

**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**

Методические рекомендации
**по реализации вариативных моделей
индивидуального образовательного
маршрута ребенка с РАС в системе
образования**

**г. Сургут
2019 г.**

Методические рекомендации по реализации вариативных моделей индивидуального образовательного маршрута ребенка с РАС в системе образования. Дайджест. [Рукопись] / Департамент образования и молодежной политики Ханты-Манс. авт. округа – Югры, Бюджет. учреждение высшего образования ХМАО-Югры, «Сургут.гос.пед.ун-т». – Сургут: РИО СурГПУ, 2019 - 36 с.

Вёрстка и оригинал-макет: И. О. Еремеева

В методических рекомендациях раскрывается психолого-педагогическая характеристика обучающихся с расстройствами аутистического спектра, особые образовательные потребности этих детей. Рассматриваются теоретические основы разработки жизненного маршрута ребенка с РАС. Характеризуется индивидуальный образовательный маршрут, его цели задачи и механизмы реализации. Показана специфика реализации вариативных моделей обучения ребенка с расстройством аутистического спектра.

Методические рекомендации адресованы педагогам, педагогам-дефектологам и другим специалистам, работающим с семьями, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра. Они также будут полезны студентам вузов, обучающихся по направлениям: 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование и 44.03.02 Психолого-педагогическое образование.

Содержание

Введение	4
Глава 1. Детей с расстройствами аутистического спектра и их познавательные потребности.....	6
1.1. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с расстройствами аутистического спектра.....	6
1.2. Особые образовательные потребности детей с расстройствами аутистического спектра.....	11
Глава 2. Индивидуальный образовательный маршрут: основные понятия и алгоритм разработки.....	14
2.1. Теоретические основы разработки жизненного маршрута ребенка с РАС.....	14
2.2. Индивидуальный образовательный маршрут. Цель, задачи индивидуального маршрута.....	15
2.3. Разработка индивидуального образовательного маршрута.....	19
Глава 3. Реализация вариативных моделей индивидуального образовательного маршрута ребенка с РАС в системе образования.....	22
3.1. Модель «Инклюзивный класс»	22
3.2. Модель «Ресурсный класс»	27
3.3. Модель «Автономный класс»	28
3.4. Модель «Отдельный класс, реализующий АООП обучающихся с расстройствами аутистического спектра».....	29
3.5. Модель обучения детей с расстройствами аутистического спектра в классе для обучающихся с ЗПР.....	29
3.6. Модель обучения детей с расстройствами аутистического спектра в классе для обучающихся легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	31
3.7. Модель обучения с расстройствами аутистического спектра в классе для обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития.....	32
3.8. Модель индивидуального образования обучающегося с расстройствами аутистического спектра на дому.....	34
Список использованных источников.....	36

Введение

Развитие инклюзивной практики в образовании ведет к тому, что в качестве субъектов включения выступают все более сложные категории детей с ОВЗ, в частности дети с расстройствами аутистического спектра. Несмотря на положительные достижения в этой сфере, существует большое количество проблем, связанных с недостаточностью методического обеспечения и недостаточно разработанной нормативно-правовой базой. Дети с расстройством аутистического спектра это неоднородная по составу группа. У детей с аутизмом нарушено развитие средств коммуникации и социальных навыков. Общими для них являются аффективные проблемы и трудности становления активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, которые определяют их установки на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность собственного поведения.

В связи с этим в настоящее время, все чаще говорят не об аутизме как таковом, а о «линейке» расстройств аутистического спектра (РАС). Имеющийся на сегодняшний день практический опыт обучения детей с РАС показывает, что для этой категории детей существуют различные модели обучения, позволяющие максимально реализовать их право на получение адекватного их возможностям и способностям образования, позволяющего реализовать потенциал этих детей. Важно при этом понимать, что эта задача не может быть решена методом административных решений и простым включением детей с особыми образовательными потребностями в школьный класс.

Планирование и организация обучения детей с аутизмом требует определения соотношения форм специального образования и интеграции в общеобразовательную среду соответствующего их особым образовательным потребностям.

В настоящее время разработаны методы адаптации школьной среды и процесса обучения к возможностям и трудностям детей с расстройствами аутистического спектра, которые позволяют решать поведенческие проблемы, способствуют образованию форм адекватного поведения. Ребенок с РАС должен иметь возможность наблюдать за образцами адекватного социального поведения других детей и, по возможности, следовать им.

Основной специальной задачей в организации школьного обучения ребенка с РАС является приспособление динамичной образовательной среды образовательной организации к особенностям ребенка.

Особенностями детей, с расстройствами аутистического спектра препятствующими их обучению в инклюзивном классе образовательной организации являются:

- трудности организации деятельности и поведения, в частности учебной деятельности;
- выраженная неравномерность и специфика развития психических функций;
- специфика и недостаточность развития познавательной деятельности в целом;
- трудности в установлении продуктивных взаимодействий с окружающими;
- выраженные трудности социально-эмоционального взаимодействия;
- потребности в специальной организации образовательного пространства;
- необходимость использования специальных приемов и методов при обучении.

Многие трудности обусловлены тем, что детям необходим длительный период адаптации к различным условиям обучения в общеобразовательной среде и даже во время этого периода адаптации у детей с РАС может наблюдаться неадекватное поведение, аффективные вспышки, вплоть до вербальной и невербальной агрессии по отношению к окружающим – как детям, так и взрослым.

Обучение ребенка с РАС в общеобразовательной школе требует создания **индивидуального образовательного маршрута** - системы конкретных совместных действий администрации, основных педагогов, специалистов сопровождения и родителей в процессе включения ребенка с РАС в образовательный процесс. **Индивидуальный**

образовательный маршрут ориентирован на достижение государственного стандарта, на результаты освоения общеобразовательной программы (на основе адаптированной основной образовательной программы) в соответствии с индивидуальными возможностями и образовательными потребностями ребенка.

Глава 1. Детей с расстройствами аутистического спектра и их познавательные потребности.

1.1. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с расстройствами аутистического спектра (цит. Адаптированная основная образовательная программа обучающихся с РАС)

РАС являются достаточно распространенной проблемой детского возраста и характеризуются нарушением развития коммуникации и социальных навыков. Общими являются аффективные проблемы и трудности развития активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, установка на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность поведения детей. РАС связаны с особым системным нарушением психического развития ребенка, проявляющимся в становлении его аффективно-волевой сферы, в когнитивном и личностном развитии.

В настоящее время говорят уже не только о детском аутизме, но и о широком круге расстройств аутистического спектра. Происхождение РАС накладывает отпечаток на характер и динамику нарушения психического развития ребенка, определяет сопутствующие трудности, влияет на прогноз социального развития. Вместе с тем, вне зависимости от этиологии степень нарушения (искажения) психического развития при аутизме может сильно различаться. При этом у многих детей диагностируется легкая или умеренная умственная отсталость, вместе с тем расстройства аутистического спектра обнаруживаются и у детей, чье интеллектуальное развитие оценивается как нормальное и даже высокое. Нередки случаи, когда дети с выраженным аутизмом проявляют избирательную одарённость. В соответствии с тяжестью аутистических проблем и степенью нарушения (искажения) психического развития выделяется четыре группы детей, различающихся целостными системными характеристиками поведения: характером избирательности во взаимодействии с окружающим, возможностями произвольной организации поведения и деятельности, возможными формами социальных контактов, способами аутостимуляции, уровнем психоречевого развития. Приводим характеристики, наиболее значимые для организации начального обучения, начиная от самых тяжёлых форм к более лёгким:

Первая группа. Дети почти не имеют активной избирательности в контактах со средой и людьми, что проявляется в их полевом поведении. Они практически не реагируют на обращение и сами не пользуются ни речью, ни невербальными средствами коммуникации, их аутизм внешне проявляется как *отрешенность от происходящего*.

Дети будто не видят и не слышат, могут не реагировать явно даже на физический дискомфорт. Тем не менее, пользуясь в основном периферическим зрением, они редко ушибаются и хорошо вписываются в пространственное окружение, бесстрашно карабкаются, ловко перепрыгивают, балансируют. Не вслушиваясь, не обращая ни на что явного внимания, в своем поведении могут показывать неожиданное понимание происходящего. Полевое поведение, которое демонстрирует ребенок в данном случае, принципиально отличается от полевого поведения умственно отсталого ребенка. Ребенок с РАС отличается от гиперактивных и импульсивных детей: не откликается, не тянется, не хватается, не манипулирует предметами, а скользит мимо. Отсутствие возможности активно и направленно действовать с предметами проявляется в характерном нарушении формирования зрительно-двигательной координации. Этих детей можно мимолетно заинтересовать, но привлечь к минимально развернутому взаимодействию крайне трудно. При активной попытке сосредоточить ребенка, он может сопротивляться, но как только принуждение прекращается, он успокаивается. Негативизм в этих случаях не выражен активно, дети не защищаются, а просто уходят от неприятного вмешательства.

При столь выраженных нарушениях организации целенаправленного действия дети с огромным трудом овладевают навыками самообслуживания, также как и навыками

коммуникации. Они мутичны, хотя известно, что многие из них время от времени могут повторить за другими привлечшее их слово или фразу, а иногда откликнуться и неожиданно прокомментировать происходящее. Эти слова без специальной помощи плохо закрепляются для активного использования, остаются эхом увиденного или услышанного. При явном отсутствии активной собственной речи, их понимание обращенной речи остается под вопросом. Так, дети могут проявлять явную растерянность, непонимание простой и прямо адресованной им инструкции и, в то же время, эпизодически демонстрировать адекватное восприятие значительно более сложной речевой информации, прямо им не направленной и воспринятой из разговоров окружающих.

При овладении навыками коммуникации с помощью карточек с изображениями, словами, в некоторых случаях письменной речью с помощью клавиатуры компьютера, эти дети могут показывать понимание происходящего значительно более полное, чем это ожидается окружающими. Они также могут показывать способности в решении сенсомоторных задач, в действиях с досками с вкладышами, с коробками форм, их сообразительность проявляется и в действиях с бытовыми приборами, телефонами, домашними компьютерами.

Даже про этих, глубоко аутичных детей нельзя сказать, что они не выделяют человека из окружающего и не имеют потребности в общении и привязанности к близким. Они разделяют своих и чужих, это видно по меняющейся пространственной дистанции и возможности тактильного контакта, радуются, когда их кружат, подбрасывают. Именно со взрослым эти дети проявляют максимум доступной им избирательности: могут взять за руку, подвести к нужному им объекту и положить на него руку взрослого.

Существуют отработанные методы установления и развития эмоционального контакта с такими детьми. Задачами последующей работы является постепенное вовлечение их во все более развернутое взаимодействие со взрослыми, в контакты со сверстниками, выработка навыков коммуникации и социально-бытовых навыков, и максимальная реализация открывающихся в этом процессе возможностей эмоционального, интеллектуального и социального развития ребенка. ***Реализация этих задач требует индивидуальной программы обучения такого ребенка.*** Эта индивидуальная программа должна предусматривать и включение его в группу других детей. У этого глубоко аутичного ребенка есть в этом внутренняя потребность, через других детей ему легче воспринимать учебную информацию, следуя за ними, легче выполнять требования взрослого. *В зависимости от уровня интеллектуального развития обучающиеся этой группы могут осваивать варианты 8.3 или 8.4.образовательной программы.*

Вторая группа. Дети имеют лишь самые простые формы активного контакта с людьми, используют стереотипные формы поведения, в том числе речевого, стремятся к скрупулёзному сохранению постоянства и порядка в окружающем. Их аутистические установки более выражаются в активном негативизме (отвержении).

В сравнении с первыми, эти дети значительно более активны в развитии взаимоотношений с окружением. В отличие от пассивного ребенка первой группы, для которого характерно отсутствие активной избирательности, поведение этих детей не полевое. У них складываются привычные формы жизни, однако они жестко ограничены и ребенок стремится отстоять их неизменность: здесь максимально выражено стремление сохранения постоянства в окружающем, в привычном порядке жизни - избирательность в еде, одежде, маршруте прогулок. Эти дети с подозрением относятся ко всему новому, могут проявлять выраженный сенсорный дискомфорт, брезгливость, бояться неожиданностей, они легко фиксируют испуг и, соответственно, могут накапливать стойкие страхи. Неопределенность, неожиданный сбой в порядке происходящего, могут дезадаптировать ребенка и спровоцировать поведенческий срыв, который может проявиться в активном негативизме, генерализованной агрессии и самоагрессии.

В привычных же, предсказуемых условиях они могут быть спокойны, довольны и более открыты к общению. В этих рамках они легче осваивают социально-бытовые навыки и самостоятельно используют их в привычных ситуациях. В сложившемся моторном навыке такой ребенок может проявить умелость, даже искусность: нередко прекрасный каллиграфический почерк, мастерство в рисунке орнамента, в детских поделках и т.п. Сложившиеся навыки прочны, но они слишком жестко связаны с теми жизненными ситуациями, в которых были выработаны и необходима специальная работа для перенесения их в новые условия. Характерна речь штампами, требования ребенка выражаются словами и фразами в инфинитиве, во втором или в третьем лице, складывающимися на основе эхоталаии (повторения слов взрослого – «накрыть», «хочешь пить» или подходящих цитат из песен, мультфильмов). Речь развивается в рамках стереотипа и тоже привязана к определенной ситуации.

Именно у этих детей в наибольшей степени обращают на себя внимание моторные и речевые стереотипные действия (особые, нефункциональные движения, повторения слов, фраз, действий – как разрывание бумаги, перелистывание книги). Они субъективно значимы для ребенка и могут усилиться в ситуациях тревоги: угрозы появления объекта страха или нарушения привычного порядка. Это могут быть примитивные стереотипные действия, а могут быть и достаточно сложные, как рисунок, пение, порядковый счет, или даже значительно более сложная математическая операция – важно, что это упорное воспроизведение одного и того же действия в стереотипной форме. Эти стереотипные действия ребенка важны ему для стабилизации внутренних состояний и защиты от травмирующих впечатлений извне. При успешной коррекционной работе нужды аутостимуляции могут терять свое значение и стереотипные действия, соответственно, редуцируются.

В стереотипных действиях аутостимуляции могут проявляться не реализуемые на практике возможности такого ребенка: уникальная память, музыкальный слух, одаренность в математических вычислениях, лингвистические способности. В привычных рамках упорядоченного обучения часть таких детей может усвоить программу не только коррекционной (специальной), но и массовой школы. Проблема в том, что знания без специальной работы осваиваются детьми механически, укладываются в набор стереотипных формулировок, воспроизводимых ребенком в ответ на вопрос, заданный в привычной форме. Надо понимать, что эти механически освоенные знания без специальной работы не смогут использоваться ребенком в реальной жизни. Проблемой этих детей является крайняя фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность картины мира сложившимся узким жизненным стереотипом.

Ребенок этой группы очень привязан к своим близким, введение его в детское учреждение может быть осложнено этим обстоятельством. Тем не менее, эти дети, как правило, хотят идти в школу, интересуются другими детьми и включение их в детский коллектив необходимо для развития гибкости в их поведении, возможности подражания и смягчения жестких установок сохранения постоянства в окружающем. При всех проблемах социального развития, трудностях адаптации к меняющимся условиям такой ребенок при специальной поддержке в большинстве случаев способен обучаться в условиях детского учреждения.

В зависимости от уровня интеллектуального развития обучающиеся этой группы могут осваивать варианты 8.3. или 8.2. образовательной программы.

Третья группа. Дети имеют развёрнутые, но крайне косные формы контакта с окружающим миром и людьми – достаточно сложные, но жёсткие программы поведения (в том числе речевого), плохо адаптируемые к меняющимся обстоятельствам, и стереотипные увлечения. Это создаёт экстремальные трудности во взаимодействии с людьми и обстоятельствами, их аутизм проявляется как *поглощенность собственными стереотипными интересами и неспособность выстраивать диалогическое взаимодействие.*

Эти дети стремятся к достижению, успеху, и их поведение можно назвать целенаправленным. Проблема в том, что для того, чтобы активно действовать, им требуется полная гарантия успеха, переживания риска, неопределенности их дезорганизуют. Если в норме самооценка ребенка формируется в ориентировочно-исследовательской деятельности, в реальном опыте удач и неудач, то для этого ребенка значение имеет только стабильное подтверждение своей успешности. Он мало способен к исследованию, гибкому диалогу с обстоятельствами и принимает лишь те задачи, с которыми заведомо может справиться.

Стереотипность этих детей в большей степени выражается в стремлении сохранить не постоянство их окружения, а неизменность собственной программы действий, необходимость по ходу менять программу действий (а этого и требует диалог) может спровоцировать у такого ребенка аффективный срыв. Близкие, в связи со стремлением такого ребенка во чтобы то ни стало настоять на своем, часто оценивают его как потенциального лидера. Это ошибочное мнение, поскольку неумение вести диалог, договариваться, находить компромиссы и выстраивать сотрудничество, не только нарушает взаимодействие ребенка со взрослыми, но и выбрасывает его из детского коллектива.

При огромных трудностях выстраивания диалога с обстоятельствами дети способны к развернутому монологу. Их речь грамматически правильная, развернутая, с хорошим запасом слов может оцениваться как слишком правильная и взрослая - «фонографическая». При возможности сложных монологов на отвлеченные интеллектуальные темы этим детям трудно поддержать простой разговор.

Умственное развитие таких детей часто производит блестящее впечатление, что подтверждается результатами стандартизированных обследований. При этом, в отличие от других детей с РАС, их успехи более проявляются в вербальной, а не в невербальной области. Они могут рано проявить интерес к отвлеченным знаниям и накопить энциклопедическую информацию по астрономии, ботанике, электротехнике, генеалогии, и производят впечатление «ходячих энциклопедий». При блестящих знаниях в отдельных областях, связанных с их стереотипными интересами, дети имеют ограниченное и фрагментарное представление о реальном окружающем мире. Они получают удовольствие от самого выстраивания информации в ряды, ее систематизации, однако эти интересы и умственные действия тоже стереотипны, мало связаны с реальностью и являются для них родом аутостимуляции.

При значительных достижениях в интеллектуальном и речевом развитии эти дети гораздо менее успешны в моторном - неуклюжи, крайне неловки, у них страдают навыки самообслуживания. В области социального развития они демонстрируют чрезвычайную наивность и прямолинейность, нарушается развитие социальных навыков, понимания и учета подтекста и контекста происходящего. При сохранности потребности в общении, стремлении иметь друзей, они плохо понимают другого человека.

Характерным является заострение интереса такого ребенка к опасным, неприятным, асоциальным впечатлениям. Стереотипные фантазии, разговоры, рисунки на темы «страшного» тоже являются особой формой аутостимуляции. В этих фантазиях ребенок получает относительный контроль над испугавшим его рискованным впечатлением и наслаждается им, воспроизводя снова и снова.

В раннем возрасте такой ребенок может оцениваться как сверходаренный, позже обнаруживаются проблемы выстраивания гибкого взаимодействия, трудности произвольного сосредоточения, поглощенность собственными сверхценными стереотипными интересами. При всех этих трудностях, социальная адаптация таких детей, по крайней мере, внешне, значительно более успешна, чем в случаях двух предыдущих групп. Эти дети, как правило, обучаются по программе массовой школы в условиях класса или индивидуально, могут стабильно получать отличные оценки, но и они крайне нуждаются в постоянном специальном сопровождении, позволяющем им получить опыт

диалогических отношений, расширить круг интересов и представление об окружающем и окружающих, сформировать навыки социального поведения.

В зависимости от уровня интеллектуального развития обучающиеся этой группы могут осваивать варианты 8.3 (реже) или 8.1, 8.2 (чаще) образовательной программы.

Четвертая группа. Для этих детей произвольная организация очень сложна, но в принципе доступна. Они быстро устают, могут истощаться и перевозбуждаться, имеют выраженные проблемы организации внимания, сосредоточения на речевой инструкции, ее полного понимания. Характерна задержка в психоречевом и социальном развитии. Трудности взаимодействия с людьми и меняющимися обстоятельствами проявляются в том, что, осваивая навыки взаимодействия и социальные правила поведения, дети стереотипно следуют им и теряются при неподготовленном требовании их изменения. В отношениях с людьми проявляют задержку эмоционального развития, социальную незрелость, наивность.

При всех трудностях, их аутизм наименее глубок, он выступает уже не как защитная установка, а как лежащие на поверхности трудности общения - ранимость, тормозимость в контактах и проблемы организации диалога и произвольного взаимодействия. Эти дети тоже тревожны, для них характерно легкое возникновение чувства сенсорного дискомфорта, они готовы испугаться при нарушении привычного хода событий, смешаться при неудаче и возникновении препятствия. Отличие их в том, что они более, чем другие, ищут помощи близких, чрезвычайно зависят от них, нуждаются в постоянной поддержке и ободрении. Стремясь получить одобрение и защиту близких, дети становятся слишком зависимы от них: ведут себя чересчур правильно, боятся отступить от выработанных и зафиксированных форм одобренного поведения. В этом проявляется их типичная для любого аутичного ребенка негибкость и стереотипность.

Ограниченность такого ребенка проявляется в том, что он стремится строить свои отношения с миром только опосредованно, через взрослого человека. С его помощью он контролирует контакты со средой, и старается обрести устойчивость в нестабильной ситуации. Вне освоенных и затверженных правил поведения эти дети очень плохо организуют себя, легко перевозбуждаются и становятся импульсивными. Понятно, что в этих условиях ребенок особенно чувствителен к нарушению контакта, отрицательной оценке взрослого. Потеряв связь со своим эмоциональным донором, переводчиком и упорядочивателем смыслов происходящего вокруг, такой ребенок останавливается в развитии и может регрессировать к уровню, характерному для детей второй группы.

Тем не менее, при всей зависимости от другого человека среди всех аутичных детей только дети четвертой группы пытаются вступить в диалог с обстоятельствами (действенный и речевой), хотя и имеют огромные трудности в его организации. Психическое развитие таких детей идет с более равномерным отставанием. Характерны неловкость крупной и мелкой моторики, некоординированность движений, трудности усвоения навыков самообслуживания; задержка становления речи, ее нечеткость, неартикулированность, бедность активного словарного запаса, поздно появляющаяся, аграмматичная фраза; медлительность, неровность в интеллектуальной деятельности, недостаточность и фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность игры и фантазии. В отличие от детей третьей группы, достижения здесь больше проявляются в невербальной области, возможно в конструировании.

В сравнении с "блестящими", явно вербально интеллектуально одаренными детьми третьей группы, они сначала производят неблагоприятное впечатление: кажутся рассеянными, растерянными, интеллектуально ограниченными. Педагогическое обследование часто обнаруживает у них состояние пограничное между задержкой психического развития и умственной отсталостью. Оценивая эти результаты, необходимо, однако, учитывать, что дети четвертой группы в меньшей степени используют готовые стереотипы - пытаются говорить и действовать спонтанно, вступать в речевой и действенный диалог со средой. Именно в этих прогрессивных для их развития попытках

общаться, подражать, обучаться они и проявляют свою неловкость. Трудности их велики, они истощаются в произвольном взаимодействии, и в ситуации истощения и у них могут проявиться моторные стереотипии. Стремление отвечать правильно, мешает им учиться думать самостоятельно, проявлять инициативу. Эти дети также наивны, неловки, негибки в социальных навыках, фрагментарны в своей картине мира, затрудняются в понимании подтекста и контекста происходящего. Однако при адекватном коррекционном подходе именно они дают наибольшую динамику развития и имеют наилучший прогноз психического развития и социальной адаптации. У этих детей мы также встречаемся с парциальной одаренностью, которая имеет перспективы плодотворной реализации.

В зависимости от уровня интеллектуального развития обучающиеся этой группы могут осваивать варианты 8.2. или 8.1. образовательной программы

1.2. Особые образовательные потребности детей с РАС (цит. Адаптированная основная образовательная программа обучающихся с РАС)

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

- в значительной части случаев¹ 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 наличными 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, включает все остальные;
- большинство детей с РАС значительно задержано в развитии навыков самообслуживания и жизнеобеспечения: необходимо быть готовым к возможной бытовой беспомощности и медлительности ребенка, проблемам 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 и помощью, выразить свое отношение, оценку, согласие или отказ, поделиться впечатлениями;
- может возникнуть необходимость во временной и индивидуально дозированной поддержке как тьютором, так и ассистентом (помощником) 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 необходимости², наряду с посещением класса, ребенок должен быть обеспечен дополнительными индивидуальными занятиями с педагогом по отработке форм адекватного учебного поведения, умения вступать в

¹ Особенно в случаях, если ребенок не проходил подготовку к школе в группе детей в период дошкольного детства.

² В особенности, если такая работа не велась до школы.

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;

- 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 организации 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;

- необходима специальная коррекционная работа по осмыслению, упорядочиванию и дифференциации индивидуального жизненного опыта ребенка, крайне неполного и фрагментарного; оказание ему помощи в проработке впечатлений, воспоминаний, представлений о будущем, развитию способности планировать, выбирать, сравнивать;

- 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 перемене³, 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 особость, 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;

³ Он лучше чувствует себя в контактах со взрослыми, чем со сверстниками, и в структурированной ситуации урока лучше, чем, в более свободной на перемене. Контакты со сверстниками сложнее для него, чем контакты с более старшими или младшими детьми.

- 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.

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

Глава 2. Индивидуальный образовательный маршрут: основные понятия и алгоритм разработки

2.1. Теоретические основы разработки жизненного маршрута ребенка с РАС

В большинстве современных концепций главной целью работы с аутичным ребенком является такая организация его жизненного маршрута, при которой, несмотря на его особые потребности, он смог бы найти свое место как в образовательной, так и в профессиональной системах (Ф.Р. Волкмар, С. Гринспен, И.А. Костин, К.С. Лебединская, О.С. Никольская, D. Fein и др.). Для достижения этой цели важно правильно определить и выстроить систему помощи и поддержки как самого ребенка с аутизмом, так и его семьи. Проведенный анализ научной литературы показал, что, исходя из признанной в настоящее время идеи о полиэтиологии детского аутизма и асинхронии развития психических функций при данном нарушении, система психолого-педагогического сопровождения должна быть комплексной и использовать специфичные для данного нарушения методы, способы, формы и приемы работы (Е.Р. Баенская, О.В. Караневская, К.С. Лебединская, В.В. Лебединский, М.М. Либлинг, С.А. Морозов, О.С. Никольская, В. Chamberlain, S. Cohen, C. Kasari, S. Ozonoff). В настоящее время разработано большое количество методов и технологий, применяемых для работы с детьми с РАС. Это связано не только с тем, что реализуемые подходы основаны на различных теоретических и практических предпосылках, но и с существенной неоднородностью группы детей с РАС, определяемой клиническим полиморфизмом данного нарушения (М.К. Бардышевская, В.В. Лебединский, С.А. Морозов, Т.И. Морозова, Е. Schopler, R. Simpson). Одним из важнейших периодов жизни любого ребенка, в том числе и ребенка с нарушениями развития, является период обучения в школе. Анализ 10 существующих теорий и практики показывает, что для учащихся с РАС определяющим условием является обеспечение вариативности форм обучения (К. Гилберт, С.А. Морозов, Т. Питерс, Н.Я. Семаго, К. Koenig, M. YearginAllopp). Также необходимо психолого-педагогическое сопровождение обучения детей с РАС, при котором стратегия и тактика коррекционной работы строятся, исходя из актуального уровня развития ребенка и основываясь на динамике изменений, стимулирующих это развитие (Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская). Большинство специалистов и ученых сходятся в определении базовых принципов оказания коррекционной помощи детям с аутизмом. Эти принципы можно сформулировать следующим образом (М.В. Башина, С. Гринспен, В.Е. Каган, К.С. Лебединская, О.С. Никольская, Е. Schopler, S. Ozonoff и др.): раннее начало коррекционной работы; важность своевременной и правильно организованной системы помощи; поэтапная организация коррекционных мероприятий; необходимость использования командного подхода при организации коррекционной работы; необходимость большого объема коррекционной работы; координация усилий специалистов и семьи. Эти принципы могут быть положены в основу создания образовательной среды школы, адаптированной для обучения детей с РАС. По мнению многих исследователей на первых этапах обучения более эффективным является обучение в специальных классах, где лучше можно учитывать особенности детей (К. Гилберт, Т. Питерс, К. А. Kavale, J. M. A. Roberts, E. Schopler). Одной из современных форм получения образования детьми с РАС является инклюзивное обучение. К несомненным достоинствам такой формы можно отнести возможность эффективного развития социализации, навыков общения, расширения социального опыта (О.С. Никольская, К. В. Dahle, B.S. Myles, G. I. Orsmond, J.M. Sansosti). Вопрос об инклюзивном обучении каждого ребенка с РАС должен решаться индивидуально. Несмотря на увеличивающееся количество детей с РАС, обучающихся в общеобразовательных школах, существует относительно небольшое количество исследований, направленных на изучение того, каким образом должно быть организовано сопровождение таких детей в школе (N.

Humphrey, K. Lord). При этом описанные в научной литературе результаты инклюзивного обучения детей с РАС крайне противоречивы (B. Chamberla).

2.2. Индивидуальный образовательный маршрут. Цель, задачи индивидуального образовательного маршрута

Современная образовательная система предполагает создание индивидуально-образовательного маршрута для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в том числе и для детей с РАС. Индивидуальный образовательный маршрут представляет собой движение в образовательном пространстве, которое было создано специально для учащегося и его семьи с целью образовательного и психолого-педагогического сопровождения для реализации индивидуальных особенностей развития.

Индивидуальный образовательный маршрут для ребенка с РАС в образовательной организации направлен на реализацию индивидуального потенциала ученика в обучении. Это позволяет решить проблему направленности процесса обучения детей на средний уровень развития, из-за чего не каждый ребенок может в полной мере проявить и реализовать свои способности. Над созданием маршрута должны работать психолог учебного заведения, воспитатели и логопеды.

Формирование индивидуальных образовательных маршрутов регламентируется законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (редакция от 03.07.16г с изменениями и дополнениями).

В п. 2, ст. 34 Закона закреплено право ребенка с ОВЗ на индивидуальный маршрутный лист вне зависимости от формы его обучения:

- инклюзивное;
- дистанционное образование;
- индивидуальное обучение на дому.

Выбор индивидуального образовательного маршрута для детей с РАС должен осуществляться на основании таких факторов как: возраст учащегося; состояние его здоровья; уровень готовности к усвоению материала школьной программы; интересы ученика, его особенности и потребности в достижении определенных учебных успехов; уровень квалификации педагогического состава образовательной организации.

Индивидуальный образовательный маршрут определяется учеными как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации (С.В. Воробьева, Н.А. Лабунская, А.П. Тряпицына, Ю.Ф. Тимофеева и др.)⁴.

Индивидуальный образовательный маршрут определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями учащегося (уровень готовности к освоению программы), а также существующими стандартами содержания образования. Наряду с понятием «индивидуальный образовательный маршрут» существует понятие «*индивидуальная образовательная траектория*» (Г.А. Бордовский, С.А. Вдовина, Е.А. Климов, В.С. Мерлин, Н.Н. Суртаева, И.С. Якиманская и др.)⁵, обладающее более широким значением и предполагающее несколько направлений реализации:

- содержательный (вариативные учебные планы и образовательные программы, определяющие индивидуальный образовательный маршрут);
- деятельностный (специальные педагогические технологии);

⁴ К вопросу об обучении школьников по индивидуальным траекториям образовательного маршрута (Консультант: профессор кафедры начального образования Есенкова Т.Ф.: [Электронный ресурс]. - http://uipk.narod.ru/diskons/nach/nach_4doc

⁵ Там же.

-процессуальный (организационный аспект).

Таким образом, *индивидуальная образовательная траектория* предусматривает наличие *индивидуального образовательного маршрута* (содержательный компонент), а также разработанный способ его реализации (технологии организации образовательного процесса). Сегодня такие новые явления в образовании, как «индивидуальная образовательная программа», «индивидуальный образовательный маршрут», «индивидуальная образовательная траектория», требуют четкого определения.

Термин	Содержание
Индивидуальная образовательная программа	Программные представления обучающегося о предстоящей образовательной деятельности (учении, обучении, самовоспитании...), её содержании, результатах, времени, месте, средствах и ситуациях взаимодействия с педагогами, обучающимися и другими субъектами
Производственная программа педагога	Программные представления педагогов о своей педагогической деятельности в отношении отдельных учеников или групп учащихся
Индивидуальная образовательная траектория	Свершившийся факт, конкретный результат и личный смысл освоения содержания образования
Индивидуальный образовательный маршрут	Определённая последовательность освоения компонентов содержания образования, выбранная для конкретного ученика
Индивидуальный учебный план	Совокупность учебных предметов (курсов), выбранных для освоения конкретным учащимся из учебного плана общеобразовательного учреждения

И на сегодняшний день сохраняется неоднозначное трактование понятия «индивидуальный образовательный маршрут обучающегося», которое тесно связано с такими понятиями как «индивидуальная образовательная траектория» (Е. А. Александрова, Г.А. Бордовский, С.А. Вдовина, Е. Г. Квашнин, Е. А. Климов, Ю. Н. Логинова, Е. А. Тутовская и др.) и «индивидуальная образовательная программа» (С. В. Воробьева, В. Г. Рындак, А. П. Тряпицына, М. Б. Утепов и др.).

Академик А. В. Хуторской рассматривает индивидуальную образовательную траекторию как осознанный выбор необходимых компонентов содержания образования (цели обучения, выполнимые задачи, доступные формы и методы работы, темп деятельности, личностная составляющая, способы и формы контроля и оценки проделанной работы). Кроме того, в научной и методической литературе данное понятие может определяться и как персональный путь творческой реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании, смысл, значение, цель и компоненты каждого последовательного этапа которого осмыслены самостоятельно или в совместной с педагогом деятельности. Таким образом, можно сделать вывод, что понятие «индивидуальная образовательная траектория» обладает более широким значением, чем «индивидуальный образовательный маршрут» и предполагает несколько направлений реализации содержательное (вариативные учебные планы и образовательные программы, определяющие индивидуальный образовательный маршрут), деятельностное (специальные педагогические технологии), процессуальное (организационный аспект).

В свою очередь, индивидуальная образовательная программа чаще всего рассматривается исследователями как механизм индивидуализации образования, связывающий для обучающегося воедино намерения, образ результата обучения и средства его достижения, фиксирующие разные стратегии движения к цели. Следовательно, индивидуальная образовательная программа – это технологическое средство реализации индивидуального образовательного маршрута.

Анализ научной и методической литературы показал, что и само понятие «индивидуальный образовательный маршрут» определяется учеными по-разному. Так, например, М.В.Довыдова считает, что 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.

В исследованиях В.В.Николиной, индивидуальный образовательный маршрут представлен как способ организации учебной и воспитательной деятельности обучающихся в соответствии с индивидуальным запросом, интересами и желаниями ученика и социальным заказом его родителей.

Индивидуальный образовательный маршрут Н. Г. Зверева рассматривает как вариативную структуру образовательной деятельности обучающегося, также выделяя в структуре его личностные особенности, уточняя при этом, что эффективная организация процесса проектирования индивидуального образовательного маршрута обучающегося влияет на его профессионально-личностное развитие как в рамках отдельной дисциплины (модуля), так и в рамках всего учебного процесса. Индивидуальный образовательный маршрут, как утверждают исследователи М. А. Кунаш, М. И. Лукьянова, С. В. Маркова, является интегрированной моделью образовательного движения обучающегося, то есть при проектировании маршрут представляет собой нормативный документ, отражающий путь личностного становления обучающегося при освоении различных учебных программ.

Следовательно, индивидуальный образовательный маршрут обучающегося определяется его образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями (уровень готовности к освоению программы), а также существующими стандартами содержания образования и является структурированной программой действий обучающегося на некотором фиксированном этапе обучения в рамках освоения индивидуальной образовательной программы.

Таким образом, 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.

В этом определении заложено сразу несколько педагогически важных идей применения данного варианта работы с ребенком. Итак, индивидуальный образовательный маршрут:

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

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

Содержание может отличаться объёмом, степенью сложности, которая характеризуется широтой и глубиной раскрытия конкретной темы, проблемы, понятийным аппаратом. Может быть, различен и темп его освоения обучающимися.

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

Универсального рецепта создания индивидуального образовательного маршрута в настоящий момент нет. Способ построения индивидуального образовательного маршрута, характеризует особенности обучения ребенка с расстройствами аутистического спектра и развития его на протяжении определенного времени, то есть носит пролонгированный характер. Невозможно определить этот маршрут на весь период сразу, поскольку сущность его построения, состоит именно в том, что он отражает процесс изменения (динамики) в развитии и обучении ребенка.

Индивидуальный образовательный маршрут для школьника с ОВЗ определяется государственным заказом, запросами родителей или законных представителей воспитанников, возможностями учебного учреждения, а также индивидуальными особенностями учеников и уровнем их развития.

Задачами образовательного маршрута являются:

- создание в учебном заведении тех условий, которые в полной мере будут способствовать позитивной реализации учеников, а также их социальному и личностному развитию;
- решение задач личностно-социального развития воспитанника;
- создание благоприятствующей предметно-развивающей среды для развития ребенка;
- организация единой системы работы педагогического коллектива, медицинских сотрудников и родителей для успешного развития ученика;
- выработка и совершенствование корректного с психологической точки зрения стиля общения преподавателя и воспитанника, установление доверительных отношений.

Благодаря индивидуальному образовательному маршруту для детей с РАС в образовательной организации у ребенка должно формироваться положительное отношение к себе, окружающему миру и другим людям, развиваться коммуникативные навыки и социальная компетенция.

Для кого предназначен индивидуальный образовательный маршрут? Составление индивидуального маршрута может понадобиться в нескольких случаях. А именно:

- для детей, которые не могут усвоить общую образовательную программу;
- для детей с очень высоким уровнем интеллектуального развития;
- для детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и для детей с РАС.

Чаще всего применяется такой режим образования к ученикам с ОВЗ. Основанием для составления индивидуального образовательного маршрута будут являться рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). При необходимости на обследование комиссией направляются младшие школьники. По результатам ПМПК составляется заключение, в котором описываются условия, требующиеся для усвоения ребенком учебной программы, а также перечисляются специалисты, помощь которых потребуется школьнику при прохождении индивидуального маршрута.

Кто должен разрабатывать индивидуальный образовательный маршрут?

В создании индивидуального маршрутного листа для ребенка с расстройствами аутистического спектра участвует школьный психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк), в состав которого входят: педагоги, психолог, логопед, педагог-дефектолог, педагоги дополнительного образования.

Также в работу включается администрация во главе с руководителем образовательной организации.

Администрация отвечает за общее руководство образовательным процессом, внесение соответствующих правок в устав образовательной организации, за создание и принятие приказов, положений, обеспечивающих возможность ведения коррекционно-

образовательной деятельности. Кроме того, руководитель образовательной организации несет ответственность за содержание и выполнение индивидуального образовательного маршрута.

В обязанности педагогического состава входит участие в разработке учебных программ и их реализация, мотивация детей к обучению, создание благоприятной обстановки и выстраивание образовательных задач в соответствии с уровнем учащихся, а также - внесение корректив в индивидуальный маршрут ребенка с РАС и консультирование родителей.

2.3. Разработка индивидуального образовательного маршрута

Работа над созданием индивидуального коррекционно-образовательного маршрута для детей с ОВЗ выполняется последовательно. Разработка документа включает в себя этапы: наблюдение, диагностика, конструирование, реализация, итоговая диагностика.

Во время наблюдения необходимо выявить детей, которые могут испытывать разные трудности. Этап диагностики предполагает выявление причин возникновения трудностей у детей с РАС. Выполняется эта работа вместе с психологом, который производит ряд диагностических процедур, также подключаются педагог-дефектолог и логопед. Определяются трудности каждого конкретного ребенка, нуждающегося в специальном маршрутном листе. Учитывается заключение ПМПК, которое должны предоставить родители ребенка с РАС.

В процессе конструирования необходимо продумать и составить образовательный маршрут для детей с РАС, поступивших в данную образовательную организацию. На этом этапе выявляется объем помощи, необходимой для реализации коррекционно-образовательной деятельности. Подразумевается не только специальное педагогическое участие, но также медицинское и психологическое сопровождение. Оцениваются ресурсы, которыми располагает образовательная организация: кадровое, материально-техническое, программное обеспечение.

За образец рабочих программ в рамках индивидуального образовательного маршрута школьника берутся примерные программы по предметам, которые предлагаются ФКГОС и ФГОС. Количество часов определяется индивидуально по потребностям школьника.

На этапе реализации педагоги образовательной организации могут перейти к осуществлению созданной образовательной программы и обучению ребенка. Итоговая диагностика подразумевает оценку успехов ребенка и достижение ожидаемого результата.

После проведения итоговой диагностики необходимо создать отчет, в котором указывается, сохранились ли у ребенка трудности при обучении, в полной ли мере развивались коммуникативные навыки и социальная компетентность, устранена ли тревожность, насколько адекватна самооценка учащегося, развивалось ли чувство самооценности, а также насколько успешно скорректированы социальные и личностные проблемы.

Содержание и структура индивидуального образовательного маршрута.

По отношению к детям с ОВЗ индивидуальный образовательный маршрут определяется педагогами как система конкретных совместных действий администрации, основных педагогов, специалистов службы сопровождения, родителей.

Разработка индивидуального образовательного маршрута для ребенка с ОВЗ предполагает определение и реализацию специальных условий для полноценного включения его в образовательную среду, определение стратегии и тактики психолого-педагогической поддержки.

Цель индивидуального образовательного маршрута ориентирована на достижение государственного стандарта, на результаты освоения общеобразовательной программы (на основе адаптированной основной образовательной программы) в

соответствии с индивидуальными возможностями и образовательными потребностями ребенка.

Структура индивидуального образовательного маршрута включает следующие компоненты:

1. Постановка целей, определение задач образовательной работы.
2. Определение формы обучения ребенка, режима пребывания в школе, общей учебной и внеучебной нагрузки, соответствующей возможностям и специальным потребностям ребенка в области получения образования.
3. Определение используемых педагогических технологий, методов, методик, систем обучения и воспитания с учетом индивидуальных особенностей ребенка.
4. Решение вопроса о системе оценивания достижений ребенка в учебной деятельности.
5. Определение стратегии включения ребенка с ОВЗ в общешкольную жизнь с целью развития его социальной компетентности и творческой самореализации посредством участия в системе дополнительного образования, внеурочных и внеклассных мероприятий.
6. Определение системы диагностического сопровождения, систематизация и корректировка методик диагностики.
7. Определение ожидаемых результатов, сроков их достижения.

Проектирование и реализация индивидуального образовательного маршрута





Структура индивидуального образовательного маршрута утверждается отдельным положением (Положение об индивидуальном образовательном маршруте ребенка с ОВЗ).

В требования к индивидуальному образовательному маршруту как нормативному документу:

1. Титульный лист с указанием наименования учреждения, адресность (ФИО обучающегося, год обучения), гриф утверждения руководителем, согласование с родителями и председателем ПМПК школы.

2. Пояснительная записка, в которой излагается краткая психолого-педагогическая характеристика ребенка с перечнем сформированных умений и навыков и тех, которые не сформированы в должной степени; цели и задачи индивидуального образовательного маршрута.

3. Индивидуальный учебный план.

4. Регламент деятельности всех участников совместной работы (психолого-педагогическое сопровождение).

5. Мониторинг достижений обучающегося (по реализации образовательной программы по основным предметам, по динамике показателей психического и психологического развития обучающегося и уровень сформированности ключевых компетенций).

6. Анализ итогов реализации индивидуального образовательного маршрута и рекомендации итогового психолого-медико-педагогического консилиума в конце учебного года.

Глава 3. Реализация вариативных моделей индивидуального образовательного маршрута ребенка с РАС в системе образования

3.1. Модель «Инклюзивный класс»

В соответствии с Федеральным законом №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральными государственными образовательными стандартами начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, Концепции комплексного сопровождения людей с расстройствами аутистического спектра и другими ментальными нарушениями в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре до 2020 года; учитывая разнообразие проявлений нарушений аутистического спектра у обучающихся, возможности усвоения вариантов АООП НОО, рекомендованных территориальной ПМПК; социально-экономических, экологических, климатических условий ХМАО – Югры.

Функционирует восемь моделей расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных организациях ХМАО – Югры:

- 1) модель «Инклюзивный класс»,
- 2) модель «Ресурсный класс»,
- 3) модель «Автономный класс»,
- 4) модель «Отдельный класс, реализующий АООП НОО обучающихся с расстройствами аутистического спектра»,
- 5) модель обучения детей с расстройствами аутистического спектра в классе для обучающихся с задержкой психического развития,
- 6) модель обучения детей с расстройствами аутистического спектра в классе для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями),
- 7) модель обучения детей с расстройствами аутистического спектра в классе для обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития,
- 8) модель индивидуального образования обучающегося с расстройствами аутистического спектра на дому.

Представленные модели образования детей с расстройствами аутистического спектра могут быть реализованы в общеобразовательных организациях и школах для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Каждая из моделей предполагает разработку своего индивидуального образовательного маршрута для каждого ребенка с РАС.

Инклюзивное образование детей с расстройствами аутистического спектра может быть реализовано только в общеобразовательной школе в формате модели «Инклюзивный класс».

Модели «Ресурсный класс» и «Автономный класс» предполагают частичную интеграцию детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательный класс на определенный промежуток времени (уроки по определенным предметам, мероприятия и др.).

В условиях отдельного класса, созданного на базе общеобразовательной школы или общеобразовательной организации для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, могут быть реализованы четыре модели обучения детей с расстройствами аутистического спектра: отдельный класс, реализующий АООП НОО обучающихся с расстройствами аутистического спектра, класс для обучающихся с задержкой психического развития, класс для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), класс для обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития (Рисунок 2).

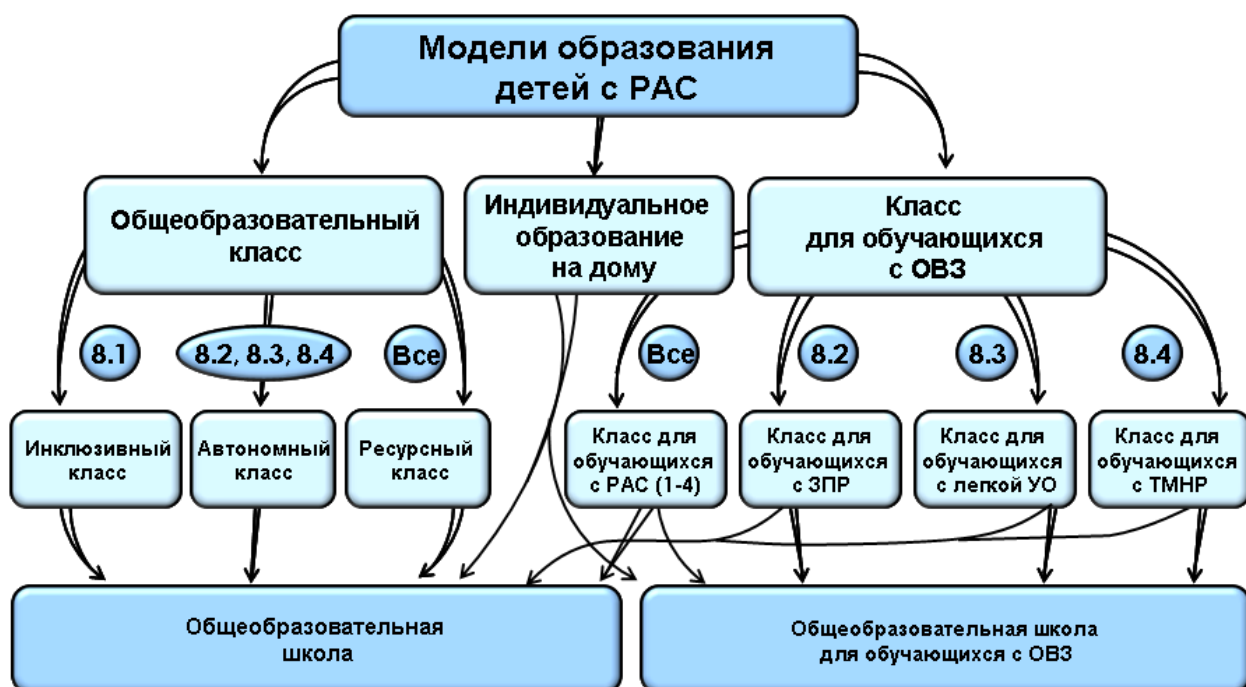


Рис. 2. Модели организации образования детей с расстройствами аутистического спектра

Таблица 2
Сравнительное описание моделей обучения детей с расстройствами аутистического спектра

Критерий сопоставления	Модель «Инклюзивный класс»		Модель «Ресурсный класс»	Модель «Автономный класс»	Модель обучения детей с РАС в отдельном классе (1-4 классы)
Тип класса	Инклюзивный		Ресурсный	Автономный	Специальный
Наполняемость класса	20	15	20 или 15 в общеобразовательном, 8 в ресурсном	5-6	6
Количество детей с РАС	1	2	1 или 2 в каждом общеобразовательном, 8 в ресурсном		
Тип школы	Общеобразовательная		Общеобразовательная	Общеобразовательная	Общеобразовательная. Общеобразовательная для обучающихся с ОВЗ
Программа обучения в начальной школе	АООП РАС 8.1		АООП РАС 8.1, 8.2, 8.3, 8.4	АООП РАС 8.2, 8.3, 8.4	АООП РАС 8.1, 8.2, 8.3, 8.4
Продолжительность обучения в начальной школе	4 года		4-6 лет (до двух первых дополнительных классов)	4-6 лет (до двух первых дополнительных классов)	4-6 лет (до двух первых дополнительных классов)

Кадровое обеспечение	Учитель Учитель-дефектолог Учитель-логопед Педагог-психолог Тьютор	Учитель ресурсного класса Куратор ресурсного класса Учитель общеобразовательного класса Учитель-дефектолог Учитель-логопед Педагог-психолог Тьютор Супервизор	Учитель автономного класса Учитель общеобразовательного класса Учитель-дефектолог Учитель-логопед Педагог-психолог Тьютор	Учитель Учитель-дефектолог Учитель-логопед Нейропсихолог (педагог-психолог) Тьютор
----------------------	--	--	--	--

Таблица 3

Сравнительное описание моделей обучения детей с расстройствами аутистического спектра

Критерий сопоставления	Модель обучения детей с РАС в классе для обучающихся с ЗПР	Модель обучения детей с РАС в классе для обучающихся с легкой УО	Модель обучения детей с РАС в классе для обучающихся с ТМНР	Модель индивидуального образования обучающегося с РАС на дому
Тип класса	Специальный	Специальный	Специальный	Специальный
Наполняемость класса	12	9	5	-
Количество детей с РАС	2	1	2	1
Тип школы	Общеобразовательная. Общеобразовательная для обучающихся с ОВЗ	Общеобразовательная. Общеобразовательная для обучающихся с ОВЗ	Общеобразовательная. Общеобразовательная для обучающихся с ОВЗ	Общеобразовательная. Общеобразовательная для обучающихся с ОВЗ
Программа обучения в начальной школе	АООП РАС 8.2 АООП ЗПР 7.2	АООП РАС 8.3 Программа для обучающихся с умственной отсталостью (вариант 1)	АООП РАС 8.4 Программа для обучающихся с умственной отсталостью (вариант 2, СИПР)	АООП РАС 8.4 Программа для обучающихся с умственной отсталостью (вариант 2, СИПР)
Продолжительность обучения в начальной школе	5-6 лет (один-два первых дополнительных класса)	6 лет (два первых дополнительных класса)	6 лет (два первых дополнительных класса)	6 лет (два первых дополнительных класса)
Кадровое обеспечение	Учитель Учитель-дефектолог Учитель-логопед Педагог-психолог Тьютор	Учитель Учитель-дефектолог Учитель-логопед Педагог-психолог Тьютор	Учитель Учитель-дефектолог Учитель-логопед Педагог-психолог Тьютор	Учитель Учитель-дефектолог Учитель-логопед Педагог-психолог Тьютор

Модель организации обучения «Инклюзивный класс» предполагает включение одного-двух детей с расстройствами аутистического спектра в среду сверстников, не имеющих отклонений в развитии. Основанием для зачисления детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательный класс является заключение территориальной ПМПК, рекомендации обучения по варианту 8.1 адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра, организация тьюторского сопровождения (при необходимости).

Согласно нормам СанПиН⁶, при включении в образовательный процесс одного ребенка с расстройствами аутистического спектра общее количество обучающихся в классе составляет до двадцати человек (Рисунок 3).

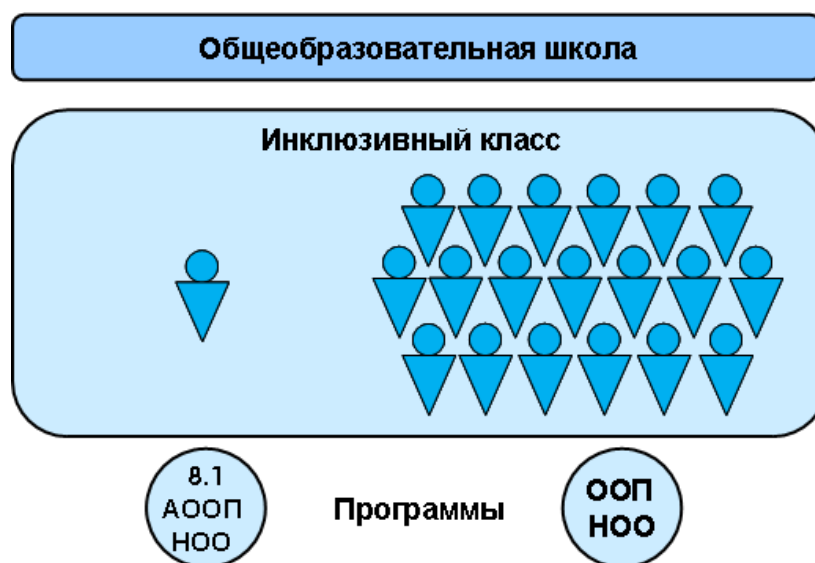


Рис.3. Модель «Инклюзивный класс» (включение одного обучающегося)

При включении в класс двух детей с расстройствами аутистического спектра число детей не превышает пятнадцати (Рисунок 4).

⁶ Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 10 июля 2015 г. №26 «Об утверждении СанПиН 2.4.2.3286-15 "Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья"»

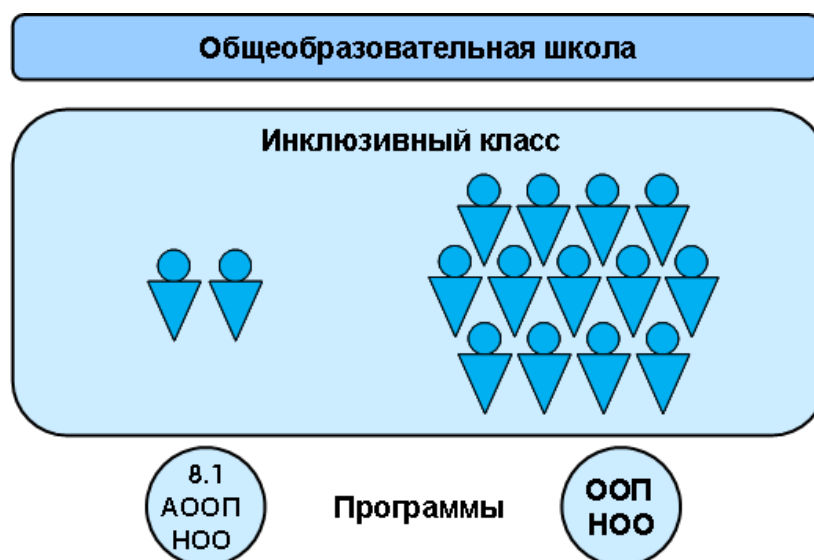


Рис.4. Модель «Инклюзивный класс» (включение двух обучающихся)

Вариант 8.1 предполагает, что обучающийся с расстройствами аутистического спектра получает образование, полностью соответствующее по итоговым достижениям к моменту завершения обучения, образованию сверстников, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, находясь в их среде и в те же сроки обучения (1-4 классы).

Обязательным условием реализации АООП НОО является создание специальной образовательной среды, систематическая специальная и психолого-педагогическая поддержка коллектива учителей, родителей, детского коллектива и самого обучающегося.

Основными направлениями в специальной поддержке являются:

- удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с расстройствами аутистического спектра;
- 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.

В структуру адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обязательно включается Программа коррекционной работы, направленная на обеспечение эмоционально-личностного и социального развития, преодоление коммуникативных барьеров.

Психолого-педагогическая поддержка предполагает помощь в формировании полноценной жизненной компетенции, развитие адекватных отношений между ребенком, учителями, одноклассникам и другими обучающимися, родителями; работу по профилактике внутриличностных и межличностных конфликтов в классе, школе, поддержанию эмоционально комфортной обстановки; создание условий успешного овладения учебной деятельностью. \

Вариант 8.1 адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования включает программу формирования универсальных учебных действий, программу отдельных учебных предметов и курсов внеурочной деятельности, программу духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся с РАС, программу формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни, программу внеурочной деятельности (соответствуют ФГОС НОО), программу коррекционной работы.

3.2. Модель ресурсный класс.

Модель «Ресурсный класс» в России апробирована автономной некоммерческой организацией «Ресурсный класс» и участниками проекта «Инклюзивная молекула» (г. Москва).

Модель реализуется в общеобразовательной школе и направлена на создание условий для постепенного включения детей с расстройствами аутистического спектра в инклюзивное пространство. В ресурсном классе занимаются дети с РАС, которые еще не готовы учиться вместе с обычными детьми и наравне с ними. Официально обучающиеся с расстройствами аутистического спектра по одному-два человека зачисляются в разные общеобразовательные классы, а ресурсный класс – это место, где им оказывается поддержка специалистов (Рисунок 5).

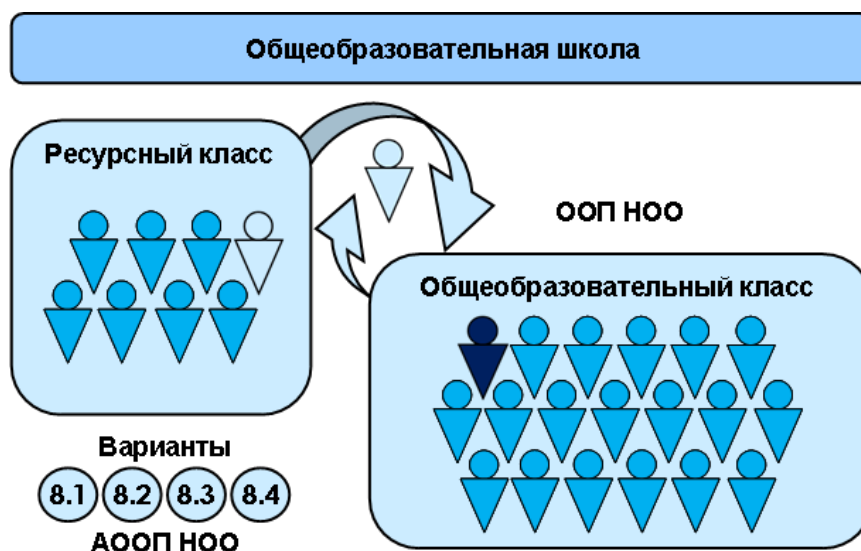


Рис. 5. Модель «Ресурсный класс»

Ресурсный класс – это отдельное помещение, где проводятся индивидуальные и групповые занятия с детьми с расстройствами аутистического спектра, создана специальная зона для сенсорной разгрузки.

Модель предполагает несколько вариантов интегрированного образования:

- обучение в ресурсном классе как подготовка детей с расстройствами аутистического спектра к обучению по различным моделям;
- обучение в ресурсном классе как вариант интегрированного образования детей с расстройствами аутистического спектра (на протяжении всего периода обучения).

Ресурсный класс могут посещать дети разных возрастов, обучающиеся по любому варианту адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Однако разница в возрасте не должна быть очень значительной, поэтому создаются отдельные ресурсные классы для начальной и средней школы.

Реализацию модели обеспечивают учитель ресурсного класса, куратор ресурсного класса, учитель общеобразовательного класса, учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, тьютор, супервизор.

Обучающийся или два ребенка с расстройствами аутистического спектра состоят в списочном составе общеобразовательного класса, общее количество обучающихся в котором составляет 15-20 человек. Они посещают уроки в общеобразовательном классе по школьным предметам, которые могут изучать вместе со своими типично развивающимися

сверстниками при поддержке тьютора. При этом процент времени совместного обучения для каждого из учеников может быть разным.

Коррекционно-развивающая работа и усвоение программы по отдельным учебным предметам детьми с расстройствами аутистического спектра осуществляется в ресурсном классе.

Количество обучающихся в ресурсном классе – восемь человек. Количество педагогов, одновременно находящихся в ресурсном классе: не менее девяти (тьютор для каждого ребенка, педагог ресурсного класса и, при необходимости, другие специалисты).

С обучающимися проводят индивидуальные занятия (тьютор) и групповые занятия (учитель ресурсного класса).

В Ханты-Мансийском автономном округе – Югре ресурсные классы функционируют в Нижневартовской общеобразовательной санаторной школе.

3.3. Модель «Автономный класс».

Модель «Автономный класс» реализуется в общеобразовательной школе и представляет собой обучение детей с расстройствами аутистического спектра в классе с нормотипичными детьми по варианту частичной интеграции. Обучающиеся с расстройствами аутистического спектра официально зачисляются в списочный состав автономного класса и посещают в общеобразовательном классе уроки, содержание которых могут освоить одновременно со своими сверстниками.

Оптимальное количество обучающихся в автономном классе: пять-шесть человек (Рисунок 6).

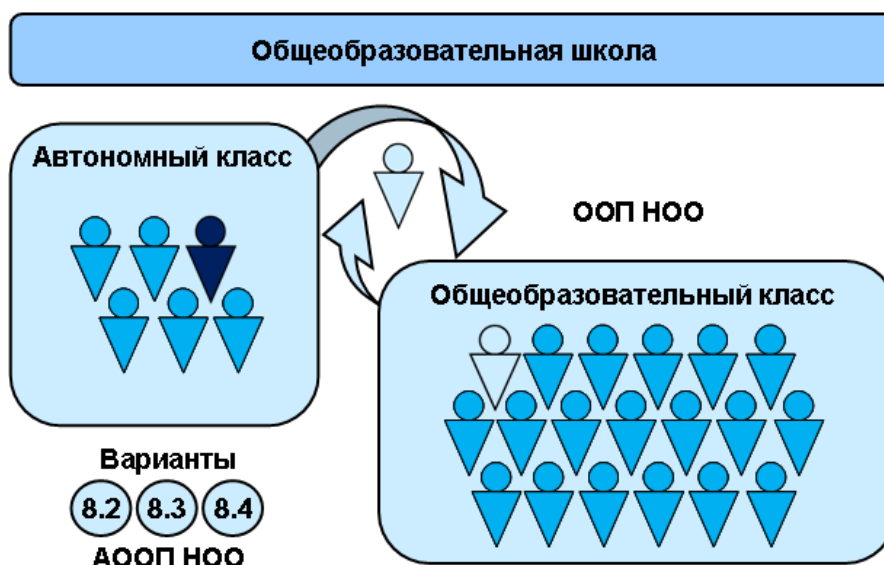


Рис.6. Модель «Автономный класс»

В автономном классе могут быть реализованы три варианта адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра: 8.2, 8.3, 8.4. Соответственно, продолжительность обучения составляет пять-шесть лет.

Количество педагогов в автономном классе – семь человек: учитель и индивидуальные тьюторы, которые осуществляют сопровождение обучающихся на уроках в автономном и общеобразовательном классе, помогают им в выполнении заданий и общении с одноклассниками.

Для каждого обучающегося в автономном классе разработана адаптированная основная общеобразовательная программа, согласованная с родителями (законными представителями), воспитывающими детей с расстройствами аутистического спектра.

3.4. Модель «Отдельный класс, реализующий АООП обучающихся с расстройствами аутистического спектра»

Модель реализуется в общеобразовательной организации или общеобразовательной школе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (задержкой психического развития, умственной отсталостью). Направлена на создание условий для интеграции обучающихся с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательную школу.

В начальной школе дети с расстройствами аутистического спектра обучаются в отдельном классе, осваивая один из вариантов (8.1, 8.2, 8.3, 8.4) адаптированной основной общеобразовательной программы для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (Рисунок 7).



Рис. 7. Модель «Отдельный класс, реализующий АООП НОО обучающихся с РАС»

По завершении обучения в начальном звене обучающиеся, по заключению территориальной ПМПК, переводятся и продолжают обучение в разных классах, в зависимости от усвоенного варианта адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования. Дети, освоившие вариант 8.1, зачисляются в инклюзивный класс, освоившие вариант 8.2 – в класс для детей с задержкой психического развития. Обучавшиеся по варианту 8.3 зачисляются в класс для детей с легкой умственной отсталостью; по варианту 8.4 – в класс для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (СИПР).

Для обучения детей с расстройствами аутистического спектра по данной модели в общеобразовательной организации создаются специальные образовательные условия.

3.5. Модель обучения детей с расстройствами аутистического спектра в классе для обучающихся с ЗПР.

Модель обучения детей с расстройствами аутистического спектра в классе для обучающихся с задержкой психического развития реализуется в общеобразовательной школе или в общеобразовательной школе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (с задержкой психического развития).

Основанием для зачисления обучающегося с расстройствами аутистического спектра в класс для обучающихся с задержкой психического развития является заключение территориальной психолого-медико-педагогической комиссии с рекомендацией обучения по варианту 8.2 адаптированной основной общеобразовательной

программы начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра (Рисунок 8).

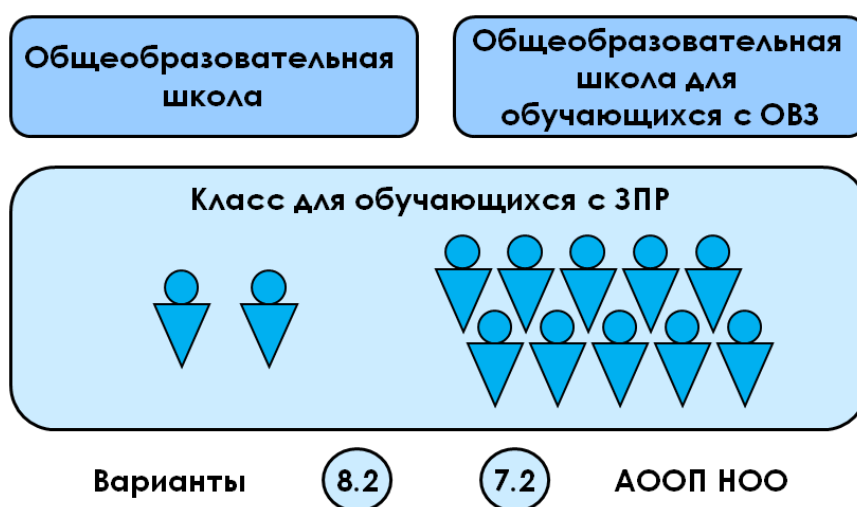


Рис. 8. Модель обучения детей с РАС в классе для обучающихся с задержкой психического развития

Обучение осуществляется по адаптированным основным общеобразовательным программам начального общего образования вариантов 7.2 (обучающихся с задержкой психического развития) и 8.2 (обучающихся с расстройствами аутистического спектра, интеллектуальное развитие которых сопоставимо с задержкой психического развития).

Требования к общей наполняемости класса для обучающихся с задержкой психического развития при включении одного-двух детей с расстройствами аутистического спектра: не более 12 человек.

Срок реализации программы для детей с расстройствами аутистического спектра – пять лет, если они посещали детский сад, или шесть лет, если дети не освоили программу дошкольного образования.

Срок реализации программы для детей с задержкой психического развития – пять лет.

Вариант 8.2. адаптированной общеобразовательной программы начального общего образования предполагает, что обучающийся с расстройствами аутистического спектра получает образование, сопоставимое по конечным достижениям с образованием сверстников, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, в пролонгированные сроки.

Предполагается развитие у обучающихся жизненной компетенции на основе планомерного введения в более сложную социальную среду, поэтапное формирование учебной деятельности и коммуникативного поведения, расширение жизненного опыта, социальных контактов с детьми и взрослыми.

Обязательной является организация и расширение повседневных социальных контактов, включение специальных курсов коррекционно-развивающего направления, особое структурирование содержания обучения на основе усиления внимания к целенаправленному развитию эмоционально-личностной сферы и коммуникативного поведения, формированию жизненной компетенции, применение общих и специальных методов и приемов обучения.

Обучение детей с расстройствами аутистического спектра в отдельном классе для обучающихся с задержкой психического развития может осуществляться по девятому классу. По итогам школьного обучения дети с расстройствами аутистического спектра проходят итоговую государственную аттестацию и получают аттестат установленного образца.

Данная модель проходит экспериментальную апробацию в МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №18 имени В. Я. Алексеева» г. Сургута.

3.6. Модель обучения детей с расстройствами аутистического спектра в классе для обучающихся легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Модель обучения детей с расстройствами аутистического спектра в классе для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) реализуется в общеобразовательной школе или в общеобразовательной школе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Обучающиеся с расстройствами аутистического спектра, интеллектуальное развитие которых сопоставимо с легкой умственной отсталостью, могут обучаться совместно с обучающимися с умственной отсталостью, но не более одного ребенка в одном классе.

Основанием для зачисления обучающегося с расстройствами аутистического спектра является заключение территориальной психолого-медико-педагогической комиссии с рекомендацией обучения по варианту 8.3 адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра.

Организуется пропедевтическое обучение в первом дополнительном классе (до двух лет), за счет чего общий срок обучения в условиях начальной школы увеличивается до шести лет.

Требования к общей наполняемости класса для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) при включении ребенка с расстройствами аутистического спектра: не более девяти обучающихся в классе (Рисунок 9).

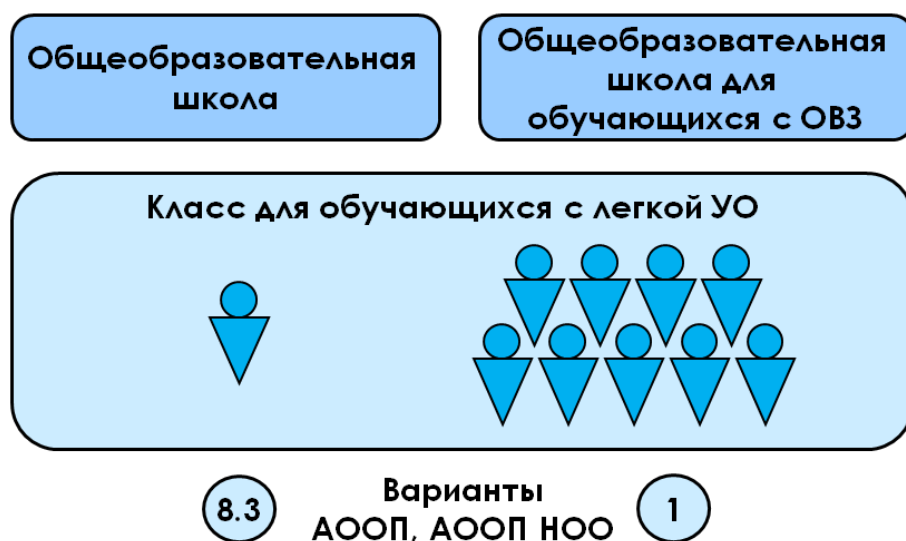


Рис.9. Модель обучения детей с РАС в классе для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Организуются специальные условия обучения и воспитания для реализации особых образовательных потребностей обучающихся с расстройствами аутистического спектра.

К адаптированной основной общеобразовательной программе с учетом образовательных потребностей групп или отдельных обучающихся может быть создано несколько учебных планов, в том числе индивидуальные учебные планы.

Обучение по варианту 8.3 предполагает, что обучающийся с расстройствами аутистического спектра, осложненными легкой умственной отсталостью, получает образование к моменту завершения школьного обучения, которое не соотносится по

итоговым достижением с образованием сверстников, не имеющих ограничений здоровья, и в более пролонгированные календарные сроки, которые определяются Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра и не обеспечивает получение основного общего образования (цензового).

Обучение детей с расстройствами аутистического спектра в отдельном классе для обучающихся с легкой умственной отсталостью может осуществляться по девятому классу. По итогам школьного обучения дети с расстройствами аутистического спектра, осложненными легкой умственной отсталостью, сдают экзамен по трудовому обучению и получают свидетельство (неценовое образование).

3.7. Модель обучения с расстройствами аутистического спектра в классе для обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития

Обучение детей с расстройствами аутистического спектра, осложненными умеренной, тяжелой или глубокой умственной отсталостью, в классе для обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития реализуется в общеобразовательной школе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (умственной отсталостью) и может быть реализовано в общеобразовательной школе, в том числе в форме индивидуального обучения на дому.

Основанием для зачисления обучающегося с расстройствами аутистического спектра в класс для обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития является заключение территориальной психолого-медико-педагогической комиссии с рекомендацией обучения по варианту 8.4 адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра.

Общая наполняемость класса для обучающихся с умственной отсталостью (умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, тяжелыми и множественными нарушениями развития) при наличии одного ребенка с расстройствами аутистического спектра составляет не более пяти человек (Рисунок 10).

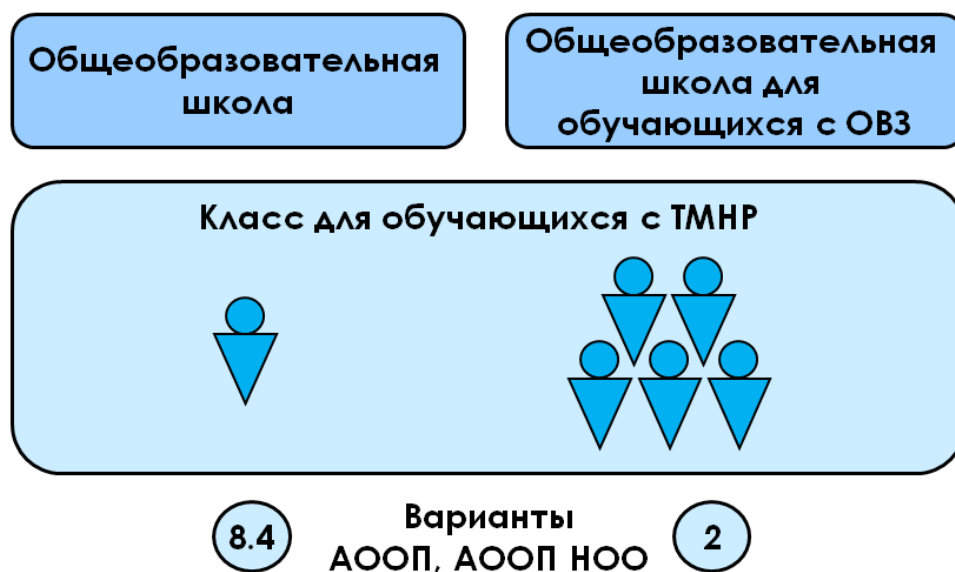


Рис.10. Модель обучения детей с РАС в классе для обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития (один ребенок с РАС)

Наполняемость класса при включении двух детей с расстройствами аутистического спектра составляет не более пяти человек (Рисунок 11).

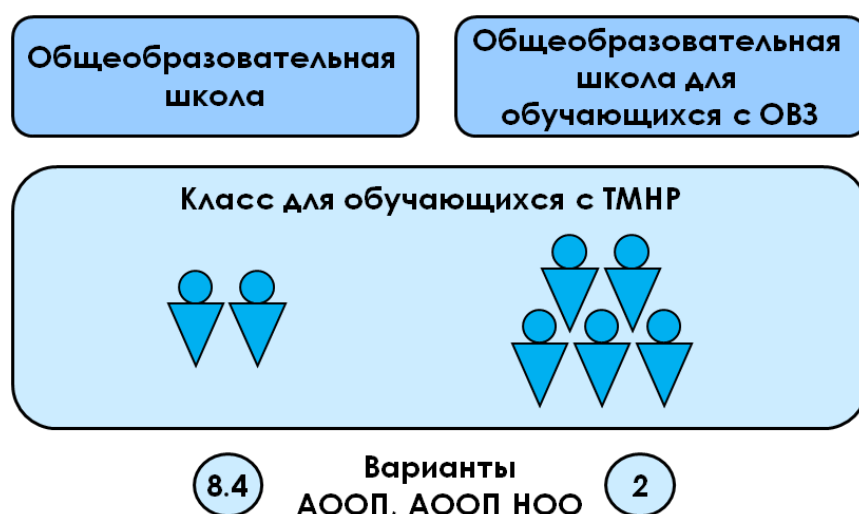


Рис.11. Модель обучения детей с РАС в классе для обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития (два ребенка с РАС)

В связи с особыми образовательными потребностями обучающихся с расстройствами аутистического спектра и трудностями социального взаимодействия, данный вариант программы предполагает постепенное включение детей в образовательный процесс за счет организации пропедевтического обучения в двух первых дополнительных классах и увеличения общего срока обучения в условиях начальной школы до шести лет (два первых подготовительных класса и 1-4 классы).

Вариант 8.4 предполагает, что обучающийся с расстройствами аутистического спектра, осложненными умственной отсталостью (умеренной, тяжелой, глубокой, тяжелыми и множественными нарушениями развития) получает образование, которое по содержанию и итоговым достижениям не соотносится к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями сверстников, не имеющих дополнительных ограничений здоровья, в пролонгированные сроки – шесть лет (1-6 классы).

На основе данного варианта АООП НОО общеобразовательная организация разрабатывает специальную индивидуальную программу развития (СИПР) как единственно возможную для данного ребенка, учитывающую индивидуальные образовательные потребности обучающегося. В СИПР практически нивелирован академический компонент, главным в обучении ребенка является формирование компонента жизненной компетенции в разных сферах (образовательной, семейной, социальной, трудовой).

Предполагается планомерное введение обучающегося в более сложную социальную среду, дозированное расширение повседневного жизненного опыта и социальных контактов обучающегося в доступных для него пределах, в том числе работу по организации регулярных контактов детей со сверстниками и взрослыми.

По окончании освоения СИПР обучающиеся с расстройствами аутистического спектра получают справку и характеристику с перечнем работ, которые обучающиеся могут выполнять самостоятельно.

3.8. Модель индивидуального образования обучающегося с расстройствами аутистического спектра на дому.

Обучающиеся, которые по состоянию здоровья не могут посещать общеобразовательные организации, на основании заключения медицинского учреждения, заявления родителей (законных представителей), обучаются на дому или в медицинских учреждениях (Рисунок 12).

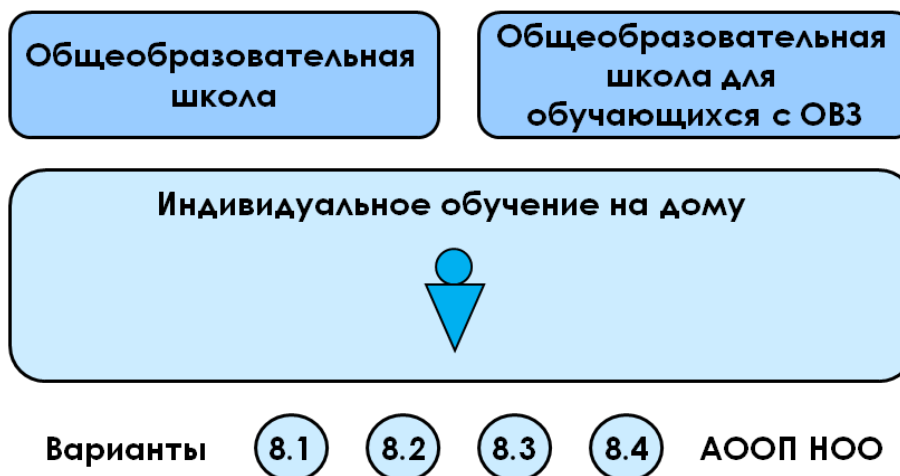


Рис.12. Модель индивидуального образования обучающегося с РАС на дому

В соответствии с заключением территориальной ПМПК, обучающимся может быть рекомендован один из вариантов адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра (8.1, 8.2, 8.3, 8.4).

Администрация общеобразовательной организации создает условия для проведения педагогами уроков и занятий, согласно учебно-тематическому планированию. Педагоги общеобразовательной организации совместно с родителями определяют предметные области, доступные для усвоения ребенком и соответствующие его психофизическим особенностям.

Содержание образования обучающихся по варианту 8.4 (специальная индивидуальная программа развития, СИПР) направлено на формирование навыков жизненной компетенции, включающих обучение самообслуживанию (одевание / раздевание, прием пищи, гигиенические навыки, которые формируются в процессе обыденной деятельности согласно распорядку дня), развитие коммуникативных навыков, проведение уроков и занятий физкультурно-оздоровительной направленности.

Таким образом, в общеобразовательных организациях ХМАО – Югры реализуются разные модели образования детей с расстройствами аутистического спектра: Модель «Инклюзивный класс», Модель «Ресурсный класс», Модель обучения детей с расстройствами аутистического спектра в классе для обучающихся с задержкой психического развития, Модель обучения детей с расстройствами аутистического спектра в классе для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), Модель обучения детей с расстройствами аутистического спектра в классе для обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития, Модель индивидуального образования обучающегося с расстройствами аутистического спектра на дому.

При создании специальных образовательных условий может быть организовано обучение детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных организациях округа по моделям: Модель «Автономный класс», Модель «Отдельный

класс, реализующий АООП НОО обучающихся с расстройствами аутистического спектра».

Список использованных источников

1. Будаева Н.А. Разработка и оформление индивидуального образовательного маршрута. Методическое пособие. Усть-Кут, 2015г., стр.27 [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://kopilkaurokov.ru/vneurochka/prochee/razrabotka-i-oformleniie-individualnogo-obrazovatel-nogo-marshruta>
2. Гончаренко М.С., Манелис Н.Г., Семенович М.Л., Стальмахович О.В. Адаптация образовательной программы обучающегося с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общей ред. Хаустова А.В., Манелис Н.Г. - М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. - 177с.
3. Индивидуальный образовательный маршрут [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://ved24.ru/individualnyj-marshrutnyj-list-podgotovitelnoj-gruppy-detej-po-predmetam/>
4. Индивидуальный образовательный маршрут и индивидуальная образовательная траектория [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://solncesvet.ru/samorealizatsiya-lichnosti-obuchayushhegos/>
5. Индивидуальный образовательный маршрут обучающегося с ОВЗ [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.str.i-docx.ru/38pedagogika/321545-1-po-otnosheniyu-detyam-ovz-individualniy-obrazovatelnyj-marshrut-opredelyaetsya-pedagogami-kak.php>
6. 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.
7. Постановление Администрации города Сургута от 29.01.2019 № 611 «О создании межведомственной рабочей группы по развитию муниципальной системы комплексного сопровождения людей с расстройствами аутистического спектра и другими ментальными нарушениями»
8. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе. Практическое пособие / рук. авторского коллектива: Козорез А.И. - М.: АНО Ресурсный класс, 2015. - 360 с.
9. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алейниковой, М.М. Семаго. — М.: МГППУ, 2012. — 156 с.