики, предложенные учителем, касающиеся уборки в классе и полива растений. Некоторые ролики показали детям значимость гигиены рук и порекомендовали немедленно её провести. Социальные ролики были показаны непосредственно перед посещением школьной столовой, а также перед

общешкольными переменами. В роликах показана модель правильного поведения, а также ситуации, которые нельзя воспроизводить, находясь в школе. Стоп-кадры роликов представлены на рисунке А.6.

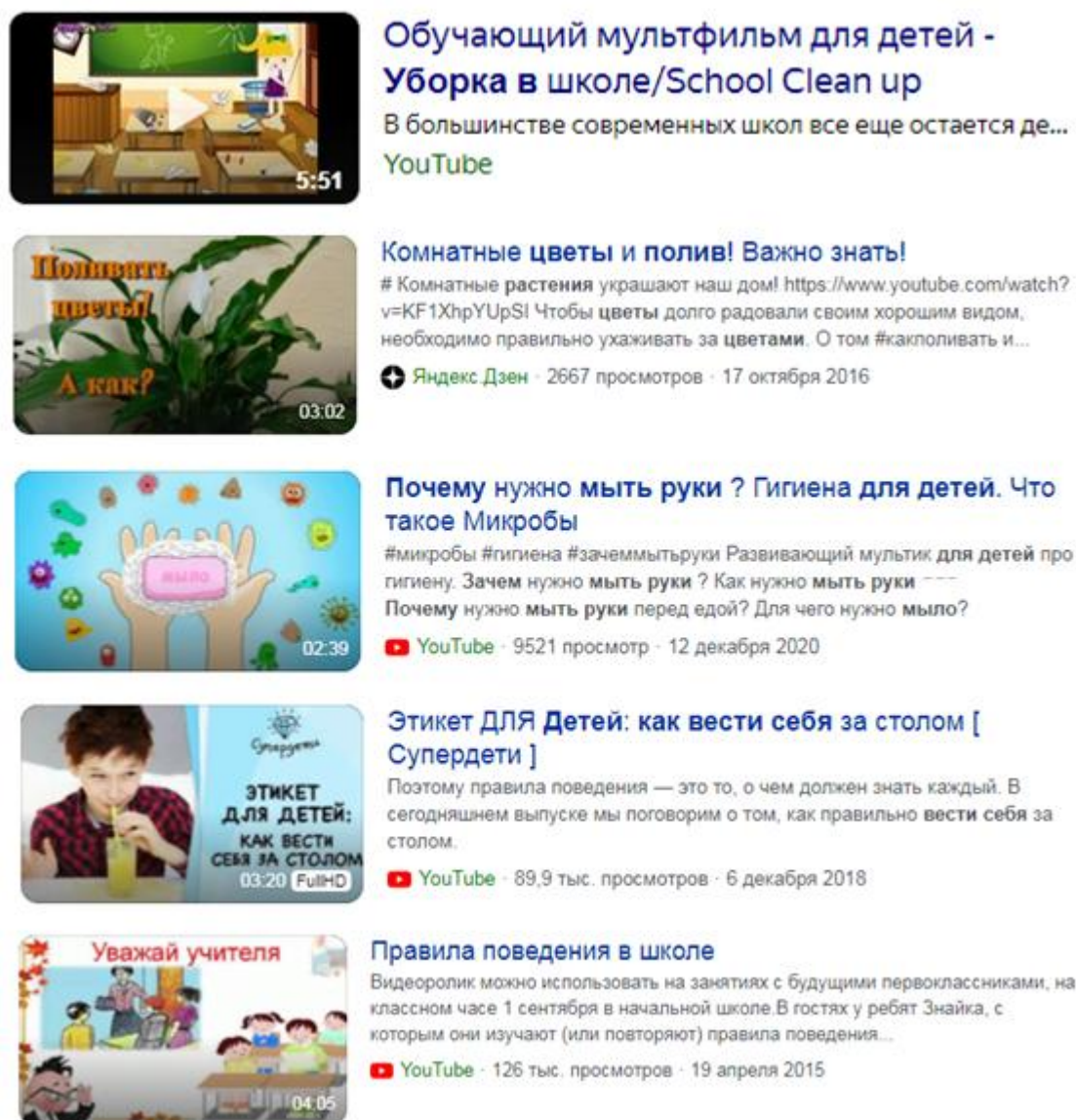


Рисунок А6 – Стоп-кадры видеозаписей, использованных в ходе развития жизненных компетенций