



**Бюджетное учреждение высшего образования  
Ханты-Мансийского автономного округа – Югры  
«Сургутский государственный  
педагогический университет»**



**Региональный ресурсный центр  
образовательных технологий по работе  
с детьми, имеющими особенности развития**

# **Создание и реализация вариативных моделей индивидуального образовательного маршрута ребенка с РАС**

*Методические рекомендации*

**Сургут  
2018 г.**

Создание и реализация вариативных моделей индивидуального образовательного маршрута ребенка с РАС [Рукопись]: авт.-сост. Т. Р. Максимова.: Бюджет. учреждение высш. образования Ханты-Манс. авт. округа – Югры «Сургут. гос. пед. ун-т», Региональный ресурсный центр.- Сургут, 2018. 40 с.

Вёрстка и оригинал-макет: И. О. Еремеева

## СОДЕРЖАНИЕ

1. Принцип индивидуализации процесса обучения.....	4
2. Теоретические подходы к конструированию индивидуального образовательного маршрута.....	6
3. Создание индивидуального образовательного маршрута.....	9
4. Особые образовательные потребности ребенка с РАС.....	11
5. Методические рекомендации по созданию и реализации модели индивидуального образовательного маршрута ребенка с РАС.....	28
6. Список используемой литературы.....	36

## **1. Принцип индивидуализации процесса обучения**

Особенностью последних десятилетий двадцатого века является рост разнообразия педагогических систем, теорий, концепций, ориентированных на саморазвитие личности ребенка и педагога, на различные способы поддержки его проявления.

Отличием нынешней ситуации является то, что повсеместно или локально происходит смена ведущих педагогических концепций, или осуществляется их существенная коррекция в сторону гуманизации и индивидуализации.

В документах, посвященных модернизации российского образования, ясно выражена мысль о необходимости смены ориентиров образования с получения знаний и реализации абстрактных воспитательных задач — к формированию универсальных способностей личности, основанных на новых социальных потребностях и ценностях.

В качестве нормативно-правовых оснований проектирования индивидуальных образовательных программ для воспитанников и обучающихся выступает закон РФ № 3266-1 от 10.07.1992 «Об образовании», в котором отмечается, что разработка и утверждение образовательных программ относятся к компетенции образовательного учреждения (статьи 9, 32). При этом законодательно установлен минимум содержания образовательной программы, определяемый федеральным государственным образовательным стандартом для учащихся с сохранным интеллектуальным развитием. По отношению к детям с нарушением интеллекта следует ориентироваться на требования программ для С (К) ОУ VIII вида. Указанные нормативные основания позволяют образовательному учреждению разрабатывать и реализовывать образовательные программы с учетом интересов и возможностей обучающихся, в том числе и индивидуальные образовательные программы.

Основная идея обновления образования состоит в том, что оно должно стать индивидуализированным, функциональным и эффективным.

Принцип индивидуализации - «каждый ребенок имеет право на самостоятельность» - предполагает широкое внедрение новых форм и методов воспитания и образования, обеспечивающих индивидуальный подход к каждому ребенку, утверждает признание самоценности каждого ребенка; диктует необходимость прогнозирования индивидуальной траектории развития учащегося с опорой на его сильные стороны, природные склонности и способности.

Процесс индивидуализации образования применительно к категории детей с ограниченными возможностями здоровья является инновационным в силу того, что требует смены педагогической парадигмы в направлении построения процесса обучения, коррекции и компенсации нарушений у детей их индивидуальной деятельности, поддержки и развития индивидуальности каждого ребенка и особой организации образовательной среды.

Однако разработка данного направления, несмотря на его актуальность и востребованность со стороны практических работников, до сих пор не приобрела технологической завершенности. До настоящего времени отсутствует единство подходов как в отношении структуры, так в вопросах содержательного наполнения индивидуальных образовательных программ и маршрутов для обучающихся и воспитанников с ограниченными возможностями здоровья.

Индивидуальная образовательная программа – это документ, который составляется на основе базовой программы с учетом актуального уровня развития ребенка с ОВЗ. Комплекс индивидуальных образовательных программ выражает образовательный маршрут ребенка. Индивидуальная образовательная программа направлена на преодоление несоответствия между процессом обучения ребенка с психофизическим нарушением по образовательным программам определенной ступени образования и реальными возможностями ребенка исходя из структуры его нарушения, познавательных потребностей и возможностей.

Индивидуальный образовательный маршрут определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями учащегося, представляет собой индивидуальную

образовательную траекторию и предусматривает наличие индивидуального образовательного маршрута (содержательный компонент), а также разработанный способ его реализации (технологии организации образовательного процесса).

Индивидуальные образовательные маршруты разрабатываются:

- для детей, не усваивающих основную общеобразовательную программу дошкольного образования;
- для детей, с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов.
- для детей с высоким интеллектуальным развитием.

Индивидуальный образовательный маршрут для детей с проблемами в развитии представляет собой характеристику осваиваемых ребенком единиц образования в соответствии с индивидуальными способностями своего развития и способностями к учению.

## **2. Теоретические подходы к конструированию индивидуального образовательного маршрута**

Индивидуальный образовательный маршрут – это заранее намеченный путь следования или движения, который направлен: либо на воспитание обучающегося (ответственности, трудолюбия и т.д.), либо на развитие (физических способностей и т.д.), либо на обучение.

И.С. Якиманская в своих исследованиях использует термин «индивидуальная траектория развития», отмечая, что траектория психического развития ребенка строится на двух противоречивых основаниях. С одной стороны, ребенок вынужден адаптироваться к требованиям взрослых: родителей, учителей, воспитателей. А с другой стороны, на основе индивидуального опыта и способов действия он креативно подходит к решению каждой ситуации.

С.В. Воробьева, Н.А. Лабунская, А.П. Тряпицына представляют под индивидуальным образовательным маршрутом проектируемую дифференцированную программу, предоставляющую учащимся право выбора, разработки и реализации образовательной программы

совместно с педагогом. Возможность выбора является отличительной чертой личностно-ориентированного подхода.

Реализация индивидуального образовательного маршрута осуществляется через образовательные программы, которые учитывают индивидуальные особенности ребенка, уровень мотивации и зоны актуального и ближайшего развития конкретного ребенка.

Индивидуальный образовательный маршрут связан с конкретной целью (он целенаправлен) и условиями её достижения; создаётся до начала движения и обусловлен уже имеющимися у учащегося знаниями и опытом; оформлен, как индивидуальная образовательная программа.

Индивидуализация процесса обучения предполагает формирование индивидуальных учебных планов (ИУП) и индивидуальных образовательных программ (ИОП), что в итоге позволяет сформировать индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) учащегося.

Индивидуальная образовательная программа учитывает виды образовательной деятельности учащихся, методы и формы диагностики образовательных результатов, технологии освоения учебного содержания и т.п.

Составляется на основе выбора учащегося и согласования его интересов и запросов с педагогическим коллективом ОУ и представляет собой программу образовательной деятельности ребенка на определенный временной период. ИОП может включать все или почти все компоненты образовательной программы ДОД.

Индивидуальный учебный план – это совокупность учебных предметов (базовых, профильных) и элективных курсов, выбранных для освоения учащимися на основе собственных образовательных потребностей и профессиональных перспектив.

Индивидуальный образовательный маршрут – это целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации, это учет

образовательных запросов, склонностей, личных и предпрофессиональных интересов, способностей и познавательных возможностей учащихся.

Индивидуальный образовательный маршрут определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями учащегося (уровень готовности к освоению программы), а также существующими стандартами содержания образования.

Разработка индивидуального образовательного маршрута происходит совместно педагогом дополнительного образования, учащимся и его родителями. Однако право выбора того или иного маршрута собственного образования должно принадлежать, прежде всего, самому обучающемуся.

Задача взрослых – помочь ему спроектировать и реализовать свой проект целенаправленного развития. С этой целью в образовательном учреждении создаются определённые условия: изучение интересов, потребностей и способностей обучающихся, обеспечение многообразия и разнообразия деятельности и программ, предоставление свободы выбора, повышение степени готовности педагога к реализации индивидуального образовательного маршрута, организация мониторинга.

Проектировать индивидуальные образовательные маршруты не просто, так как спектр индивидуальных различий среди учащихся чрезвычайно широк. Поэтому построение маршрутов чаще всего начинается с определения особенностей учащихся (адресатов). Основанием для дифференциации учащихся может быть возрастная категория; пол обучающихся; физические и психофизические особенности; социальный фактор; уровень владения обучающимися учебно-предметными знаниями и умениями; мотивы прихода детей в данное творческое объединение.

Отличительные особенности индивидуальных образовательных маршрутов друг от друга: содержание может отличаться объёмом, степенью сложности, которая характеризуется широтой и глубиной раскрытия конкретной темы, проблемы, понятийным аппаратом, темпом освоения учащимися. Варьируется также логика преподавания,



методы, приёмы, способы организации образовательного процесса. Но все они должны быть адекватны конкретному обучающемуся, содержанию образования и модели образовательного процесса.

### **3. Создание индивидуального образовательного маршрута**

Этап построения индивидуального образовательного маршрута включает себя определение содержания образования (в том числе и дополнительного), уровня и режима освоения тех или иных учебных предметов, планирование собственных действий по реализации цели, разработка критериев и средств оценки полученных результатов (собственных достижений).

Функция педагога на данном этапе заключается в помощи учащемуся через конкретизацию целей и задач, предложение средств их реализации. Результатом данного этапа, на уровне учащегося может быть программа конкретных действий по реализации замысла (индивидуального образовательного маршрута).

Основные компоненты индивидуального образовательного маршрута:

- целевой - постановка целей получения образования, формулирующихся на основе государственного образовательного стандарта, мотивов и потребностей ученика при получении образования;

- содержательный - обоснование структуры и отбор содержания учебных предметов, их систематизация и группировка, установление межцикловых, межпредметных и внутрипредметных связей;

- технологический - определение используемых педагогических технологий, методов, методик, систем обучения и воспитания;

- диагностический - определение системы диагностического сопровождения;

- организационно-педагогический - условия и пути достижения педагогических целей.

При этом педагог выполняет следующие действия по организации данного процесса:

- структурирование педагогического процесса - согласование мотивов, целей, образовательных потребностей и индивидуального образовательного маршрута с возможностями образовательной среды;
- сопровождение - осуществление консультативной помощи при разработке и реализации индивидуального образовательного маршрута;
- регулирование - обеспечение реализации индивидуального образовательного маршрута через использование адекватных форм деятельности;
- результативный - формулируются ожидаемые результаты.

Индивидуальная образовательная программа реализуется различными способами обучения:

Занятия в коллективе. Образовательный маршрут может предполагать изучение одного или нескольких модулей по обычной системе. Наряду с посещением занятий по выбранной теме (модулю) в своём коллективе, может быть организовано обучение в другом коллективе своего или другого образовательного учреждения.

Групповые занятия. Для группы учащихся, перешедших на индивидуальное обучение, может быть организовано групповое выполнение отдельных модулей (заданий).

Самостоятельное изучение является основной формой индивидуального обучения, которое может предполагать различный уровень самостоятельности (консультации для учащихся, у которых в процессе работы возникли какие-либо затруднения).

Текущая проверка и тестирование достижений необходимы, прежде всего, самому ребенку, чтобы показать ему, насколько успешной является избранная им методика самостоятельного обучения.

Самостоятельная практика в больших объёмах и разнообразных формах.

Индивидуальный образовательный маршрут определяется учеными как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при

осуществлении педагогами поддержки его самоопределения и самореализации.

Таким образом, технология создания индивидуального образовательного маршрута – это более или менее алгоритмизированный процесс взаимодействия педагога и обучающихся, гарантирующий достижение поставленной цели.

#### **4. Особые образовательные потребности ребенка с РАС**

Перед рассмотрением возможного индивидуального образовательного маршрута для ребенка с РАС рассмотрим разнообразие детей с РАС и особенности построения образовательного маршрута для каждой группы.

По классификации О.С. Никольской все разнообразие детей с ранним детским аутизмом может быть условно отнесено к 4м группам.

##### **1. Особенности развития и поведения детей 1 ой группы (по О.С. Никольской)**

Для детей *1 й группы* характерны проявления полевого поведения, ребенок отрешен, автономен, не ступает в контакт не только с чужим человеком, но с близкими, не откликается на обращение и зов, но, в тоже время, может реагировать на неречевые звуки, особенно на музыкальные, хотя и отсрочено по времени (латентно). «Случайно» столкнувшись с каким бы то ни было предметом, в том числе и заданием, может как бы не фиксируясь, выполнить его (например, сложить доску Сегена, или пазл и т.п.). Предметы и игрушки не провоцируют его на специфические действия, а могут просто все сбрасываться на пол, при этом создается впечатление, что именно акт падения и привлекает ребенка, но он, как правило, не смотрит на сам процесс. При попытке взрослого вмешаться в действие, или пассивно уходит от контакта, «утекает» (как говорят специалисты), или не реагирует вовсе. У детей порой даже старшего дошкольного возраста могут вызываться смех и признаки удовольствия на простейшие тактильные ритмичные воздействия по типу раскачивания, кружения и т.п.

Темповые характеристики деятельности, работоспособность или критичность ребенка оценить, как правило, не удастся, в силу невозможности установления какого либо продуктивного контакта с ним.

Характер деятельности ее целенаправленность также трудно оценить однозначно. Произвольность регуляции собственных действий, самоконтроль чаще всего вообще невозможно проверить какими-либо диагностическими методами или приемами. Создается впечатление абсолютной непроизвольности поведения, его автономности, зависимости от поля внешних предметов и стимулов в целом.

Оценить обучаемость такого ребенка также достаточно трудно вследствие уже фиксированных ранее трудностей оценки продуктивности деятельности, но со слов родителей ребенок «как бы непроизвольно схватывает на лету» те или иные навыки и иногда может их повторить. Но произвольно «вызвать» повторение — практически не удастся.

Выявить уровень развития отдельных психических процессов и функций, как правило, чрезвычайно трудно, но часто ребенок демонстрирует блестящую механическую и сенсомоторную память, иногда внезапно (как бы непроизвольно) может прочитать название или вывеску, начать перечислять предметы и т.п. В целом можно говорить о грубейшей неравномерности в развитии психических процессов, отягощенных искажением не только аффективного развития, но и грубом искажении сферы произвольной регуляции — так ребенок, который «не может» повторить простой узор, берет каким-то своеобразным, вычурным захватом карандаш и рисует транзисторный приемник в трехмерной проекции. С возрастом такой ребенок, скорее всего, будет обучаться в системе специального образования.

#### **Примерный образовательный маршрут:**

1. Обучение по программе СКОУ VIIIго вида с сопровождением.

2. Индивидуальные занятия со специалистами ППМС Центра — дефектологом, психологом, владеющими приемами работы с детьми с выраженными расстройствами аутистического спектра.

3. Парциальная интеграция в мини-группу детей во второй половине дня с сопровождением, возможно в рамках дополнительного образования.

**Рекомендации по созданию условий для адаптации:**  
Инклюзивное обучение в массовой школе не рекомендовано.

При частичном включении в рамках учреждения дополнительного образования необходимо наличие специалиста сопровождения (тьютора) при посещении группы детей.

Наличие индивидуальной образовательной программы (в том числе и по дополнительному образованию), включая и программы сопровождения.

Дозирование времени пребывания в группе детей, с постепенным увеличением только при отсутствии негативных реакций.

Индивидуальные занятия с психологом СКОУ VIIIго вида или ППМС Центра по «протраиванию» алгоритма учебной деятельности.

Консультация врача психиатра.

## ***2. Особенности развития и поведения детей 2 й группы (по О.С. Никольской)***

Внешне такие дети выглядят как наиболее страдающие — они напряжены, скованы в движениях, но при этом демонстрируют стереотипные аутостимулирующие движения, может проявляться двигательное беспокойство, в том числе стереотипные прыжки, бег по кругу, кружение, пронзительный крик и страх войти в кабинет. Речь — эхолаличная и стереотипная, со специфичной скандированностью или монотонностью, нередко «телеграфная», часто не связанная по смыслу с происходящим. Речевые стереотипии могут выглядеть, и как повторение одного и того же фрагмента, или выступать как аутостимуляция звуками («тики-тики», «диги-диги» и т.п.). «...Чрезмерная чувствительность таких детей к сенсорной стимуляции является причиной того, что страхи легко провоцируются раздражителями повышенной интенсивности: громким звуком, насыщенным цветом...» [О.С. Никольская, 2000]. Нередко выраженный дискомфорт и страх может вызывать даже умеренный раздражитель

(прикосновение к голове, капля сока или воды на коже). В большинстве случаев отмечаются упорные страхи определенных и новых бытовых ситуаций.

Темповые характеристики деятельности, работоспособность или критичность оценить у детей достаточно трудно, так как малейшее напряжение вызывает усиление стереотипий, эхолалий и других способов аутистической защиты. Контакт с ребенком часто носит абсолютно формальный характер, скорее «по поводу» предмета, а не с человеком.

Произвольность регуляции собственных действий и целенаправленность, самоконтроль также чаще всего трудно проверить диагностическими методами и приемами. Но ребенок захвачен уже собственными стереотипными способами аутистической защиты. При этом вмешаться деятельность ребенка возможно лишь подключившись к его стереотипиям. В этом случае ребенку обычно удастся удержать простые алгоритмы деятельности, заданные взрослым. Оценить обучаемость ребенка также достаточно трудно, вследствие трудностей организации продуктивной деятельности. Часто (со слов родителей) ребенок обучается бытовым и социальным навыкам, но жестко привязывает их к конкретной ситуации и они не переносятся в какие-либо другие ситуации. Механистичность и буквальность проявляются и в мышлении. При этом ребенок может и предпочитает самостоятельно классифицировать предметы по различным признакам. Недоступно считывание контекста ситуации, но ребенок как бы чувствует «эмоциональный знак» ситуации. Такой ребенок в школьном возрасте также, скорее всего, попадает в систему специального образования.

#### **Примерный образовательный маршрут:**

1. Индивидуальное или групповое обучение по программе СКОУ VIIIго вида.
2. Индивидуальные занятия со специалистами ППМС Центра — дефектологом, психологом, владеющими приемами работы с детьми с выраженными расстройствами аутистического спектра.

3. Постепенная парциальная интеграция в мини-группу детей во второй половине дня с сопровождением тьютора.

**Рекомендации по созданию условий для адаптации:**  
Инклюзивное обучение в массовой школе **не рекомендовано**.

При частичном включении в рамках учреждения дополнительного образования необходимо наличие специалиста сопровождения (тьютора) при посещении группы детей.

Наличие индивидуальной образовательной программы (в том числе по дополнительному образованию), включая и программы сопровождения. Дозирование времени пребывания в группе детей, с постепенным увеличением при отсутствии негативных реакций.

Индивидуальные занятия с психологом, «простраивание» алгоритма учебной деятельности.

Курация врача психиатра.

При необходимости индивидуальные занятия с дефектологом.

**3. Особенности развития и поведения детей 3 й группы (по О.С. Никольской)**

Такой ребенок и в речевом отношении может опережать сверстников. Так первые слова нередко появляются до года, быстро растет словарь, фраза быстро становится правильной и сложной. Речь малыша удивляет своей взрослостью. Однако уже в этот период родители отмечают, что, несмотря на «развитую» речь, поговорить с ним невозможно. При этом речь активно используется для аутостимуляции: они дразнят близких, произнося «плохие» слова. Речь остается эхоталичной и стереотипной. Уже в возрасте до трех лет для ребенка характерны длинные монологи на аффективно значимые для него темы, использование штампов и цитат. Характерно и повышенное внимание к собственно звуковой стороне слова.

Дети **3 й группы** демонстрируют псевдообращенность к собеседнику, выражение «энтузиазма» с высокой «... одухотворенностью» на лице, утрированное оживление, которое носит несколько механистичный характер, но может

оцениваться как высокое интеллектуальное развитие силу того, что речь подчеркнута взрослая, с большим запасом слов, «высоко интеллектуальными» интересами, которые демонстрирует ребенок» [Баенская Е.Р., 2000]. Но, в то же время, именно речевая деятельность привлекает внимание своей спецификой: оторванностью от конкретной ситуацией, маломодулированностью, иногда своей скандированностью, как правило, на высоких тонах. Внешне обращает на себя внимание «горящий взор», блестящие глаза и выражение постоянного энтузиазма. При этом, по сути дела, для ребенка взрослый выступает не как субъект общения, а лишь как «реципиент» его интеллектуальной продукции. У этих детей феноменологическая картина, порой, ошибочно производит более благоприятное впечатление с точки зрения коммуникации ребенка и уровня его развития. Именно у них часто выявляют варианты парциальной одаренности. Такие дети часто выглядят как захваченные своими собственными стойкими интересами, и их родители обращаются уже не за помощью вследствие отставания в общем развитии ребенка, а в связи с трудностями во взаимодействии с таким ребенком, его конфликтностью, невозможностью уступить, не понимания правил социума в целом, резкой дизадаптацией в среде сверстников.

Моторное развитие также специфично: дети моторно неловки, отмечается нарушения мышечного тонуса, недостаточность координации движений, трудности «вписывания» в пространство. В частности, всегда поражает несоответствующая интеллектуальному уровню бытовая неприиспособленность, невозможность выработать простые навыки самообслуживания (как показатель именно искажения этой сферы). При этом у них меньше моторных стереотипий, скорее им свойственны стереотипии речевые.

Дети часто оживлены, многословны, громки. Создается ощущение их активности и деятельности, хотя, и продуктивность деятельности, и ее темп, и работоспособность чаще всего не соответствуют возрасту. Активны и неутомимы эти дети исключительно в сфере своих стереотипных интересов. Их речь на «излюбленные» темы становится быстрой, движения энергичными. Ребенок



много жестикулирует. То есть в рамках своего интереса ребенок может быть достаточно работоспособен.

Все компоненты их произвольной регуляции оказываются явно недостаточно развиты. Они не в состоянии соотносить свое поведение и регулировать его в соответствии с требованиями окружающей обстановки (ситуации). Например, они совершенно не в состоянии произвольно остановить свой речевой поток даже после того, как активный слушатель уйдет, но продолжают воспроизводить его снова и снова. В рамках своих стереотипных переживаний и нечасто возникающих поведенческих ритуалов программа такой деятельности удерживается, но очень негибко (как и в любом ритуале). Регуляция своего движения также сформирована недостаточно как в крупной, так и в мелкой моторике. Их трудно обучить моторным навыкам, в том числе, простым графическим навыкам письма.

Критичность такого ребенка также снижена. Их вообще мало интересует собственно результативность какой-либо деятельности, в особенности в тех случаях, когда они оказываются «заряженными» самим процессом выполнения задания. Ошибок своих они не замечают (хотя следует отметить, что в целом эти дети оказываются достаточно успешны в выполнении большого ряда собственно интеллектуальных заданий) и могут «убежденно» отстаивать (но без критики) свое решение. Наименее критичны дети к своим стереотипным агрессивным переживаниям, изоощренным рассуждениям о своей мести кому-либо и т.п.

#### **Примерный образовательный маршрут:**

1. Обучение в школе надомного обучения по массовой программе в классе малой наполняемости при сопровождении тьютора.
2. Обучение в инклюзивном классе возможно только при наличии тьютора.
3. Индивидуальная форма обучения по основным предметам с интеграцией в классе на предметах неосновного цикла.
4. Возможно сочетание дистантной формы обучения и очной в мини-группе.

5. Посещение занятий в обычной детской среде в рамках учреждения дополнительного образования при наличии сопровождения или в мини-группе.

Обучение в классе «для детей со сложной структурой дефекта» в массовой школе.

**Рекомендации по созданию условий для адаптации:**

Курация врача психиатра.

Наличие специалиста сопровождения (тьютора) при посещении детской группы.

Наличие индивидуальной образовательной программы, включая и программы сопровождения.

Щадящий режим пребывания в школе (дополнительный выходной день или сокращение общей нагрузки во времени и т.п.).

Индивидуальные и групповые занятия с психологом. Индивидуальные занятия с дефектологом (формирование алгоритма продуктивной деятельности, в том числе и учебной) и психологом.

**4. Особенности развития и поведения детей 4 ой группы (по О.С. Никольской)**

Для них характерна чрезвычайная тормозимость, пугливость (особенно в контактах), ощущение несостоятельности, необходимость постоянной поддержки со стороны взрослых. Родители, приходящие с этими детьми, чаще жалуются не на трудности эмоционального контакта, а на задержку психического развития в целом. Все это в значительной степени усугубляет дизадаптацию ребенка в целом. При этом существенным является то, что дети этой группы, несмотря на аутистическую «болезненность» контактов с окружающими, пытаются все же строить правильные формы поведения в обществе. Но поскольку это происходит на фоне трудностей адекватного «эмоционального гнозиса» (восприятия и эмоциональной оценки выражения лица) — это значительно усложняет их адаптацию.

Во внешнем виде чаще характерна физическая хрупкость, болезненность. Они выглядят скованными, их движения неловки и угловаты. Для них характерна вялость, замедленность речи, проблемы плавности речи, в частности,

ее просодической стороны. Взгляд на лицо взрослого прерывистый, они могут отвечать полуотвернувшись от взрослого («удерживая» его в периферических полях зрения), но, в то же время, в целом производят впечатление патологически робких и застенчивых. В поведении бросается в глаза отрешенность ребенка, отсутствие (или чрезвычайная кратковременность) контакта «глаза в глаза», невозможность установить эмоциональный контакт с окружающими, чрезмерная зависимость, привязанность к матери. В тревожащих ребенка ситуациях наблюдаются двигательные стереотипии (преимущественно руками) или речевые стереотипии, всегда усиливающиеся в сложных, незнакомых ситуациях.

Эти дети замедлены в своей деятельности, застревают в ней и быстро утомляются, отвечая при этом с большой отсроченностью (латенцией), нередко невпопад. Часто их замедленность обусловлена неуверенностью, ожиданием поддержки со стороны близких. Для них характерна общая вялость, которая, порой, сменяется перевозбуждением. Работают, как правило, тщательно, как бы боясь что-либо сделать неправильно. Поощрение зачастую вызывает убыстрение деятельности. Темп деятельности пропорционален зависимости от взрослого, боязни ошибиться. Работоспособность может быть снижена. Даже речь таких детей замедленна и тиха.

Характер их деятельности нельзя оценить однозначно. Если говорить о возможности следования инструкции или выполнения последовательности определенных мыслительных операций, то имеет смысл говорить о более или менее достаточной сформированности регуляции собственной деятельности. В то же время, отмечается фактическая невозможность регуляции себя на двигательном уровне, тем более очевидна невозможность собственно эмоциональной регуляции. Это и свидетельствует именно об искажении в самой системе формирования произвольной регуляции деятельности как базового компонента деятельности вообще.

В целом они демонстрируют относительную адекватность по отношению к предлагаемым заданиям, хотя

часто излишне тревожны, легко тормозимы, требуют поддержки (часто очень объемной со стороны близких). На фоне волнения и неуверенности часто возникают двигательные (реже речевые) стереотипии. В то же время, собственно в общении, оценке ситуаций, в особенности юмористического или переносного ее подтекста, оценке эмоционального состояния окружающих и т.п. они оказываются выражено неадекватными. Они не в состоянии понять чувства другого человека, встать на его место. В силу этого они проявляют свою неадекватность практически в любой ситуации взаимодействия, и с детьми, и со взрослыми.

Им свойственна чрезмерная критичность, особенно по отношению к результатам собственной деятельности, хотя, порой, они скорее будут ориентироваться на оценку взрослого, чем на собственно результат своей деятельности. Отчасти можно сказать, что эти дети критичны и по отношению к оценке своих взаимодействий с окружающими, но понять причины своей несостоятельности, в частности в игре или в общении со сверстниками, они не могут. То есть они не могут критично отнестись к себе как к субъекту общения, в том числе и за счет невозможности считывания эмоционального контекста ситуации.

Обучаемость детей **4 й группы** может быть достаточной в том случае, когда педагог понимает особенности ребенка и знает о трудностях восприятия им фронтальной инструкции (то есть подходит индивидуально в рамках обучения в классе, в небольшой группе). Часто обучаемость бывает несколько замедлена не только в силу стереотипности, инертности деятельности, но и за счет специфики речевого развития и понимания условностей, невозможности понять метафоризации в подаче материала, свойственной нашей культуре.

Основным в квалификации познавательной деятельности является то, что часто возникает ощущение, непонимания этими детьми инструкции и потребности (иногда неоднократно) ее повторения. При этом невербальные (перцептивно-действенные и перцептивно-логические) задания могут выполняться относительно хорошо. Это часто и является причиной диагностической

ошибки и квалификации состояния ребенка как традиционной задержки психического развития (ЗПР).

Специфично и восприятие такого ребенка: часто отмечаются трудности целостного восприятия, фрагментарность зрительного восприятия. Налицо проблемы речевого развития: речь бедна, аграмматична, часто имеются нарушения звукопроизносительной стороны речи. Наблюдаются и трудности понимания сложных речевых конструкций, работы с вербально организованным материалом, а также трудности интерполяции и предвосхищения, дословное понимание метафор, образных выражений, недоступность понимания скрытого смысла и подтекстов тех или иных рассказов, пословиц, поговорок. За счет сниженных операциональных характеристик деятельности — ее темпа и работоспособности в целом, общей вялости ребенка возможны и иные негативные проявления при исследовании познавательной деятельности такого ребенка. Представления о потенциальных возможностях детей обычно связаны с невербальной сферой (музыкой, изодетельностью, конструированием).

Отмечаются и специфичные особенности эмоционального развития — повышенная ранимость, тревожность, неуверенность в себе, тормозимость, которая как бы «прикрывается» внешней отрешенностью. Специфично и наличие страхов, в том числе конкретных. Часто присутствует страх громкого голоса, внезапного, пусть даже и негромкого звука. Почти всегда наблюдается сверхзависимость от матери, реже от какого-либо другого близко связанного с ним человека. Дети очень привязываются к специалистам, которые с ними занимаются, глубоко переживают прекращение занятий, страдают от этой разлуки, реже — проявляют свою обиду — обходят стороной или делают вид, что не заметили, но делают это неловко и (с эмоциональной точки зрения) наивно. Их можно охарактеризовать, как эмоционально «астеничных», утомляемых даже желанным взаимодействием. Основным радикалом этого варианта отклоняющегося развития следует считать огромные трудности организации продуктивного

взаимодействия при одновременном наличии выраженной потребности в общении.

Прогноз дальнейшего развития и адаптации детей **3 й и 4 й групп** будет зависеть от огромного числа не только объективных факторов, но и от собственных ресурсных возможностей ребенка. Большую роль играет подбор эффективной медикаментозной терапии и своевременность начатого лечения. При благоприятных обстоятельствах и оптимально созданных условиях дети могут достаточно успешно закончить среднюю общеобразовательную школу.

Родители таких детей чаще всего претендуют на обучение ребенка в массовой школе.

#### **Примерный образовательный маршрут:**

1. Обучение в инклюзивном классе. При инклюзивном обучении в массовой школе нуждается в щадящем режиме.

2. Возможно посещение СКОУ Vго вида в классе малой наполняемостью.

3. Обучение в школе надомного обучения по массовой программе с сопровождением в период адаптации.

4. Посещение групповых занятий в учреждении дополнительного образования.

#### **Рекомендации по созданию условий для адаптации:**

Наличие специалиста сопровождения (тьютора) на период адаптации в условиях класса.

Составление индивидуальной образовательной программы и программы сопровождения.

Щадящий режим пребывания в школе (дополнительный выходной день или сокращение общей нагрузки во времени и т.п.).

Индивидуальные и групповые занятия с психологом. Индивидуальные занятия с дефектологом, занятия с психологом по построению модели психического другого, развитию навыков социального взаимодействия.

Посещение групповых занятий с психологом в ППМС Центре. Наблюдение врача психиатра.

Таким образом, учитывая все особенности развития детей с РАС можно выделить их особые образовательные потребности (с учетом рекомендаций указанных в

Специальном Федеральном Государственном стандарте для детей с нарушениями развития аутистического спектра).

Особые образовательные потребности детей с аутизмом в период школьного обучения включают помимо общих, свойственных всем детям с ОВЗ, следующие специфические нужды:

- в значительной части случаев в начале обучения возникает необходимость постепенного и индивидуально дозированного введения ребенка в ситуацию обучения в классе. Посещение класса должно быть регулярным, но регулируемым в соответствии с имеющимися возможностями ребенка справляться с тревогой, усталостью, пресыщением и перевозбуждением. По мере привыкания ребенка к ситуации обучения в классе оно должно приближаться к его полному включению в процесс начального школьного обучения;

- выбор уроков, которые начинает посещать ребенок, должен начинаться с тех, где он чувствует себя наиболее успешным и заинтересованным, и постепенно, по возможности, включать все остальные;

- большинство детей с РАС значительно отстают в развитии навыков самообслуживания и жизнеобеспечения: необходимо быть готовым к возможной бытовой беспомощности и медлительности ребенка, проблемах с посещением туалета, столовой, с избирательностью в еде, трудностями с переодеванием, с тем, что он не умеет задать вопрос, пожаловаться, обратиться за помощью. Поступление в школу обычно мотивирует ребенка на преодоление этих трудностей и его попытки должны быть поддержаны специальной коррекционной работой по развитию социально-бытовых навыков;

- необходима специальная поддержка детей (индивидуальная и при работе в классе) в развитии возможностей вербальной и невербальной коммуникации: обратиться за информацией, выразить свое отношение, оценку, согласие или отказ, поделиться впечатлениями;

- может возникнуть необходимость во временной и индивидуально дозированной поддержке тьютором организации всего пребывания ребенка в школе и его учебного поведения на уроке; поддержка должна постепенно

редуцироваться и сниматься по мере привыкания ребенка, освоения им порядка школьной жизни, правил поведения в школе и на уроке, навыков социально-бытовой адаптации и коммуникации;

- в начале обучения, при выявленной необходимости, наряду с посещением класса, ребенок должен быть обеспечен дополнительными индивидуальными занятиями с педагогом по отработке форм адекватного учебного поведения, умения вступать в коммуникацию и взаимодействие с учителем, адекватно воспринимать похвалу и замечания;

- периодические индивидуальные педагогические занятия (циклы занятий) необходимы ребенку с РАС даже при сформированном адекватном учебном поведении для контроля за освоением им нового учебного материала в классе (что может быть трудно ему в период привыкания к школе) и, при необходимости, для оказания индивидуальной коррекционной помощи в освоении программы обучения;

- необходимо создание особенно четкой и упорядоченной временно-пространственной структуры уроков и всего пребывания ребенка в школе, дающее ему опору для понимания происходящего и самоорганизации;

- необходима специальная работа по подведению ребенка к возможности участия во фронтальной форме организации деятельности на уроке; планирование обязательного периода перехода от индивидуальной вербальной и невербальной инструкции к фронтальной;

- в использовании форм похвалы, учитывающих особенности детей с РАС, и отработке возможности адекватно воспринимать замечания в свой адрес и в адрес соучеников;

- в организации обучения такого ребенка и оценке его достижений необходим учёт специфики освоения навыков и усвоения информации при аутизме особенностей освоения «простого» и «сложного»;

- необходимо введение специальных разделов коррекционного обучения, способствующих преодолению фрагментарности представлений об окружающем, отработке средств коммуникации, социально-бытовых навыков;



- ребенок с РАС нуждается в специальной помощи в упорядочивании и осмыслении усваиваемых знаний и умений, не допускающей их механического формального накопления и использования для аутостимуляции;

- ребенок с РАС нуждается, по крайней мере, на первых порах, в специальной организации на перемене, в вовлечении его в привычные занятия, позволяющее ему отдохнуть и, при возможности, включиться во взаимодействие с другими детьми;

- ребенок с РАС для получения начального образования нуждается в создании условий обучения, обеспечивающих обстановку сенсорного и эмоционального комфорта (отсутствие резких перепадов настроения, ровный и теплый тон голоса учителя в отношении любого ученика класса), упорядоченности и предсказуемости происходящего;

- необходима специальная установка педагога на развитие эмоционального контакта с ребенком, поддержание в нем уверенности в том, что его принимают, ему симпатизируют, в том, что он успешен на занятиях;

- педагог должен стараться транслировать эту установку соученикам ребенка с РАС, не подчеркивая его особенность, а показывая его сильные стороны и вызывая к нему симпатию своим отношением, вовлекать детей в доступное взаимодействие;

- необходимо развитие внимания детей к проявлениям близких взрослых и соучеников и специальная помощь в понимании ситуаций, происходящих с другими людьми, их взаимоотношений;

- для социального развития ребёнка необходимо использовать существующие у него избирательные способности;

- процесс его обучения в начальной школе должен поддерживаться психологическим сопровождением, оптимизирующим взаимодействие ребёнка с педагогами и соучениками, семьи и школы;

- ребенок с РАС уже в период начального образования нуждается в индивидуально дозированном и постепенном расширении образовательного пространства за пределы образовательного учреждения.

Таким образом, учитывая все особенности развития детей с РАС, можно конкретизировать их особые образовательные потребности с учетом рекомендаций, указанных в Федеральном Государственном Образовательном Стандарте (ФГОС НОО), для детей с расстройствами аутистического спектра. Особые образовательные потребности детей с аутизмом заключаются:

- в наличии хотя бы минимального опыта фронтального обучения;
- в индивидуально дозированном введении в ситуацию обучения в группе детей;
- в сопровождении тьютора при наличии поведенческих нарушений;
- в специальной работе педагога по установлению и развитию эмоционального контакта с ребенком, позволяющего оказать ему помощь в осмыслении происходящего;
- в создании условий обучения, обеспечивающих сенсорный и эмоциональный комфорт ребенка;
- в дозировании введения в его жизнь новизны и трудностей;
- в дозировании учебной нагрузки с учетом способностей и потребностей ребенка, а также его работоспособности;
- в особенно четкой и упорядоченной пространственно-временной структуре образовательной среды, поддерживающей учебную деятельность ребенка;
- в специальной отработке форм адекватного учебного поведения ребенка, навыков коммуникации и взаимодействия с учителем;
- в организации обучения с учетом специфики освоения навыков и усвоения информации при аутистических расстройствах;
- в постоянной помощи ребенку на уроке в осмыслении усваиваемых знаний и умений, не допускающем их механического использования для аутостимуляции;

- в проведении индивидуальных и групповых занятий с психологом, а при необходимости с дефектологом и логопедом;

- в организации занятий, способствующих формированию представлений об окружающем, отработке средств коммуникации социально-бытовых навыков;

- в индивидуализации программы обучения, в том числе для использования в социальном развитии ребенка существующих у него избирательных способностей (в составлении индивидуальной образовательной программы по разным предметным областям;

- в психологическом сопровождении, оптимизирующем взаимодействие ребенка с педагогами и соучениками;

- в психологическом сопровождении, отлаживающем взаимодействие семьи и образовательного учреждения;

- в индивидуально дозированном и постепенном расширении образовательного пространства ребенка за пределы образовательного учреждения.

В настоящее время разработаны методы адаптации школьной среды и процесса обучения к возможностям и трудностям аутичных детей в значительной степени купирующих их поведенческие проблемы, способствующие отработке форм адекватного учебного поведения и облегчающие усвоение учебной программы. С помощью этих методов аутичный ребенок может стать исполнительным, даже «удобным» учеником, ими может обеспечиться и стабильное функционирование класса, состоящего из аутичных детей. При этом ребенок с аутизмом должен иметь возможность следовать образцам адекватного социального поведения других детей.

В связи с этим, представляется, что основной специальной задачей в организации школьного обучения аутичного ребенка является помощь ему в постепенном и последовательном освоении более сложной и динамичной образовательной среды.

Наиболее перспективной формой школьного обучения аутичного ребенка представляется постепенная,

индивидуально дозированная и специально поддерживаемая интеграция в группу или класс детей с отсутствием или меньшей выраженностью проблем коммуникации, возможности которых на данном этапе оцениваются как сопоставимые с его собственной способностью к обучению.

## **6. Методические рекомендации по созданию и реализации модели индивидуального образовательного маршрута ребенка с РАС**

Обучение ребенка с РАС в общеобразовательной школе требует создания индивидуального образовательного маршрута. Это система конкретных совместных действий администрации, основных педагогов, специалистов сопровождения и родителей в процессе включения ребенка с ОВЗ в образовательный процесс и составление индивидуальной образовательной программы.

Особенности работы над индивидуальной образовательной программой заключаются в следующем:

- ИОП разрабатывается в рамках деятельности ПМПК коллегиально. Учитель, специалисты и родители являются полноправными участниками работы над ИОП;
- ИОП разрабатывается на определенный ограниченный во времени период (четверть, триместр, полугодие). Продолжительность этого периода также является предметом обсуждения специалистами консилиума, что само по себе является достаточно сложной задачей;
- По окончании периода, на который рассчитана индивидуальная программа производится оценка достижений ребенка — динамики его развития, освоения отдельных компонентов образовательной программы, степень адаптированности в группе сверстников, школьном коллективе. Также предполагается анализ динамики и эффективности коррекционно-развивающей работы, проводимой специалистами консилиума в рамках такого компонента ИОП как психолого-педагогическое сопровождение. По результатам заключений всех специалистов консилиума ОУ и педагогической характеристики педагога класса происходит, если это необходимо, корректировка всех компонентов ИОП;

- Формулировки цели и задач, планируемых результатов, критериев достижений ребенка с ОВЗ носят максимально конкретный характер;

- В индивидуальной образовательной программе закреплены ответственность и регламент деятельности всех участников совместной работы;

- После окончательной разработки ИОП она должна быть согласована с родителями и директором школы, которые подписывают ее.

**Основные области деятельности специалистов сопровождения:**

1. *Учитель-дефектолог*: педагогическая диагностика, разработка и уточнение индивидуальных образовательных маршрутов, обеспечение индивидуальных, подгрупповых и групповых занятий с детьми в соответствии с избранными программами.

2. *Педагог-психолог*: психологическая диагностика, психологическое консультирование, разработка и оформление рекомендаций другим специалистам по организации работы с ребенком с учетом данных психодиагностики (в соответствии с уровнем квалификации целесообразно использование тренинговых, психокоррекционных и психотерапевтических форм работы).

3. *Учитель-логопед*: логопедическая диагностика, коррекция и развитие речи, разработка рекомендаций другим специалистам по использованию рациональных логопедических приемов в работе с ребенком.

4. *Социальный педагог*: объективное изучение условий жизни и семейного воспитания ребенка, социально-психологического климата и стиля воспитания в семье, обеспечение законодательно закрепленных льгот детям с нарушениями в развитии и их семьям, решение конфликтных социальных проблем в пределах компетенции.

5. *Воспитатель (тьютор)*: определение уровня развития разных видов деятельности ребенка, особенностей коммуникативной активности и культуры, уровня сформированности целенаправленной деятельности (прежде всего по данным оценки изобразительной и трудовой деятельности), навыков самообслуживания согласно

возрастному этапу, реализация рекомендаций учителя, психолога, логопеда, врача (организация режима, развивающих и коррекционных игр и т.д.).

6. *Врач*: организация медицинской диагностики и проведение ее отдельных элементов в соответствии с уровнем квалификации и специализацией, организация и контроль антропометрии, уточнение схем медикаментозного, физио- и фитотерапевтического лечения, лечебной физкультуры и массажа с динамическим контролем, контроль за организацией питания детей.

7. *Музыкальный руководитель (педагог дополнительного образования)*: реализация используемых программ музыкального воспитания, программ дополнительного образования с элементами музейной, музыкальной, танцевальной, креативной, театральной терапии с учетом рекомендаций педагога-психолога и обязательным представлением для психологического анализа продуктов детского творчества как проективный материал.

8. *Представитель администрации* - руководитель службы сопровождения: перспективное планирование деятельности службы, координация деятельности и взаимодействия специалистов, контроль за организацией работы, анализ эффективности.

Индивидуальные образовательные программы для учащихся с РАС могут иметь различный вид и форму и относиться к комплексному обучению и воспитанию ребенка и коррекции его психофизических недостатков, позволяет обеспечить психолого-педагогическую работу с учащимися с ограниченными возможностями здоровья по различным направлениям.

Структура индивидуальной образовательной программы будет различной в зависимости от возраста ребенка, для которого она разрабатывается, а также от целевой установки программы и решаемых задач. При проектировании как структуры, так и содержания индивидуальных программ для детей различных возрастных групп следует учитывать особенности каждого возрастного периода и выделять соответствующие задачи и основные направления

коррекционно-педагогической работы в рамках индивидуальной программы.

В индивидуальных образовательных программах для детей школьного возраста указывается содержание и объем знаний, умений и навыков, подлежащих усвоению по учебному предмету. Это один из подходов к проектированию структуры индивидуальной программы. При создании индивидуального образовательного маршрута учитывается полный комплекс индивидуальных программ для конкретного ребенка с РАС.

Обязательными компонентами индивидуальной образовательной программы являются краткая психолого-педагогическая характеристика ребенка, цель и задачи коррекционно-развивающей работы, содержание программы, а также требования к уровню подготовленности ребенка, которые позволяют оценить полноту реализации содержания индивидуальной образовательной программы на уровне динамики тех или иных составляющих психофизического развития ребенка.

Опираясь на знание потребностей, особенностей развития и адаптации детей с расстройствами артистического спектра можно предположить по крайней мере три модели включения детей в общеобразовательное пространство средней школы. В *первом варианте*, когда можно говорить об инклюзии, ребенок с РАС включается в общеобразовательный класс и обучается в нем, вероятно при сопровождении специалиста тьютора, с учетом всех представленных выше условий.

Такой вариант включения возможен для детей, имеющих опыт фронтального обучения, и овладевших программным материалом начальной школы по предметам основного цикла в полном объеме, и/или имеющих грубые поведенческие нарушения.

*Второй вариант* предполагает создание условий индивидуального обучения ребенка по программе средней школы, наличие всего комплекса психолого-педагогического сопровождения ребенка и его включение на фронтальные занятия с классом на предметах неосновного цикла, классных

часах, на занятиях в рамках дополнительного образования вместе с другими учениками класса.

**Третий вариант** предполагает создание специального класса, состоящего из 5—6 детей с различными вариантами расстройств аутистического спектра (класс для детей со сложной структурой дефекта) примерно одного возраста. В идеальном варианте классным руководителем такого класса, и одновременно учителем ведущим отдельные предметы — например естествознание, историю, литературу — должен стать учитель-дефектолог. Основные предметы — математика, русский язык, иностранный язык и пр. ведут учителя предметники, а учитель дефектолог сопровождает посещение отдельных трудных для детей тем часы коррекционных занятий. В таком классе обязательно работает ассистент педагога — тьютор. В этом случае должны быть созданы специальные методические, организационные и содержательные условия, необходимые для адаптации детей с аутистическими расстройствами в средней школе.

**Структура индивидуальной образовательной программы для обучающегося с РАС может быть представлена в следующем виде:**

1. Титульный лист, который включает в себя наименование учреждения, назначение программы, срок реализации, адресность программы (фамилия, имя обучающегося, год обучения), гриф утверждения на педагогическом совете (либо рецензия внешнего специалиста), согласование с родителями.

2. Характеристика данного ребенка. Давая краткую творческую характеристику учащегося, необходимо раскрыть его достижения, уровень и содержание познавательных потребностей, уровень и качество специальных способностей. Достижение учащегося первоначально определяется методом фиксированных педагогических наблюдений, т.е. по результатам педагогического контроля, участия в выставках, конкурсах, соревнованиях и т.п.

3. Пояснительная записка. В пояснительной записке раскрываются цели образовательной деятельности, обосновываются принципы отбора содержания и



последовательность изложения материала, характеризуются формы работы с обучающимся и условия реализации программы.

В пояснительной записке излагаются:

- Актуальность (необходимость) данной программы.
- Направленность программы.
- Обоснование содержания программы (анализ за предыдущий год обучения).
- Продолжительность программы.
- Предполагаемые результаты.
- Условия реализации программы.

4. Учебно-тематический план раскрывает модули или разделы предлагаемого курса и количество часов на каждый из них; определяет соотношение учебного времени (теория и практика):

№	Наименование модулей	Общее количество часов	В том числе:	
			Теория	Практика
1	Вводное занятие			
2	Диагностика			
3	Формирование компетентностей			
4	Итоговое занятие			

Календарный учебно-тематический план может выглядеть следующим образом:

Месяц	Дата проведения занятия	Тема	Часы			Содержание практической части	Примечание
			Всего	Теория	Практика		

1. Содержание программы - краткое описание разделов (модулей) и тем. Кратко описать тему означает:

- указать ее название;
- перечислить основные содержательные моменты, которые изучаются в рамках данной темы.

Изложение содержания программы ведется в именительном падеже. Обычно первой темой программы

является введение в предмет, а последним проводится итоговое занятие.

2. Результаты программы определяют промежуточные и итоговые результаты индивидуальной работы с воспитанником, а также формы и уровень представления этих результатов.

- Формы представления результатов индивидуальной работы:

- Научно-исследовательская работа (проекты).

- Репертуар.

- Художественные произведения.

- Произведения декоративно-прикладного творчества.

- Уровень соревнований: выставки, соревнования, конкурсы, концерты, фестивали, конференции и пр.

В данном разделе следует соотнести цель и задачи индивидуальной программы с ее планируемыми результатами, а также конкретно сформулировать результаты реализации программы на уровне динамики показателей психического и психологического развития обучающегося и уровне сформированности ключевых компетенций. Эти требования являются основой для осуществления промежуточной и итоговой оценки результативности индивидуальной программы.

8. Методическое обеспечение программы состоит из краткого описания основных способов и приемов работы с обучающимся (обучающимися), которые планируются по каждому разделу – практические, теоретические и т.д. В данном разделе следует отметить, какие формы занятий планируется использовать. Кроме того, желательно пояснить, чем обусловлен выбор таких форм занятий. Описать основные методы организации образовательного процесса. Перечислить используемые дидактические материалы. Дать краткую характеристику средств, необходимых для реализации программы (кадровых, материально-технических и прочих). Характеризуя кадры, перечислить работников, занятых в ее реализации. Описывая материально-технические условия, имеет смысл дать краткий перечень оборудования, инструментов и материалов, необходимых для реализации программы.

9. Список литературы. Необходимо привести два списка литературы. В первый список следует включить источники, которые рекомендуется использовать педагогам для организации образовательного процесса; а во второй – литературу для обучающихся и их родителей.

**Структура индивидуального образовательного маршрута может выглядеть следующим образом:**

1. Титульный лист (см. выше).
2. Перечень программ, входящих в данный индивидуальный образовательный маршрут.
3. Определение временных рамок реализации маршрута.

**Образец составления индивидуального маршрута для детей с РАС:**

1. Актуальность:
2. Цель:
3. Задачи:
4. Количество занятий в неделю
5. Учебный план

№ п/п	Дата, время	Тема занятия, количество часов	Используемые технологии, формы и методы	Возможность работы с другими специалистами

#### 4. Реализация индивидуального маршрута

№ п/п	Дата, время	Тема занятия	Содержание занятия (краткое)	Результат занятия
			Цель (на что направлено):	(что удалось, а что необходимо доработать)

5. Способы оценки успехов воспитанника
6. Рекомендации по работе с родителями.

Динамическое прослеживание развития ребенка и составление индивидуальной образовательной программы на каждый следующий этап дает возможность:

— систематизировать процесс обучения в определённых образовательных областях (целевых направлениях);

— сфокусироваться на направлениях и видах деятельности, которые являются приоритетными для обучения и развития ребёнка в определённый период времени, и находятся в зоне его ближайшего развития;

— оценить эффективность деятельности специалистов;

— разделить ответственность за качество обучения и воспитания ребенка с другими специалистами и семьей;

— сделать образовательный процесс «прозрачным» для родителей и администрации.

## **7. Список используемой литературы**

1. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании ребенка с особенностями эмоционального развития // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2000. Вып. 2. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-2/pomosch-v-vospitanii-rebenka-s>.

2. Башина В.М. Аутизм в детстве. М.: Медицина, 1999. 236 с.

3. Башина В.М., Симашкова Н.В. Подходы к проблеме обучения детей с ранним аутизмом [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.autist.narod.ru/Bash2.htm>.

4. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе (пер. с англ.). М.: Прометей, 2005.

5. Иванов Е. С., Демьянчук Л. Н., Демьянчук Р. В. Детский аутизм: диагностика и коррекция. Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений. СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 2004. 80 с.

6. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с

ограниченными возможностями здоровья: основные положения // Дефектология. 2010. № 1. С. 6-22.

7. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / Отв. ред. С.В. Алехина / Под общ. ред. Н.Я. Семаго. М.: МГППУ, 2012. 80 с.

8. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Создание специальных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник / Отв. ред. С.В. Алехина // Под. ред. Е.В. Самсоновой. М.: МГППУ, 2012. 56 с.

9. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Теревинф, 2005.

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

11. Резапкина Г. В. Методический кабинет профорientации [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.metodkabi.net.ru](http://www.metodkabi.net.ru).





