**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования**

**«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**ФЕДЕРАЛЬНЫЙ РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР ПО ОРГАНИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ**

**С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

**ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

**У ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ**

**АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

# Методическое пособие

### Москва 2016

**УДК 376**

### ББК 74.3

**М23**

### Манелис Н.Г., Аксенова Е.И., Богорад П.Л., Волгина Н.Н., Загу- менная О.В., Калабухова А.А., Панцырь С.Н., Феррои Л.М. Фор- мирование жизненных компетенций у обучающихся с расстрой- ствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 57 с.

**Рецензент**

А.М. Царев – кандидат педагогических наук, директор ГБОУ Псковской области «Центр лечебной педагогики и дифференцированного обучения»

*Формирование жизненных компетенций у детей с РАС в про- цессе обучения по адаптированным основным образовательным программам и адаптированным образовательным программам – одна из центральных и наиболее значимых областей в Федераль- ном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ОВЗ. Начальное образование обучающегося с РАС может считаться качественным и удов- летворять требованиям только при условии, если он продвигает- ся по обоим направлениям: осваивает адаптированную основную образовательную программу начального общего образования и развивается в области формирования жизненных компетенций.*

*В данном методическом пособии специалисты Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС Московского государственного психолого-педагоги- ческого университета делятся практическим опытом работы по формированию жизненных компетенций у детей с РАС.*

*Методическое пособие адресовано педагогам, психологам, родителям и другим специалистам, работающим с детьми с расстройствами аутистического спектра.*

### ISBN 978-5-94051-111-3

**© Коллектив авторов, 2016.**

**© ФГБОУ ВО МГППУ, 2016.**

# Содержание

[Введение 4](#_TOC_250009)

Глава I. Оценка уровня сформированности жизненных компетенций у обучающихся

с расстройствами аутистического спектра 7

Глава II. Методы формирования жизненных компетенций у обучающихся

с расстройствами аутистического спектра 16

* 1. [Метод визуальной поддержки 16](#_TOC_250008)
  2. [Метод социальных историй 18](#_TOC_250007)
  3. [Метод видеомоделирования 23](#_TOC_250006)
  4. [Генерализация навыков 29](#_TOC_250005)

Глава III. Примеры формирования жизненных компетенций у обучающихся

с расстройствами аутистического спектра 31

* 1. [Примеры формирования навыков самообслуживания 31](#_TOC_250004)
  2. [Пример формирования бытовых навыков 35](#_TOC_250003)
  3. [Примеры формирования социальных навыков 39](#_TOC_250002)
  4. Примеры обучения детей с РАС навыкам,

необходимым для участия в культурно-массовых мероприятиях 43

* 1. Примеры формирования навыков,

необходимых для интеграции в школьную среду 46

[Заключение 54](#_TOC_250001)

[Рекомендованная литература 55](#_TOC_250000)

Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра

# Введение

Подготовить детей к самостоятельной жизни – важная и очевид- ная задача школы. Это касается и детей с типичным развитием, и детей с ОВЗ, в том числе с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС).

Для того чтобы приступить к обучению, прежде всего следует выбрать конкретную цель и определить метод, с помощью которого эта цель будет достигнута. Это привычно и понятно в тех случаях, когда детей обучают академическим навыкам: письму, чтению, счету и прочее. Сложнее сфор- мулировать задачу при обучении навыкам, необходимым для самостоя- тельной жизни, тем более, если предстоит учить ребенка с РАС.

Аутизм – это расстройство развития, проявляющееся качественны- ми нарушениями в сфере коммуникации, социального взаимодействия, а также склонностью к стереотипному поведению. Расстройства аути- стического спектра проявляются в детском возрасте и в разной степени сохраняются на протяжении всей последующей жизни человека [3].

Нарушения социального взаимодействия проявляются в неспособ- ности адекватно использовать зрительный контакт, мимическое выра- жение, жестикуляцию. При аутизме нарушена реакция на других лю- дей, отсутствует модуляция поведения в соответствии с социальной ситуацией. Дети не способны устанавливать взаимосвязь со сверстни- ками, у них не возникает общих интересов с другими людьми.

Нарушения довербального и вербального общения проявляются в виде специфических речевых нарушений (вплоть до полного отсут- ствия речи) без попыток компенсировать этот недостаток жестикуля- цией и мимикой. Люди, страдающие аутизмом, не могут начинать или поддерживать беседу (при любом уровне речевого развития), для них типична повторяющаяся и стереотипная речь. Характерно нарушение игры: у аутичных детей могут отсутствовать подражательные, ролевые игры, очень часто отсутствует символическая игра.

Стереотипное поведение проявляется в форме поглощенности одно-

образными и ограниченными интересами. Характерна навязчивая при- вязанность к специфическим, нефункциональным поступкам или риту- алам. Очень часто имеют место повторяющиеся вычурные движения. Для детей характерно повышенное внимание к частям предметов или нефункциональным элементам объектов (к их запаху, осязанию поверх- ности, издаваемому ими шуму или вибрации).

Большинство детей, страдающих аутизмом, имеют снижение интел- лекта разной степени выраженности. Примерно 20 % детей демонстри- руют уровень интеллектуального развития, соответствующий возрасту.

Введение

К расстройствам аутистического спектра также относят синдром Аспер- гера. Синдром характеризуется теми же нарушениями, что и аутизм, но при синдроме Аспергера нет задержки в интеллектуальном и речевом развитии. Расстройства аутистического спектра представляют собой неодно- родную группу. Выделяют несколько траекторий развития, характер-

ных для детей, страдающих аутизмом.

Часть детей демонстрируют низкий уровень функционирования уже в раннем возрасте и в дальнейшем достаточно медленно продвигаются в своем развитии. Другая группа характеризуется более высоким стартом и значительной скоростью продвижения. Примерно в 15–20 % случаев развитие протекает по траектории, при которой после периода низкого уровня функционирования наблюдается внезапное быстрое продвиже- ние до высокого уровня [5].

Конечной целью оказания помощи детям с РАС является повыше- ние качества жизни, что предполагает, в частности:

* повышение уровня самостоятельности;
* возможность устанавливать социальные отношения;
* возможность учиться и работать;
* доступ к активному отдыху и досугу.

Для повышения качества жизни людей с РАС необходимы два взаи- модополняющих направления в работе. С одной стороны, работа долж- на быть направлена на формирование новых навыков и устранение не- желательных форм поведения (агрессии, аутоагрессии, истерик и пр.), которые препятствуют социализации. Поскольку во многих случаях далеко не все навыки, необходимые для независимого функционирова- ния, могут быть сформированы, следует создавать специальные усло- вия или среду, которая позволит компенсировать отсутствующие навы- ки. Наличие таких условий обеспечивает достаточно высокое качество жизни даже при низком уровне функционирования человека.

Чем больше навыков удается сформировать, тем менее жесткими становятся требования к среде, и тем больше открывается возможно- стей существовать в социуме, а значит, получать доступ к образова- нию, досугу и работе.

Для повышения качества жизни ребенка с РАС первостепенное значение приобретают так называемые жизненные навыки, или жиз- ненные компетенции.

**Жизненные компетенции** – это те навыки, знания и умения, а также способы их применения, которые необходимы человеку для максимально возможного независимого и самостоятельного функци- онирования. Для некоторых детей с РАС такими навыками являют- ся самостоятельное одевание или прием пищи. Для других – умение пользоваться общественным транспортом, самостоятельно перехо- дить дорогу или разрешать конфликтные ситуации.

Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра

Таким образом, формирование жизненных компетенций становится одной из важнейших задач при обучении ребенка с РАС.

Формирование жизненных компетенций у детей с РАС в процессе обучения по адаптированным основным образовательным программам и адаптированным образовательным программам – одна из центральных и наиболее значимых областей в Федеральном государственном обра- зовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ОВЗ (далее – ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ), утвержденном Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного обра- зовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ» (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 3 февраля 2015 г., регистрационный № 3584). Начальное образование обучающегося с РАС может считаться качественным и удовлетворять требованиям только при условии, если он продвигается по обоим направ- лениям: осваивает адаптированную основную образовательную програм- му начального общего образования (далее – АООП НОО) и продвигается в области формирования жизненных компетенций. Так, например, при оценке итоговых предметных результатов из всего спектра оценок следу- ет выбирать такие, которые стимулировали бы учебную и практическую деятельность обучающегося, оказывали бы положительное влияние на формирование жизненных компетенций.

К условиям, необходимым для удовлетворения особых образова- тельных потребностей, общих для всех категорий обучающихся с ОВЗ, в том числе и с РАС, относятся: осуществление целенаправленной кор- рекционной работы в процессе освоения обучающимися содержания всех образовательных областей, а также в ходе проведения коррекци- онных занятий; практическая направленность всего образовательного процесса, обеспечивающая овладение обучающимися жизненными компетенциями; организация медико-психолого-педагогического со- провождения образовательного процесса обучающихся; организация сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с расстройством аути- стического спектра, обеспечение условий для общекультурного и лич- ностного развития на основе формирования универсальных (базовых) учебных действий, которые способствуют не только успешному усвое- нию некоторых элементов системы научных знаний, умений и навыков (академических результатов), но и прежде всего, жизненных компетен- ций, составляющих основу социальной успешности.

# ГЛАВА I.

**Оценка уровня сформированности жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра**

Согласно ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (РАС), индивидуальная программа обучения жизненным компетенциям строится на основе предварительной диагностической процедуры, которая позволяет обна- ружить имеющиеся дефициты.

Жизненные компетенции (навыки) можно достаточно условно рас- пределить по нескольким сферам жизнедеятельности человека. Прежде всего, это навыки, необходимые для самообслуживания, к которым, в частности, относятся умение самостоятельно есть, одеваться, пользо- ваться туалетом и прочее. Для детей с низким уровнем функциониро- вания формирование этих компетенций зачастую становится основной целью обучения. В то же время дети с высокофункциональным аутиз- мом или с синдромом Аспергера также нередко демонстрируют опреде- ленные проблемы в этой сфере. Например, начав одеваться, ребенок не всегда может довести начатое до конца: он надевает только часть одеж- ды или начинает ее снимать, вместо того чтобы продолжать одеваться. Самостоятельность в быту и в социуме возможна только при соблю- дении правил безопасного поведения. Поэтому формирование навыков

личной безопасности также необходимо всем детям с РАС. Важнейшей жизненной компетенцией является способность прини-

мать решения в нестандартной ситуации. Например, ребенок, который умеет сам переходить дорогу в определенном месте, может столкнуться с проблемой, если светофор сломан. Другим примером может служить ситуация, когда ребенок забыл или потерял деньги и не может купить еду во время экскурсии. В Листе оценки жизненных компетенций эти навыки не конкретизированы. Специалисты, которые занимаются с ре- бенком, вместе с родителями должны сформулировать их конкретно, в зависимости от того, с какой именно проблемой может столкнуться ребенок с наибольшей вероятностью.

Очевидно, что владение бытовыми навыками необходимо для само- стоятельной жизни. В эту сферу также включены компетенции, позволя- ющие ребенку самостоятельно занимать себя дома во время досуга [6].

Нарушения социального взаимодействия встречаются у всех детей с РАС [2]. Для повышения качества жизни надо формировать компетен- ции, необходимые для взаимодействия с другими людьми и доступа к об- щественным ресурсам. Ранние социальные навыки связаны с взаимодей-

Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра

ствием со взрослым: ребенок имитирует действия взрослого, радуется об- щению с ним, инициирует игру. Позже ребенок начинает интересоваться сверстниками и взаимодействовать с ними. Для полноценного общения необходимы такие жизненные компетенции как соблюдение правил, уме- ние ждать свою очередь, способность разрешать конфликты (сначала с помощью взрослого, а затем самостоятельно), например, определять, кто будет первым в игре. Важнейшим навыком является способность кон- тролировать проявление своих чувств – использовать копинг-стратегии.

Социальные навыки требуются также и для посещения обществен- ных мест: кафе, кинотеатра, бассейна и пр.

В отдельную группу выделяются жизненные компетенции, необхо- димые для интеграции в школьную среду [5]. Выполнение инструкций, в том числе фронтальных, соблюдение правил, принятых в классе, спо- собность самостоятельно выполнять задание до конца, бережно отно- ситься к своему и чужому имуществу и многое другое необходимо для успешной интеграции ребенка с РАС в школу. Чем больше обществен- но полезных навыков будет сформировано, тем большие возможности продуктивно обучаться в разнообразных условиях получит ребенок.

Несмотря на то, что в данном пособии речь идет о детях с РАС, обу- чающихся в начальной школе, в специальный раздел выделены ранние компетенции, необходимые для выбора профессии и будущего трудоу- стройства. К ним, в частности, относятся: интерес к различным профес- сиям, понимание функции денег, адекватная реакция на неудачу и пр.

Ниже представлен перечень жизненных компетенций, необходимых для развития самостоятельности, безопасного поведения, социального взаимодействия, для доступа к обучению, к общественным ресурсам и работе, участия в развлекательных и досуговых мероприятиях.

Оценка уровня сформированности навыка производится следую- щим образом:

* ребенок выполняет описанные действия самостоятельно;
* ребенку необходима помощь;
* ребенок никогда не выполняет описанные действия.

В тех случаях, когда навык сложен для освоения ребенком, его сле- дует разбить на более мелкие составляющие части (действия, операции), включить их в программу обучения и провести оценку каждого из них.

Например, ребенок может есть вилкой, сам ест ложкой густую пищу, но не может есть ложкой жидкую пищу.

При оценке умения сотрудничать с другими навык следует оцени- вать следующим образом:

* вместе с другими планирует и участвует в совместных мероприятиях (*совместная игра, соревнование, другая совместная деятельность*) на уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием;

Глава I

* при планировании совместной деятельности **соглашается** на пред- ложения других. Но во время деятельности эпизодически начинает выполнять действия **без ориентации на партнеров**;
* при планировании совместной деятельности **настаивает на своем**, не учитывает интересы и пожелания других; в случае отказа принять его требования, **может избегать** совместной деятельности;
* **эпизодически** (*самостоятельно или с помощью взрослого*) включа- ется в совместную деятельность, но **быстро теряет интерес**;
* **избегает** совместной деятельности; может **бурно реагировать** при попытках включения его в совместную деятельность.

Перечень может быть дополнен другими навыками, которые педаго- ги и родители сочтут необходимыми.

Для оценки уровня сформированности жизненных компетенций у обучающегося с РАС можно использовать «Лист оценки жизненных компетенций», включающий в себя следующие блоки:

* самообслуживание;
* навыки личной безопасности и принятия решений;
* бытовые навыки;
* социальные навыки;
* домашний досуг;
* ранние навыки, необходимые для выбора профессии и будущего трудоустройства
* навыки, необходимые для интеграции в школьную среду.

### ЛИСТ ОЦЕНКИ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **САМООБСЛУЖИВАНИЕ** | **Выполняет самостоятельно** | **Требуется помощь** | **Никогда**  **не выполняет** |
| **Навыки приема пищи** | | | |
| Пьет |  |  |  |
| Жует/глотает |  |  |  |
| Ест рукам |  |  |  |
| Пользуется столовыми приборами |  |  |  |
| Прежде чем начать есть, пробует: горячая или холодная еда |  |  |  |
| **Навыки одевания и раздевания** | | | |
| Различает чистую и грязную одежду |  |  |  |
| Одевается и раздевается |  |  |  |
| Обувается |  |  |  |
| Пользуется любыми застежками |  |  |  |
| Носит одежду, соответствующую погоде, ситуации |  |  |  |

Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **САМООБСЛУЖИВАНИЕ** | **Выполняет самостоятельно** | **Требуется помощь** | **Никогда**  **не выполняет** |
| **Туалетные навыки** | | | |
| Понимает, что хочет пойти в туалет, или что мокрый/грязный |  |  |  |
| Пользуется туалетом по расписанию |  |  |  |
| Пользуется туалетом дома |  |  |  |
| Пользуется туалетной бумагой |  |  |  |
| Пользуется туалетом в школе и других общественных местах |  |  |  |
| **Гигиенические навыки** | | | |
| Чистит зубы |  |  |  |
| Вытирает нос платком, сморкается приемлемым образом |  |  |  |
| Умывается, моет руки самостоятельно |  |  |  |
| Причесывается |  |  |  |
| **Навыки заботы о здоровье** | | | |
| Идентифицирует ситуации,  когда необходима медицинская помощь |  |  |  |
| Сообщает о том, что плохо себя чувствует / болен |  |  |  |
| Адекватно реагирует на медицинские процедуры |  |  |  |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **НАВЫКИ ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ** | **Выполняет самостоятельно** | **Требуется помощь** | **Никогда**  **не выполняет** |
| **Навыки личной безопасности** | | | |
| Проявляет осторожность вблизи горячих предметов |  |  |  |
| Аккуратно пользуется острыми предметами |  |  |  |
| Избегает опасных мест/ситуаций |  |  |  |
| Запирает дверь |  |  |  |
| Открывает дверь |  |  |  |
| Демонстрирует действия, необходимые в чрезвычайных ситу- ациях |  |  |  |
| Демонстрирует способность принимать помощь |  |  |  |
| Владеет навыком безопасного хранения денег |  |  |  |
| Ходит, катается на велосипеде по тротуару |  |  |  |
| Останавливается перед проезжей частью |  |  |  |
| При переходе улицы смотрит по сторонам |  |  |  |

Глава I

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **НАВЫКИ ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ** | **Выполняет самостоятельно** | **Требуется помощь** | **Никогда**  **не выполняет** |
| **Навыки принятия решений** | | | |
| Осознает проблему |  |  |  |
| Может оценить последствия |  |  |  |
| Определяет/использует источник помощи |  |  |  |
| Определяет альтернативы |  |  |  |
| Демонстрирует навык принятия решений |  |  |  |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **БЫТОВЫЕ НАВЫКИ** | **Выполняет самостоятельно** | **Требуется помощь** | **Никогда**  **не выполняет** |
| Выполняет простые домашние дела   * выбрасывает мусор * поливает цветы * вытирает пыль, * кормит питомца |  |  |  |
| Убирает вещи на место |  |  |  |
| Идентифицирует места, где можно купить продукты |  |  |  |
| Определяет различные отделы в магазине |  |  |  |
| При необходимости обращается за помощью к работникам магазина |  |  |  |
| Ждет свою очередь |  |  |  |
| Адекватным образом обращается с продуктами |  |  |  |
| Готовит простые блюда |  |  |  |
| Идентифицирует испорченные продукты |  |  |  |
| Идентифицирует грязную посуду |  |  |  |
| Моет посуду |  |  |  |
| Накрывает на стол |  |  |  |
| Убирает со стола |  |  |  |
| Вытирает стол после еды |  |  |  |
| Называет свой номер телефона |  |  |  |
| Пользуется телефонной книгой |  |  |  |
| Звонит по телефону |  |  |  |

Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **СОЦИАЛЬНЫЕ НАВЫКИ** | **Выполняет самостоятельно** | **Требуется помощь** | **Никогда**  **не выполняет** |
| Имитирует выражение лица и действия другого человека |  |  |  |
| Стремится вовлечь взрослого в игру |  |  |  |
| Следует правилам в простых играх |  |  |  |
| Ждет свою очередь в игре |  |  |  |
| Помогает другим |  |  |  |
| Играет вместе с другими детьми |  |  |  |
| Разрешает конфликтные ситуации приемлемым способом |  |  |  |
| Адекватно реагирует на чувства и действия других |  |  |  |
| Соблюдает правила безопасности во время совместных игр  (например, не толкается на горке) |  |  |  |
| Действует совместно с другими детьми |  |  |  |
| Играет, не мешая другим |  |  |  |
| Приемлемым образом выражает и негативные, и позитивные чувства |  |  |  |
| Использует копинг-стратегии, если испытывает тревогу, рас- строен, сердится, слишком взволнован или не может себя контролировать (например, рассказывает другу или близкому взрослому о том, что сильно расстроен) |  |  |  |
| Вежливо обращается с просьбами, в том числе с просьбой о помощи |  |  |  |
| Умеет приемлемым образом выражать отказ от участия в опас- ных для здоровья видах деятельности (например, демонстри- рует твердый отказ и сообщает близкому взрослому о ситуа- циях, когда кто-то настойчиво предлагает играть со спичками) |  |  |  |
| Следует простым инструкциям после их первого предъявления |  |  |  |
| Соблюдает правила в простых играх |  |  |  |
| Относится к партнерам уважительно, например, без споров принимает разных партнеров по игре, предлагает помощь |  |  |  |
| Разрешает конфликты социально приемлемым образом, напри- мер, может определить, кто будет первым в игре (использует считалки). Спокойно признает соответствующие штрафы за нарушения правил в игре |  |  |  |
| Спокойно реагирует на проигрыш |  |  |  |
| Приемлемым образом ведет себя в общественных местах (об-  щественном транспорте, кафе, кинотеатре, музее и пр.) |  |  |  |

Глава I

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ДОМАШНИЙ ДОСУГ** | **Выполняет самостоятельно** | **Требуется по- мощь** | **Никогда**  **не выполняет** |
| Читает/рассматривает интересующие его материалы |  |  |  |
| Пользуется радио, телевизором |  |  |  |
| Играет в настольные игры |  |  |  |
| Самостоятельно играет в игрушки |  |  |  |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **РАННИЕ НАВЫКИ, НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ**  **И БУДУЩЕГО ТРУДОУСТРОЙСТВА** | **Выполняет самостоятельно** | **Требуется помощь** | **Никогда**  **не выполняет** |
| Старается выполнить задание как можно лучше |  |  |  |
| В игре разыгрывает одну (или более) из распространенных профессий (врач, пожарный, почтальон, полицейский и пр.), к которым проявляет интерес |  |  |  |
| Интересуется основными профессиями |  |  |  |
| Связывает основные профессии с соответствующими предметами  (пожарный – пожарная машина, доктор – стетоскоп и пр.) |  |  |  |
| Имитирует то, как взрослые действуют с различными инструментами и деньгами |  |  |  |
| Играет в магазин или ресторан, используя игрушечные или настоящие деньги |  |  |  |
| Выполняет задание до конца в соответствии с инструкцией |  |  |  |
| Начинает работать в установленное время |  |  |  |
| Выполняет речевые инструкции, состоящие из нескольких шагов |  |  |  |
| Делает попытку попробовать еще раз при неудаче |  |  |  |
| Понимает, что деньги можно обменять на что-то, что человек хочет, или в чем он нуждается |  |  |  |
| Самостоятельно делает покупки |  |  |  |

Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **НАВЫКИ, НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ ИНТЕГРАЦИИ В ШКОЛЬНУЮ СРЕДУ** | **Выполняет самостоятельно** | **Требуется помощь** | **Никогда**  **не выполняет** |
| **Личная ответственность** | | | |
| Выполняет задание до конца |  |  |  |
| Следует школьному расписанию |  |  |  |
| Выполняет домашнее задание |  |  |  |
| **Соблюдение правил класса** | | | |
| Выполняет инструкции учителя |  |  |  |
| Поднимает руку |  |  |  |
| Выполняет задание, не отвлекаясь |  |  |  |
| Работает вместе с другими согласно правилам |  |  |  |
| **Взаимодействие с другими** | | | |
| Слушает других в больших и маленьких группах |  |  |  |
| Ждет свою очередь |  |  |  |
| Делится школьными принадлежностями |  |  |  |
| Ведет себя вежливо и уважительно во время групповых мероприятий |  |  |  |
| **Досуг** | | | |
| Делится с другими игрушками, спортивным инвентарем и пр. |  |  |  |
| Избегает споров |  |  |  |
| Принимает спортивные правила |  |  |  |
| **Бережное отношение к школьному и личному имуществу** | | | |
| Поддерживает порядок на рабочем месте (парте) |  |  |  |
| Возвращает вещи на свои места |  |  |  |
| Убирает одежду, обувь на место |  |  |  |
| Содержит личные вещи в порядке |  |  |  |
| Спрашивает разрешения, перед тем как взять чужую вещь |  |  |  |
| Возвращает взятые на время вещи |  |  |  |
| Бережно обращается с чужим имуществом |  |  |  |

После проведения диагностической процедуры следует составить индивидуальную программу формирования жизненных компетенций, для чего необходимо выбрать основные цели обучения. При выборе це- лей важно учитывать следующие моменты:

* целей должно быть немного – не более трех-четырех;
* навык, который будет сформирован, должен сразу же использовать- ся ребенком в повседневной жизни. Например, не имеет смысла учить ребенка правилам поведения в местах общественного пита- ния, если в ближайшем будущем он не будет их посещать, посколь- ку придерживается жесткой диеты;

Глава I

Благодаря приобретению навыка, ребенок станет более самостоятель- ным и независимым, а его жизнь – разнообразнее и интересней. Напри- мер, умение приемлемым образом вести себя на детской площадке или в бассейне даст возможность ребенку посещать эти места, что, в свою очередь, не только внесет разнообразие в его жизнь, но и позволит уста- навливать и поддерживать взаимоотношения с большим кругом людей.

Для оценки продвижения обучающегося с РАС в овладении жизнен- ными компетенциями может применяться метод экспертной оценки, ко- торый представляет собой процедуру оценки результатов на основе мне- ний группы специалистов (экспертов). Данная группа должна объединять всех участников образовательного процесса – тех, кто обучает, воспиты- вает и тесно контактирует с ребенком. Состав экспертной группы опре- деляется образовательной организацией и должен включать педагогиче- ских и медицинских работников (учителей, воспитателей, учителей-ло- гопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, социальных педагогов, врача психоневролога, невролога, педиатра), которые хорошо знают обучающегося. Для полноты оценки личностных результатов осво- ения обучающимися с РАС АООП НОО обязательно следует учитывать мнение родителей (законных представителей), поскольку основой оцен- ки служит анализ изменений поведения обучающегося в повседневной жизни в различных социальных средах (школьной и семейной). Кроме того, участие в оценке результатов многих людей, взаимодействующих с ребенком, позволит определить степень генерализации навыка. Способ- ность использовать навык в разных ситуациях и с разными людьми явля- ется важным критерием его сформированности.

В соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с РАС, образовательная организация самостоятельно определяет содержание и процедуру оценки личностных результатов с учетом типологических и индивидуальных особенностей обучающихся с РАС, которая утвержда- ется локальными актами образовательной организации.

Определять результаты обучения следует с использованием «Листа оценки жизненных компетенций». Результаты оценки личностных до- стижений заносятся в индивидуальную карту развития обучающегося, что позволяет не только представить полную картину динамики целост- ного развития ребенка, но и отследить наличие или отсутствие измене- ний по отдельным жизненным компетенциям.

# ГЛАВА II.

**Методы формирования жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра**

В этой главе мы рассмотрим несколько наиболее эффективных ме- тодов формирования жизненных компетенций: социальные истории, видеомоделирование и использование визуальной поддержки.

## Метод визуальной поддержки

Для формирования многих функциональных навыков обучающим- ся с РАС требуется большое количество подсказок. В частности, это касается тех навыков, которые предполагают выполнение нескольких последовательных шагов. Практика показывает, что чаще всего учени- ки нуждаются в подсказках со стороны специалистов и родителей не в процессе выполнения отдельных действий, а при переходе от одно- го действия к другому. Для того чтобы сделать учеников максимально самостоятельными и независимыми от взрослых, можно использовать различные варианты визуальных подсказок.

В зависимости от уровня развития ученика можно использовать раз- личные варианты визуальной поддержки.

Самым простым вариантом такой поддержки является **визуальное расписание** [1; 5].

Визуальное расписание – это разновидность визуальных подсказок, которые отображают порядок действий при выполнении навыка.

Визуальное расписание готовится индивидуально для каждого уче- ника в зависимости от того, изображения какого типа наиболее успешно распознает ученик. В качестве иллюстраций в расписании могут быть использованы как фотографии выполняемых учеником действий, так и схематичные картинки. Для учеников, которые умеют читать и понима- ют прочитанное, можно использовать написанное расписание.

Для того чтобы ученик смог самостоятельно пользоваться подсказ- ками, необходимо обучить его этому навыку. Обучение может происхо- дить следующим образом. После того как для ученика будет подготов- лено расписание, специалист или родитель размещает его в том месте, где ребенок будет выполнять целевое действие. Например, если целевым навыком является мытье рук, целесообразно будет разместить расписа- ние над раковиной. Если мы обучаем ребенка готовить салат, место для расписания будет на кухне. Если ребенок может применить навык толь- ко в одном общественном месте, нужно приспособить планшет, чтобы ученик смог воспользоваться расписанием там, где оно ему понадобится.

Глава II

На первом этапе обучения ребенку может потребоваться помощь взрослого, чтобы запомнить, какое действие обозначает каждая карточ- ка расписания. Для этого, когда ученик собирается совершить действие, которому его обучают, взрослый рукой ребенка показывает на первую карточку и помогает ученику выполнить нужное действие. После того как первое действие в цепочке выполнено, взрослый рукой ребенка сни- мает первую карточку, а если ребенок пользуется написанным расписа- нием, то отмечает выполненное действие, например, галочкой или плю- сиком. На первых этапах работы необходимо отмечать выполненные действия, чтобы ученику было легче отследить, какое действие необ- ходимо выполнить следующим. Таким же образом взрослый помогает ученику выполнить остальные действия в последовательности.

После того как ученик запомнит, какое действие обозначает каждая карточка, подсказки могут остаться только для того, чтобы он смог са- мостоятельно использовать расписание. Впоследствии и эти подсказки должны быть устранены.

При оказании помощи важно помнить, что окончательная цель ра- боты – самостоятельное выполнение учеником целевого действия. Что- бы специалистам было легче со временем устранить подсказки, стоит избегать вербальных инструкций. Это наиболее естественный вариант подсказок. Однако часто случается, что именно из-за их естественности вербальные подсказки сложнее всего убрать. К ним привыкают как дети, так и специалисты. Дети становятся очень зависимы от постоянного оз- вучивания следующего действия, а специалисты, в свою очередь, часто сами не замечают, что дают ребенку подсказки. В результате получается ситуация, в которой ученик, оказавшись без знакомого взрослого, кото- рый постоянно подсказывает, что делать дальше, не может выполнить нужное действие самостоятельно. Несмотря на то, что он в состоянии са- мостоятельно выполнить каждый шаг целевой последовательности.

Для того чтобы оставаться объективными, специалистам рекомен- дуется систематически собирать данные о том, насколько самостоя- тельно ученик выполняет те или иные действия. Кроме того, может быть полезно записывать занятия с учеником на видео. Просмотр та- кого видео позволит выявить, какие ошибки допускают как ученик, так и специалист в процессе обучения.

После того как ученик научится бегло пользоваться расписани- ем, можно упростить процедуру его использования: перестать снимать карточки или отмечать выполненные шаги в списке. Однако для этого специалист должен быть абсолютно уверен, что это упростит ученику ис- пользование расписания, а не усложнит. Обычно, для того чтобы научить детей таким образом пользоваться расписанием, специалисты на какое-то время возвращают процедуру с использованием физических подсказок. На этот раз подсказки нужны ученику для того, чтобы научиться нахо- дить в расписании карточку, обозначающую следующее действие.

Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра

Для некоторых учеников обучение использованию визуального рас- писания может происходить сразу на этом этапе, без изъятия карточек. Главное, чтобы вариант обучения подходил конкретному ученику.

Постепенно, по мере освоения ребенком навыков, расписания или списки могут из обихода ученика исключаться или вводиться для обу- чения другим навыкам. Кроме того, если ребенок научился читать или распознавать более схематичные изображения, стоит менять вид распи- сания, чтобы сделать его более компактным и удобным в использовании.

## Метод социальных историй

Метод социальных историй был разработан Кэрол Грей (Carol Gray) в 1991 году [3]. Социальные истории – это короткие рассказы, содержа- щие описание конкретных ситуаций, событий или занятий. Они вклю- чают в себя специфическую информацию о предстоящих событиях: чего стоит ожидать, и как следует себя вести.

Социальные истории могут применяться для обучения детей и подростков с нарушениями развития навыкам, относящимся к раз- личным сферам жизни:

* самообслуживание и личная гигиена;
* коммуникация и социальное взаимодействие;
* поведение в общественных местах;
* управление собственным поведением и регуляция эмоций;
* понимание эмоций и причин поведения других людей и многое другое. Как написать социальную историю?

Для начала важно помнить, что социальные истории должны учиты- вать особенности поведения и развития каждого ребенка. Поэтому чаще всего социальные истории пишутся для каждого ребенка специально.

*Выбор темы*. Выберите ситуацию или действие, которое вызыва- ет у ребенка трудности. Темой социальной истории может быть кон- кретный навык (чистка зубов, уборка в комнате, мытье рук, оплата покупок на кассе) или социальная ситуация (поход в магазин, участие в детском празднике, приезд родственников). Социальная история мо- жет описывать только одну ситуацию.

*Выбор названия*. Название социальной истории должно быть крат- ким и отражать ее основное содержание. Оно может быть сформулиро- вано как в форме вопроса, так и в форме утверждения.

*Например*:

* «Как мыть руки?»
* «В кинотеатре»
* «Покупки в магазине»
* «Как пользоваться туалетом?».

*Сбор информации*. При описании ситуации важно собрать информа- цию о том, как происходит то или иное действие.

Глава II

Например, если история описывает участие ребенка в детском празднике, стоит узнать, как будет проходить это мероприятие, сколько будет гостей, какие могут быть конкурсы, что может напугать ребенка (например, салют) и так далее.

Для ребенка с аутизмом может быть важно знать, как долго продлится то или иное действие, сколько людей будут в нем участвовать, как часто будут происходить подобные ситуации и другие важные подробности.

*Персонаж*. Социальные истории чаще всего пишутся от первого лица. Таким образом, история становится более персонализированной, в ней учитываются особенности каждого ученика. Это делает историю более понятной для ребенка и отображает его точку зрения.

*Например*:

* Мне нельзя пить молоко. От него у меня болит живот.
* Иногда в метро мне становится страшно, и я начинаю кричать.

Социальная история впоследствии может стать для ребенка с РАС хорошей подсказкой для регулирования собственного поведения. Так, прочитанные много раз слова «Я выхожу из туалета и иду мыть руки», в дальнейшем могут стать для ребенка своего рода инструкцией, которую он сможет давать себе самостоятельно. Поэтому очень важно, чтобы в социальной истории использовались слова и фразы, которые говорящий ребенок сможет использовать в своей речи.

В некоторых случаях может быть целесообразным сделать персона- жем социальной истории другого, выдуманного ребенка. Это касается историй, в которых описываются ситуации, когда их персонаж демон- стрирует нежелательное поведение. С одной стороны, сама по себе си- туация, вероятно, сложна или неприятна для ребенка. С другой сторо- ны, скорее всего, в прошлом ребенка ругали или наказывали за нежела- тельное поведение. Таким образом, ситуация может ассоциироваться с чем-то неприятным.

Описание другого ребенка в качестве персонажа социальной истории может помочь избежать раздражения и негативной реакции ребенка.

При составлении социальной истории про другого персонажа важно сделать так, чтобы этот персонаж был похож на самого ребенка. Для этого история должна начинаться с краткой характеристики героя, в которой бу- дут описаны черты, схожие с характером и увлечениями самого ребенка.

*Например*: для 9-летней Маши может быть составлена социальная история с таким героем: «Это девочка Даша. Ей 9 лет. Она, как и ты, учится в третьем классе. Даша любит ездить на автобусе и смотреть мультфильмы».

В таком случае ребенку будет проще понять смысл истории и само- му применить описанные в истории модели поведения.

*Составление истории*. При составлении социальных историй ис- пользуются различные типы предложений, представленные в таблице 1.

Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра

### Таблица 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Тип предложений** | **Описание** | **Пример** |
| Описательные | Эти предложения объективно описывают ситуацию: что и где происходит, как часто, кто в этом действии принимает участие и т.д. | *Каждое утро я езжу в школу на метро.*  *Иногда мама возит меня к зубному врачу.*  *Летом я и мой брат живем на даче с бабушкой.* |
| Перспек- тивные | Перспективными называют- ся предложения, которые по- казывают ситуацию с точки зрения (перспективы) других людей: описывают их чув- ства, идеи и суждения. Та- кие предложения помогают детям понять точку зрения окружающих. | *Учитель радуется, когда я вы- полняю все задания быстро. Дети на площадке пугаются, если я громко кричу.*  *Мой брат любит ездить на дачу.* |
| Директивные | Это предложения направ- ляющего характера. Такие предложения описывают, как нужно действовать в дан- ной ситуации. Они являются прямой инструкцией к дей- ствию. Ориентируясь имен- но на эти предложения, ребе- нок меняет свое поведение. Важно, чтобы предложения такого типа были написаны утвердительно, по возмож- ности, без использования отрицаний, так как описание того, что не стоит делать, не дает ребенку модели верного поведения. | *В кинотеатре я буду сидеть тихо. (Но не «Я не буду кри- чать»).*  *При громком звуке я надену наушники. (Но не «Я не буду бить себя руками по голове»). После еды я буду вытирать рот салфеткой.* |
| Подтвержда- ющие | Предложения такого типа под- тверждают важность того, что было сказано в предыдущем предложении. | *На станции в метро я буду держать маму за руку. Это очень важно.*  *Дети на площадке могут громко кричать. Это нор- мально.* |
| Поддержива- ющие | Такие предложения описыва- ют, кто из людей может ока- зать поддержку ребенку в опи- санной ситуации. | *Мой учитель поможет мне справиться с заданием.*  *Мама поможет мне спокойно сидеть в кинотеатре.*  *Мои одноклассники помогут мне достать все нужные для урока вещи.* |

Глава II

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Тип предложений** | **Описание** | **Пример** |
| Контролиру- ющие | Этот тип предложений очень специфичен. Контролирую- щие предложения пишутся либо самим ребенком, либо с его непосредственным уча- стием и подсказками. Кон- тролирующее предложение помогает ребенку вспомнить поведение, описанное в соци- альной истории.  В отличие от остальных типов предложений, контролирую- щие предложения добавля- ются после того, как ребенок прочитал или прослушал со- циальную историю. | *Я должен есть три раза в день. Моему телу нужна еда так же, как поезду нужно электричество, чтобы про- должать ехать.*  *Я как Железный Человек: я могу оставаться спокойным в трудной для меня ситуации.*  *«Когда звучит пожарная тре- вога, я думаю о динозаврах и о том, как они идут друг за дру- гом из леса, чтобы спастись от огненных метеоритов»* |
| Незавершен- ные | Незавершенными могут быть любые описанные выше пред- ложения. Незавершенные предложения позволяют ре- бенку предугадать последую- щий ход событий и содержа- ние истории. | *Меня зовут .*  *Мои родители , когда я веду*  *с ебя послушно. может помочь мне перейти дорогу.* |

Чтобы социальная история работала эффективно, она должна быть составлена по определенным правилам с соблюдением конкретного соотношения предложений разных типов. Кэрол Грей рекомендует ис- пользовать предложения в следующем соотношении: 1 директивное предложение на 2–5 описательных или перспективных. Подтверждаю- щие и поддерживающие предложения являются вспомогательными, по- этому их наличие зависит от остальных предложений. Незавершенным, в свою очередь, может быть любое предложение.

*Например*:

* *По воскресеньям мы с мамой, папой и братом ходим в кафе* (описа- тельное). *В кафе есть вкусные пирожные и сок* (описательное). *Мой брат очень радуется, когда мы идем в кафе* (перспективное).
* *При входе в кафе нужно снять куртку и сесть за свободный столик* (директивное). *Нам приносят меню* (описательное). *В меню есть еда и напитки* (описательное). *Когда все выбрали себе еду и напиток, папа или мама зовут официанта* (описательное). *Если мне трудно выбрать, мама и папа могут мне подсказать* (поддерживающее).
* *Когда к нам подходит официант, нужно назвать ему то, что я выбрал* (директивное). *Нужно говорить тихим и спокойным голо- сом, а в конце сказать «спасибо»* (директивное). *Это очень важно*

Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра

(подтверждающее). *Когда я разговариваю вежливо, мои родители радуются* (перспективное).

* *После этого нужно подождать* (описательное). *Пока я жду, я могу тихо поиграть в планшет или в телефон, или поговорить с родите- лями* (директивное). *Людям в кафе приятно, когда я спокойно жду свою еду* (перспективное).
* *Когда приносят еду, нужно сказать официанту «спасибо»* (дирек- тивное). *Когда я говорю «спасибо», официанту приятно, и он улы- бается мне* (перспективное). *Мы едим нашу еду, пьем напитки и разговариваем* (описательное). *После кафе мы можем пойти в парк, в магазин или домой* (описательное).

*Иллюстрации*. Иллюстрирование социальной истории может сделать ее более конкретной и понятной для ребенка или подростка с РАС. Наи- более эффективными иллюстрациями являются фото самого ребенка, выполняющего описанное в истории действие. Часто для создания таких иллюстраций требуется значительное время, так как ребенок может де- монстрировать нежелательное поведение в процессе выполнения нужно- го действия. Такое фото не может иллюстрировать социальную историю. Другим вариантом иллюстраций могут стать схематичные рисо- ванные изображения. Самым главным критерием при выборе варианта изображения должны стать индивидуальные особенности ребенка: на-

сколько схематичный рисунок будет ему понятен.

*Как использовать социальные истории*. Ребенок, подросток или взрослый человек с аутизмом знакомятся с социальной историей, читая или слушая ее. Если ребенок умеет читать, он читает историю само- стоятельно. Если ребенок не умеет читать, историю могут прочитать родители, учитель, тьютор или другой взрослый.

Важно, чтобы первое прочтение истории состоялось в благоприят- ной обстановке, когда ребенок спокоен. В таком случае, вероятнее все- го, у него возникнут приятные ассоциации с процессом чтения истории. Следовательно, стоит избегать ситуаций, когда ребенок устал или раз- дражен, чтобы читать социальную историю.

После того как история прочитана в первый раз, нужно обсудить ее с ребенком. Это поможет понять, насколько он понял смысл истории. Возможно, придется заменить какие-то слова на более понятные, воз- можно, – что-то добавить. Кроме того, после первого ознакомления с историей можно добавить контролирующие предложения в ее текст.

В дальнейшем социальная история должна быть прочитана ребенку или ребенком один раз в день. По мере освоения действий, описанных в социальной истории, читать можно менее регулярно. Если в социаль- ной истории описан навык или модель поведения для ситуации, проис- ходящей достаточно редко, историю можно читать накануне события.

Глава II

Так, если у ребенка есть трудности при пользовании общественным транспортом, на котором он ежедневно ездит в школу, социальная история, описывающая правила поведения в метро и автобусе, должна повторяться каждое утро перед поездкой. А историю о походе в кинотеатр можно чи- тать только вечером накануне и утром, перед тем как идти в кино.

По мере того как ребенок будет осваивать новые навыки, и будет ме- няться его поведение, должны меняться и сами истории. Они могут стано- виться сложнее, в них могут повышаться требования к выполнению опре- деленных действий. Самое главное, чтобы тот набор историй, которые в данный момент есть у ребенка, отвечал его ежедневным потребностям.

*Ограничения в использовании*.

С момента разработки концептуальной основы использования соци- альных историй метод претерпел значительные изменения. Изначаль- но разработанные для обычных детей в школах, социальные истории применяются в настоящее время для решения очень широкого спектра задач в работе с детьми с РАС. Однако есть определенные ограничения в их использовании.

Самое главное из них: ребенок, для которого разрабатывается со- циальная история, должен хорошо понимать устную речь. В данном случае слово «хорошо» обозначает, что ребенок не просто выполняет инструкции взрослого в определенном контексте (принести ложку по просьбе мамы, когда та накрывает на стол), а может ответить на вопро- сы по содержанию прочитанного текста. В противном случае чтение со- циальной истории не будет достаточно эффективно работать в качестве метода развития функциональных навыков. Детям с ограничениями в понимании речи будет целесообразно подобрать другой инструмента- рий для формирования жизненных компетенций.

## Метод видеомоделирования

Еще одним методом формирования и развития навыков у детей с РАС, имеющим научные доказательства эффективности, является ви- деомоделирование [3]. Видеомоделирование – это метод формирования навыков, предполагающий использование видеозаписей и демонстра- ционного оборудования, создающий визуальную модель целевого (фор- мируемого) поведения или навыка. Это простой и эффективный способ обучения функциональным навыкам детей с РАС, который является ин- тересным и увлекательным для самих учеников.

Эффективность видеомоделирования является следствием несколь-

ких особенностей этого метода. Во-первых, в большинстве случаев дети с РАС лучше воспринимают визуальную информацию. Визуальные сти- мулы являются наиболее конкретными, а, следовательно, эффективными для обучения. Во-вторых, для многих детей с РАС просмотр видеороли-

Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра

ков является мотивационным видом деятельности и иногда даже исполь- зуется в качестве поощрения. Как известно, чем выше у ученика мотива- ция к выполнению задания, тем лучше будут результаты обучения.

Существует несколько разновидностей видеомоделирования.

*Базовое видеомоделирование* (basic video modeling). В базовом ви- деомоделировании целевой навык демонстрирует другой человек, а не сам ученик. Это могут быть как взрослый, так и сверстник ребенка, для которого создается видео.

*Видеомоделирование самого себя* (video self-modeling). Эта разно- видность видеомоделирования предполагает, что на видео записывают- ся действия самого ученика, для которого готовится данный материал. Создание такого типа видео – достаточно сложный процесс, поскольку итоговая видеозапись должна демонстрировать действие, выполненное от начала до конца без ошибок и подсказок. Для того чтобы создать такую запись, используются 2 стратегии:

1. Действия ребенка записываются большое количество раз, а затем при помощи видеомонтажа «собирается» правильно продемонстри- рованный навык.
2. Ученик выполняет действия, имитируя действия взрослого или пользуясь его подсказками. Как и в первом случае, после записи видеоматериал монтируется. Такой тип видеомоделирования часто используется для развития социальных навыков и общения. Кроме того, поскольку на видео целевое действие выполняет сам ученик, этот тип видеомоделирования является наиболее эффективным. *Видео с точки зрения смотрящего* (point-of-view video modeling)

записывается таким образом, что смотрящий видит совершаемые дей- ствия «своими глазами».

*Видеоподсказки* (video prompting) – это разновидность видеомоделиро- вания, которая предполагает дробление целевого навыка на мелкие шаги. После каждого снятого шага следует пауза, во время которой ученик мо- жет повторить действия, просмотренные в записи. Эта разновидность ви- деомоделирования является наиболее эффективной для обучения бытовым навыкам, так как эти навыки можно разбить на более мелкие шаги. Иссле- дования показывают, что использование видеоподсказок является более эффективным методом формирования бытовых навыков, чем обучение с помощью подсказок в виде картинок или социальных историй.

*Использование видеомоделирования.*

**Шаг 1.** Выбор целевых навыков/компетенций Первый шаг включает в себя несколько действий.

*Первое* – выбор целевого поведения. Для этого необходимо выявить сильные и слабые стороны ученика, составить список навыков, кото- рые требуют работы, а затем – расставить приоритеты в работе: над чем нужно начать работать немедленно, а чем можно заняться чуть позже.

Глава II

*Второе* действие на этом шаге – описание навыка. Поведение должно быть описано таким образом, чтобы его можно было наблюдать и замерять.

*Как может быть сформулировано определение поведения:*

* Федя будет вводить пин-код карты, оплачивая покупки в магазине;
* Сережа будет инициировать общение со сверстниками, говоря им

«привет», приходя на урок и в столовую;

* Катя будет соблюдать правила поведения на концертах: молча смо- треть выступления, аплодировать после окончания выступления, при необходимости говорить шепотом.

*Как не следует формулировать определение поведения:*

* Федя будет обеспечивать себя едой;
* Сережа станет более общительным;
* Катя будет вести себя прилично на людях.

Последнее, что нужно сделать на первом шаге – определение ба- зового уровня навыка. Почему это важно? Видеомоделирование – это один из методов обучения навыкам, который используется в практи- ке, основанной на принципах прикладного анализа поведения. Оценка результативности работы в прикладном анализе поведения базируется только на объективных данных. Проводя обучение или вмешатель- ство, мы не можем говорить о том, что что-то происходит эффективно или неэффективно, если у нас на руках нет данных о том, как про- двигается наш ученик в освоении навыка. В связи с этим необходимо собрать два вида данных, а именно:

1. *Сбор данных об актуальном уровне сформированности навыка на момент начала обучения.* Для того чтобы произвести эти измерения, нужно понять, какой параметр в поведении мы будем уменьшать или увеличивать.

* *Частота*. При подсчете частоты поведения мы определяем, сколько раз в определенный промежуток времени наш ученик демонстриру- ет то или иное поведение.

*Например:* Алексей инициирует общение со сверстниками 2 раза в день.

* *Продолжительность*. В данном случае речь идет о тех типах пове- дения, при формировании которых нам не столь важно, как часто они происходят, сколько – как долго ученик может демонстрировать это поведение.

*Например*: Настя может поддерживать беседу на тему праздников и каникул на протяжении 2 минут (или 3 реплик).

* *Степень самостоятельности*. Такой вариант сбора данных может быть эффективным в тех случаях, когда целевое поведение можно разбить на несколько более мелких шагов. В таких случаях следует отметить, какие шаги ученик выполняет самостоятельно, а на каких ему требуется помощь. Кроме того, можно отметить, какие подсказ- ки требуются ученику, чтобы выполнить те или иные шаги.

Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра

*Например:* При мытье рук Арсений может открыть кран и намочить руки самостоятельно, для намыливания рук ему требуется физиче- ская подсказка. Смывает мыло ученик самостоятельно, а для того чтобы вытереть руки, ему требуется вербальная подсказка.

После того как специалист составит определение поведения и выя- вит, какой параметр может быть наблюдаем и измеряем, можно бу- дет определить базовый уровень навыка.

1. *Сбор данных об эффективности вмешательства.* Систематический сбор данных необходим для того, чтобы специалисты могли пони- мать, обучается ученик новым навыкам или нет. Это, в свою очередь, помогает понять, нужно ли менять что-либо в методах обучения, или процесс обучения эффективен. Мониторинг эффективности обучения навыку должен начинаться сразу же, как только ученик начинает смо- треть готовый ролик. Заканчивается процесс сбора данных только тог- да, когда ученик уверенно, самостоятельно и регулярно демонстриру- ет целевой навык, и работа по его формированию заканчивается. **Шаг 2.** Подготовка подходящего оборудования

Этот шаг является чисто техническим и в настоящее время не пред- ставляет больших сложностей. Главное, чтобы были устройства, позволя- ющие записывать и демонстрировать ученику видеозапись. Кроме того, нужно учесть, что, вероятнее всего, видеозапись придется монтировать.

**Шаг 3.** Планирование видеозаписи

Видеомоделирование – это процесс, который должен быть продуман от начала и до конца. В первую очередь это касается содержания видеозаписи. Для создания качественного ролика, использование которого эффективно поможет ученику овладевать новыми навыками, обязательно должен быть написан сценарий. Другими словами, ситуация, демонстрируемая на ви- део, должна быть сначала подробно описана и лишь потом снята на видео. При планировании видео, демонстрирующего диалог, специалисты расписывают реплики этого диалога. При создании видео, показыва- ющего навык, который требует физических действий, прописывается

сценарий с порядком и качеством выполнения этих действий.

**Шаг 4.** Создание видеозаписи

1. Выбор разновидности видеомоделирования. Необходимо выбрать разновидность, которая будет наиболее эффективной для формиро- вания целевого поведения.
2. Подготовка модели. Если специалисты собираются использовать ба- зовое видеомоделирование, нужно найти того, кто будет демонстри- ровать целевое поведение, и подготовить его к съемкам: познакомить со сценарием, объяснить нюансы выполнения тех или иный действий. При подготовке видеомоделирования самого ученика с аутизмом, специалисты должны подобным образом подготовить ребенка.

Глава II

1. Съемка. Съемка ролика производится до тех пор, пока специалисты не получат видео удовлетворительного качества, которое четко и корректно отражает все шаги и действия целевого навыка.
2. Монтаж. После того как заканчивается съемка, «сырой» материал должен быть смонтирован таким образом, чтобы на видео не было ошибок и подсказок в выполнении модели целевого поведения.
3. В случае необходимости на видеозапись могут быть наложены ком- ментарии в виде титров. Комментарии в видеомоделировании явля- ются дополнительными подсказками для учеников и содержат кон- кретные описания происходящего на экране:
   * «Когда я захожу в класс, я здороваюсь с учителем и детьми»;
   * «Сначала я открываю кран»;
   * «Я ем суп ложкой».

**Шаг 5.** Создание условий для просмотра видео

В ходе этого этапа работы необходимо определить, в какой момент и в каких условиях ученик с аутизмом будет обучаться целевому навыку. Просмотр видеозаписей должен стать частью распорядка дня и прово- диться на регулярной основе.

При планировании времени и места просмотра видео важно пом- нить, что обучение должно проходить в максимально естественных условиях, то есть, если целевым навыком является приготовление яич- ницы, целесообразнее демонстрировать ученику такое видео непосред- ственно перед началом приготовления завтрака; если на видео показа- но, как нужно вести себя в театре, видео можно показывать ученику перед походом в театр, а не на ежедневной основе.

**Шаг 6.** Демонстрация видео

Именно в этот момент начинается обучение при помощи видеомо- делирования.

Специалисты показывают ученику видео столько раз, сколько необ- ходимо. В процессе просмотра специалисты дают ученику подсказки, которые помогут ему сосредоточиться на видео. Дополнительные ком- ментарии и обсуждение видеозаписи не нужны. Сам процесс просмотра ролика является обучением.

При обучении при помощи видеоподсказок, специалист останавли- вает видеозапись после каждого выполненного шага, чтобы дать учени- ку возможность выполнить это действие.

Необходимо помнить, что ожидать от ученика выполнения целевых действий нужно только после достаточного для него количества про- смотров видео.

Кроме самого процесса обучения, важным компонентом работы на данном этапе является сбор данных об эффективности обучения.

**Шаг 7.** Решение проблем

В некоторых случаях в процессе сбора данных становится ясно, что ученик не обучается новому навыку или обучается ему не настоль-

Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра

ко эффективно, как бы того хотелось. В таких случаях появляется не- обходимость пересмотреть тактику обучения. Для этого следует отве- тить на несколько вопросов:

* Достаточное ли количество раз в неделю ученик смотрит видео?
* Когда ученик смотрит видео, обращает ли он внимание на ключевые моменты записи?
* Получает ли ученик достаточно качественные и в нужном количе- стве подсказки в тех случаях, когда пытается применить целевые навыки на практике?
* Получает ли ученик достаточное для него поощрение при выполне- нии или при попытке выполнения целевого навыка?
* Не является ли видео слишком сложным для ученика?
* Нужно ли провести анализ целевого навыка, чтобы понять, все ли шаги включает подготовленная видеозапись?
* Владеет ли ученик навыками, необходимыми для обучения с помо- щью видеомоделирования: имитация и обучение при наблюдении?
* Процедура обучения подготовлена правильно?

**Шаг 8.** Сокращение демонстрации видео и подсказок.

С того момента, когда ученик начинает осваивать навык, необходи- мо уменьшать количество подсказок, которые специалисты дают уче- нику. Уменьшение подсказок дает ученику возможность самостоятель- но практиковаться в применении навыка, в том числе, применяя его в различных ситуациях и с разными людьми.

Существует несколько способов для сокращения просмотра видео:

1. Отложенное начало или преждевременное окончание. Этот способ предполагает запуск видео не с самого начала или его остановку та- ким образом, чтобы ученик смотрел не все видео целиком. Посте- пенно объем просматриваемого видеоматериала сокращается. Этот способ применятся и в дальнейшем, если при уменьшении продол- жительности просматриваемой видеозаписи ученик продолжает успешно демонстрировать навык.
2. Исправление ошибок. Этот способ может быть использован, если ученик демонстрирует навык, но систематически допускает ошибки при выполнении определенных действий. В этом случае для просмо- тра ученику оставляют сцену, изображающую действие, при выпол- нении которого он допускает ошибки.
3. Удаление сцен. Этот способ подразумевает постепенное удаление сцен, изображающих те действия, которые ученик выполняет само- стоятельно и без ошибок.

При сокращении просмотра видеозаписи или при сокращении сцен важно помнить, что схема просмотра должна учитывать индивидуаль- ные особенности каждого ученика. Кому-то могут потребоваться неде- ли и месяцы систематического просмотра для обучения.

Глава II

## Генерализация навыков

При формировании жизненных компетенций важно помнить о том, что формируемый навык ученику придется применять в самых разных условиях. Чаще всего у детей с РАС обобщение навыков требует от- дельного обучения, а не происходит само собой. Для того чтобы ре- бенок смог применить навык в естественных условиях, специалистам нужно продумать, как обучить ребенка обобщенному навыку.

*Обобщение навыка в ходе общения с окружающими*

Этот параметр обобщения особенно важен для коммуникативных компетенций. Он означает, что ученик с РАС должен уметь применять полученные коммуникативные навыки в общении с разными людьми: взрослыми и сверстниками. Навык может считаться обобщенным в этом плане, когда ученик способен продемонстрировать его в общении минимум с тремя разными людьми. Это служит гарантией того, что уче- ник не зависит от подсказок, которые ему может давать педагог, обу- чающий этому навыку. Подсказками в данном случае могут служить интонации, определенные шаблонные слова, порядок слов в предложе- ниях, выражение лица, жесты и т.д. Наличие трех разных собеседников позволяет избежать этих подсказок.

*Например:*

* если мы обучаем ребенка вести диалог о прошедших событиях, нуж- но провести занятие по обучению этому навыку с тремя различными собеседниками;
* если мы хотим научить ребенка делать покупки в магазине, где не- обходимо общаться с продавцом, нужно распланировать занятия та- ким образом, чтобы ребенок при тренировочном походе в магазин встретил там трех разных продавцов.

*Обобщение навыка по месту его применения*

Ученики с РАС нередко стереотипны в плане обучения. Часто они привыкают к тому, что есть специально отведенное место для обучения: школа, кабинет дефектолога, письменный стол дома. При формирова- нии жизненных компетенций важно помнить, что ученику будет необ- ходимо применять навыки в самых разных ситуациях. Для того чтобы обобщить формируемые навыки по месту их применения, нужно орга- низовать занятия минимум в трех различных местах.

*Например:*

* если мы учим ребенка производить все необходимые гигиенические процедуры перед посещением бассейна, необходимо найти три раз- ных бассейна и провести занятие в каждом из них;
* если целевым навыком при обучении является оплата покупок бан- ковской картой, нужно найти три различных магазина, в которых

установлены одинаковые терминалы оплаты, кассиры в которых бу- дут согласны помочь ребенку научиться делать это.

Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра

*Обобщение навыка по материалу*

Для того чтобы эффективно демонстрировать навыки, ученику с РАС необходима тренировка в различении большого количества мате- риалов. Ученикам придется научиться:

* находить свое место в зрительном зале по разным билетам;
* оплачивать покупки в разных терминалах;
* звонить с разных телефонов;
* выбирать блюда в разных меню и т.д.

С точки зрения обучения, этот параметр обобщения можно назвать наиболее сложным из-за естественного обилия разнообразных стимулов, которые крайне сложно точно воспроизвести в обучающей ситуации.

При подготовке к обучению какому-либо навыку необходимо зара- нее продумывать, каким образом в процессе обучения можно будет со- здать условия для обобщения навыка по всем параметрам.

Ученикам с РАС чаще всего бывает сложно применить усвоенный навык в совершенно новых условиях. Поэтому на начальном этапе обобщения навыков ученикам, вероятнее всего, понадобится помощь взрослых. Уровень и объем этой помощи, как и при любом другом обу- чении, постепенно сводятся на нет.

# ГЛАВА III.

**Примеры формирования жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра**

В этой главе даны примеры методик, с помощью которых возможно формирование различных жизненных навыков, а также описания кон- кретных случаев применения тех или иных приемов в ходе обучения детей с РАС жизненным компетенциям.

Часть приведенных ниже социальных историй дана без иллюстра- ций. Чтобы их применить в своей практике, следует добавить необхо- димые картинки или фотографии ребенка, отражающие соответству- ющие утверждения.

## Примеры формирования навыков самообслуживания

### Навыки заботы о здоровье

***Цель****:* формирование навыка самопомощи при головной боли.

***Метод***: социальная история.

*«Иногда у меня болит голова, и я чувствую себя плохо.*

*У взрослых и у других детей тоже может болеть голова. У меня болит голова, потому что я заболел или устал.*

*Когда у меня болит голова, я иду к маме или к учителю и говорю, что у меня болит голова.*

*Взрослые помогут мне сделать так, чтобы голова больше не боле- ла. Они дадут мне лекарство или отведут к врачу.*

*Моя голова перестанет болеть, и я буду чувствовать себя хорошо».*

### Одевание

***Цель****:* формирование навыка самостоятельно одеваться на прогулку.

***Метод****:* Визуальная поддержка.

*Навыки, необходимые для начала обучения по программе:*

* ребенок умеет выполнять все элементы последовательности по одному;
* ребенок умеет сопоставлять предметы одежды и их изображения. *Поощрением* для самостоятельного выполнения последовательно- сти действий будет доступ к приятной деятельности, например, если

ребенок любит прогулки, или специальный приз.

*Материалы:* карточки с изображениями каждого предмета одежды на липучках или магнитах. В зависимости от навыков ребенка, мы можем ис- пользовать самые разные изображения, от схематичных до предельно кон- кретных, – фотографий ребенка, надевающего тот или иной предмет одежды.

Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра

Планшет для размещения карточек по порядку представлен на рис. 1. На планшете сверху размещается название задания, например, «Я оде- ваюсь», и фото одетого ребенка.

Контейнер «Выполнено» для тех карточек, которые ребенок снима- ет с планшета.

*Процедура обучения:*

1. Разметить карточки по порядку на планшете.
2. В конце списка разместить карточку с изображением поощрения.
3. Сказать ребенку: «Одевайся».
4. Направить ребенка к планшету с расписанием, направить руку ре- бенка на нужную карточку.
5. Направить ребенка к соответствующему предмету одежды.
6. Подождать выполнения действия.
7. Направить ребенка к планшету с расписанием, помочь снять карточ- ку и разместить в контейнере «Выполнено».
8. Повторить для каждого шага последовательности пункты 4–7.
9. Помочь снять последнюю карточку, взять из рук ребенка и дать поощрение.

Обучение проводится без слов. Вербальные подсказки не используются.

Физические подсказки постепенно сокращаются: специалист уменьшает интенсивность подсказки, начиная с последнего шага последовательности.

|  |  |
| --- | --- |
| **«Я одеваюсь»** | **Что должен делать ребенок?**  (цепочка поведения состоит из отдельных шагов) |
| колготки | 1. Надеть колготки 2. Убрать карточку в коробочку |
| брюки | 1. Надеть брюки 2. Убрать карточку в коробочку |
| свитер | 1. Надеть свитер 2. Убрать карточку в коробочку |

Глава III

* 1. Обуться
  2. Убрать карточку в коробочку

сапоги

* 1. Надеть шапку.
  2. Убрать карточку в коробочку

шапка

* 1. Надеть куртку
  2. Убрать карточку в коробочку

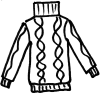
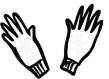
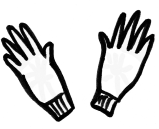
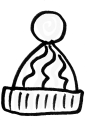
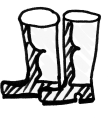
куртка

перчатки

* 1. Надеть перчатки
  2. Убрать карточку в коробочку

**Выполнено**

Ура!!!



На прогулку!!!

*Рис. 1.*

Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра

Когда ребенок уже научился использовать расписание самостоятель- но, можно попробовать его убрать и посмотреть, сможет ли он обойтись без внешней поддержки. Полезно использовать расписания, так как они помогают ребенку самостоятельно сосредоточиться на выполняемых действиях, а не на указаниях взрослого. Дозированная физическая по- мощь, предоставляя которую взрослый находится позади ребенка, по- зволяет создать и закрепить пошаговый стереотип одевания. Степень физической помощи должна быть уменьшена как можно быстрее по мере увеличения самостоятельности ребенка.

3. **Пример использования метода визуальной поддержки для обучения ребенка с РАС навыку выбора одежды, соответствующей ситуации** *Цель***:** научить ребенка самостоятельно ориентироваться в шкафу и

подбирать одежду для дома, школы и для праздника.

*Метод***:** визуальная поддержка.

Работа проводилась с мальчиком 8-ми лет, который обучался в 2-м классе по АООП НОО (вариант 8.3.). Работа осуществлялась педаго- гом-психологом на индивидуальных занятиях и в рамках консультиро- вания семьи.

Для обучения были изготовлены карточки с символами, изображаю- щими разные виды одежды, которую носит ребенок (низ: шорты, шта- ны, джинсы; верх: футболки, рубашки, водолазки, кофты; белье: трусы; носки; майки; термобелье; праздничная одежда).

Карточки были прикреплены к ящикам для одежды, которые распо- лагались на полках шкафа.

Были выделены три полки и штанга:

* полка для белья с 4-мя ящиками: трусы, носки, майки, термобелье;
* полка для нижней одежды «НИЗ» с двумя ящиками: для дома, для школы;
* полка для верхней одежды «ВЕРХ» с двумя ящиками: для дома, для школы.

**Подбор праздничного комплекта** (пример этикетки с планом под- бора одежды)

Так как мальчик уже был обучен тому, как ориентироваться в шкафу (доставать и убирать одежду по устной инструкции, ориентируясь на визуальную подсказку), на данном этапе были составлены алгоритмы последовательных действий по подбору одежды для дома, для школы и для праздника. Эти алгоритмы в виде рисунков, схем или карточек размещались на внутренней поверхности дверцы шкафа.

Использовалась система подсказок – от самых сильных к самым слабым:

* частичная физическая подсказка (в ходе помощи взрослый направ- ляет ребенка легким прикосновением к плечу, а его руку – прикос- новением к локтю, для того чтобы он направился в сторону шкафа и мог выбрать вещь из нужного отсека);

Глава III

* жестовая подсказка (взрослый направляет ребенка к шкафу, ис- пользуя указательный жест, обращает его внимание на алгоритм по подбору одежды);
* речевая подсказка (ребенка просят подобрать одежду для дома, шко- лы или для праздника).

Очень важно своевременно снижать интенсивность подсказки, а при использовании устной подсказки переходить от прямой – к косвенной, напоминая ребенку о том, где он сейчас будет проводить время, или куда он собирается. Например: вместо инструкции «надевай домаш- нюю одежду» необходимо использовать формулировки: «когда люди приходят домой, они переодеваются», «завтра утром мы пойдем в шко- лу», «помнишь, нам говорили, что в пятницу в школе будет праздник». В качестве поощрения для мальчика выбраны совместные и лю- бимые подвижные игры с мамой: прыжки на гимнастическом мяче и

«крокодильчик».

*Результат:* с помощью зонирования пространства, составленных алгоритмов, визуальных опор и системы подсказок и поощрений маль- чик научился самостоятельно ориентироваться в шкафу и подбирать одежду для дома, для школы и для праздника.

На рис. 2 изображена вешалка для праздничной одежды (для брюк, пиджаков, жилеток, рубашек, галстуков и бабочек). На вешалках с брю- ками размещаются этикетки с планом подбора праздничного комплекта.

**Черные брюки.**

Праздники:

1 сентября, День учителя, мой день рождения, Новый год, 23

февраля, 8 марта, конец учебного года

Брюки на вешалке

Я надену или или

Я надену или и черные носки 

*Рис. 2.*

## Пример формирования бытовых навыков

### Приготовление простых блюд

***Цель****:* Формирование навыка приготовления простого блюда (каша быстрого приготовления).

***Методы***: визуальная подсказка, физическая поддержка.

У детей с РАС чаще всего выявляются следующие затруднения при необходимости приготовить блюдо: ребенку трудно удерживать всю

Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра

последовательность шагов, которые ему необходимо сделать в процес- се приготовления блюда (отвлекается, уходит в себя, путает последова- тельность, останавливается после каждого этап и т.д.). Ребенок нужда- ется в постоянном напоминании о том, что следует продолжать после- довательность действий до окончательного результата.

Ребенку предлагается освоить следующий алгоритм с использова- нием визуальной опоры, например, в виде заранее приготовленных фо- тографий. Данная пронумерованная последовательность фотографий располагается на кухне.

Оказание ребенку физической помощи уменьшается по мере освое- ния навыка.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№ п/п** | **Описание действия** | **Фото действия** |
| 1. | Набрать воду в электрический чайник до отметки. Отметка может быть, например, в виде указания «min» и «max», а также, при необходимости, дополнительно маркированная |  |
| 2. | Поставить электрический чайник на подставку, включенную в розетку, включить кнопку на чайнике |  |
| 3. | Достать с полки из шкафа глубокую тарелку |  |
| 4. | Достать с полки из шкафа коробку с кашей |  |

Глава III

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№ п/п** | **Описание действия** | **Фото действия** |
| 5. | Достать из коробки с кашей один пакетик |  |
| 6. | Убрать коробку с оставшимися пакетами каши на место. Если в коробке был последний пакет с кашей, выбросить коробку в мусорное ведро |  |
| 7. | Оторвать угол пакетика с кашей и высыпать содержимое в глубокую тарелку |  |
|  |
| 8. | Выбросить пустой пакетик из-под каши в мусорное ведро |  |
| 9. | Достать чашку с полки из шкафа |  |

Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№ п/п** | **Описание действия** | **Фото действия** |
| 10. | После того как чайник закипит (после щелчка, индикаторная лампочка также погаснет), налить кипяченую воду в чашку до внутренней полосы на ней |  |
| 11. | Вылить воду из чашки в глубокую тарелку на высыпанную раньше кашу |  |
| 12. | Поставить тарелку с кашей, залитой кипятком, в микроволновую печь |  |
| 13 | Закрыть дверцу и включить печь на одну минуту. (Соответствующая отметка/кнопка промаркирована или помечена цветным скотчем) |  |
| 14. | После звукового сигнала открыть дверцу печи |  |
| 15. | Достать тарелку с кашей в жаростойких перчатках |  |

Глава III

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№ п/п** | **Описание действия** | **Фото действия** |
| 16. | Поставить тарелку с кашей на стол |  |
| 17. | Снять перчатки и закрыть дверцу печи |  |
| 18. | Приступить к еде |  |

*Рис. 3*. Алгоритм приготовления каши

## Примеры формирования социальных навыков

1. ***Цель:*** формирование навыка использования копинг-стратегий, для того чтобы успокоиться.

***Метод:*** социальная история.

*«Иногда я очень сильно злюсь на других людей.*

*Я могу рассердиться, например, если другие дети не хотят делить- ся игрушками.*

*Когда я злюсь, я иногда делаю вещи, которые обычно не делаю. Я толкаюсь, кричу или начинаю бить других людей.*

*Бить других людей очень плохо, потому что это может им повредить. Мои родители и моя учительница очень расстраиваются, если я де- русь или толкаю других детей.*

*Я знаю, что если я злюсь, я должен успокоиться.*

*Я очень постараюсь успокоиться: я буду глубоко дышать, считать про себя до десяти и скажу: “Я очень рассердился”».*

1. ***Цель:*** формирование навыка самостоятельной игры в игрушки:
   * организовать игровое пространство;
   * самостоятельно играть;

Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра

* + убирать за собой игрушки;
  + бережно относиться к игрушкам.

***Метод:*** социальная история.

|  |  |
| --- | --- |
|  | *Когда я остаюсь один, я умею самостоятельно играть.*  *Я достаю игрушки, расставляю их и придумываю игру. Если рядом есть другие дети, то мы играем вместе.* |
|  | *Я купаю куклу в ванночке. Тру мочалкой, вытираю полотенцем. Я бережно обращаюсь с куклой. Я забочусь о ней.* |
|  | *Потом я готовлю кукле еду. Я достаю кастрюльки, ставлю их на плиту, понарошку наливаю воду и кладу овощи в кастрюльку, варю их, помешиваю в кастрюльке ложкой, будто там закипела вода, и варится*  *суп. Солю и кладу специи. Еще немного жду и снимаю кастрюлю с плиты.* |
|  | *Потом я кормлю куклу. Я сажаю ее за стол, ставлю посуду, наливаю*  *половником суп и кормлю куклу очень аккуратно: чтобы она не обожглась, я дую на ложечку.* |
|  | *После еды я стелю кукле постель и укладываю ее спать.*  *Я кладу матрасик, застилаю простынкой, кладу подушку и накрываю куклу сверху одеялом. Я пою кукле песенку и говорю: «Спокойной ночи».* |

Глава III

|  |  |
| --- | --- |
|  | *После игры я складываю игрушки в ящик.*  *Я складываю игрушки бережно и аккуратно.* |
|  | *Я убрал игрушки на место, я молодец!* |

*Рис. 4.*

1. ***Цель*:** формирование навыка правильного поведения в столовой:

* в столовую тихо заходит и садится за свой стол;
* моет руки до и после еды;
* ест рядом с другими детьми;
* не встает во время еды;
* может сходить за добавкой, обслужить себя сам;
* убирает за собой посуду;
* ожидает других, тихо сидя за столом.

***Метод:*** социальная история – видеомоделирование.

|  |  |
| --- | --- |
|  | *Когда мне хочется есть, я иду в столовую. Сначала я мою руки с мылом под краном.* |
|  | *Потом я подхожу к своему столу и сажусь на свое место.* |

Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра

|  |  |
| --- | --- |
|  | *Я ем ложкой или вилкой из своей тарелки.* |
|  | *Пью из своего стакана.* |
|  | *Когда я ем, то я сижу за столом.* |
|  | *Если еда мне не нравится, то я отодвигаю ее в сторону.* |
|  | *Если я все съел и хочу еще, то беру тарелку и подхожу к официанту. Я говорю: «Положите мне еще».* |

Глава III

|  |  |
| --- | --- |
|  | *Когда я поел, то вытираю рот и руки салфеткой. Если салфетки нет, то мою руки в умывальнике.* |
|  | *Если я наелся, то отношу свою посуду на подставку и говорю: «Спасибо!».* |

*Рис. 5.*

## Примеры обучения детей с РАС навыкам, необходи- мым для участия в культурно-массовых мероприятиях

Неотъемлемой частью досуга большинства детей является посеще- ние, а порой и участие в культурно-массовых мероприятиях. Это может быть посещение кинотеатров, цирка, общественных организованных праздников и т.д. Умение ориентироваться в правилах поведениях на подобных мероприятиях является значимой жизненной компетенцией для ребенка. Дети с РАС в этом отношении испытывают определенные трудности. У них возникают сложности при ориентировке в простран- стве (например, трудно понять, где находится вход, выход, туалет, соб- ственное место). В ситуациях, когда необходимо соблюдать тишину, ребенок может выражать просьбу громким голосом. Довольно часто дети не спрашивают разрешения выйти или зайти, а увидев что-то инте- ресное в помещении, целенаправленно идут к объекту. При посещении театра или концерта дети не всегда смотрят на сцену или экран, пере- ключая внимание на другие объекты. Очень часто им трудно ждать свою очередь. Родителям приходится придумывать множество хитростей, чтобы увлечь ребенка, или идти на уступки. Дети не всегда следуют об- щепринятым правилам, таким как аплодисменты после представления, совместное исполнение песен на музыкальных вечерах, наблюдение за действиями других детей по общему заданию, выражение переживаний за собственных участников команды в общественных играх. Одна из самых распространенных проблем, с которой сталкиваются родители, – неумение детей спокойно сидеть на общественных мероприятиях. Ро-

Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра

дителям часто приходится покидать кинотеатры, спектакли и т.д. прак- тически в самом начале мероприятия: дети могут начать плакать, пыта- ются уйти, вставать, вокализировать и т.д.

Ниже описан пример обучения детей с РАС адекватному поведению на культурно-массовых мероприятиях.

***Цель:*** формирование у детей умений:

* сидеть спокойно;
* при необходимости разговаривать шепотом;
* просить разрешения, чтобы выйти /уйти;
* смотреть на игру/ действия других;
* ожидать своей очереди;
* аплодировать другим.

*Пример:*

Работа проводилась с разновозрастной группой детей с РАС из 22-х человек:13 детей в возрасте 6–7-ми лет и 9 детей в возрасте 8–10-ти лет. Каждого ребенка сопровождал родитель. В группе были дети, способ- ные обслуживать себя самостоятельно, с достаточно хорошо развитыми речевыми навыками и навыками понимания речи. Также были дети не способные к самообслуживанию, с выраженными речевыми нарушени- ями (отсутствовала собственная речь, имелись трудности понимания обращенной речи). Для детей устраивались праздники, конкурсы, про- смотры фильмов (моделирование посещения кинотеатра) и др. На заня- тиях дети присутствовали вместе с родителями.

Для достижения поставленных задач были выбраны следующие

#### *методы:*

* видеомоделирование;
* социальные истории;
* метод физической и вербальной подсказки;

Видеомоделирование подразумевало видеосъемку некоторых ви- дов культурно-массовых мероприятий и правил поведения на них. В качестве объекта съемки выступали сами дети, предмет съемки – пра- вильно выполненные правила поведения. В видеоролике были отра- жены такие навыки как:

* умение спокойно и тихо сидеть в зале на своем месте;
* совместное участие в мероприятии с другими детьми;
* наблюдение за действиями других участников;
* аплодирование другим.

В дальнейшем полученные материалы были смонтированы и объ- единены в один короткий видеофильм (4 минуты) и сопровождались титрами на основных кадрах.

Следующим этап работы – совместный просмотр детьми подготов- ленного видеоролика перед каждым мероприятием.

Была составлена социальная история о правилах поведения на куль- турно-массовых мероприятиях.

Глава III

*«Иногда я хожу на разные праздники, посещаю кинотеатр, играю в игры с другими детьми. В таких местах бывает много людей. Я дол- жен вести себя спокойно и тихо. Иногда мне приходится ждать своей очереди. Это очень важно. Когда я веду себя спокойно, то могу пои- грать вместе с другими ребятами, послушать и попеть песни.*

*Иногда я могу посмотреть, что делают и показывают другие дети. Чтобы посмотреть, я должен найти свой стул и сесть на него. Я сижу тихо и смотрю на ребят. Когда я сижу тихо, то все хорошо слышу и вижу. Я правильно делаю, потому что мама говорит, что я молодец.*

*Когда мне нравится выступление, песня или танец, то я жду конца и хлопаю в ладоши. Если я хочу сказать что-то, то я говорю шепотом. Если мне надо выйти, то я прошу маму: «Мама, можно я выйду?». Ког- да я говорю тихо, то не мешаю никому. Играть и общаться с другими ребятами – это весело!».*

Каждый родитель получал лист с текстом истории, которую он чи- тал ребенку, учитывая особенности понимания им речи.

Если ребенок затруднялся следовать правилам поведения на меро- приятии, то ему подавалась физическая или вербальная подсказка.

Закреплялись навыки с помощью системы поощрений. Так, при пра- вильном выполнении инструкции, ребенку напрямую вручалось поощрение, либо выдавался жетон. Собранные жетоны он мог обменять на желаемое.

Таким образом, в ряде случаев удалось достичь положительных ре- зультатов.

*Пример:*

7-летняя девочка Настя в ситуациях ожидания в очереди после не- скольких минут убегала от мамы или падала на пол. Ей были предло- жены просмотр видеоролика и прослушивание социальной истории (в более коротком варианте), а также поощрения. В результате работы поведение девочки изменилось. Она научилась ожидать в очереди до 15-ти минут, находясь рядом с мамой.

*Пример:*

Миша, 8-ми лет в ситуациях, когда необходимо было соблюдать ти- шину, мог громко говорить, комментировать происходящее, что отвле- кало других детей. Ему был предложен просмотр видеоролика, а также прослушивание социальной истории, в которой делался акцент на тихое пребывание в аудитории во время мероприятия и на умение говорить шепотом. В качестве поощрения использовалась социальная похвала с определенными временными интервалами в процессе мероприятия. В результате работы мальчик научился более длительное время сидеть тихо и говорить шепотом.

*Результат*

После проведенной работы у троих детей удалось развить умение сидеть спокойно и выслушивать задание, у двоих – при необходимости

Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра

разговаривать шепотом во время мероприятия. Двое детей достигли по- ложительного результата в развитии умения следить за происходящим, за действиями других детей. У троих детей развился навык аплодировать другим. Наиболее острой проблемой, стоящей перед большинством ро- дителей, было развитие умения ожидать свою очередь. У шестерых детей удалось достичь положительной динамики в развитии этого умения.

## Примеры формирования навыков, необходимых для интеграции в школьную среду

***Цель*:** формирование навыка поднимать руку для ответа или вопроса.

***Метод:*** социальная история.

*В нашем классе много детей, которые хотят что-то сказать учи- телю или ответить на вопрос.*

*Очень важно говорить по очереди. Это значит, что сначала гово- рит один человек, а потом другой.*

*Моей учительнице трудно слушать, если говорят все сразу.*

*Я постараюсь подождать своей очереди, чтобы что-то сказать или ответить на вопрос учителя.*

*Если я захочу что-то сказать или спросить у учителя, то я подниму руку и буду сидеть молча.*

*Если учитель назовет мое имя, то я смогу сказать или ответить на вопрос.*

*Моя учительница будет очень рада, если я буду ждать свою оче- редь и поднимать руку, чтобы что-то сказать.*

### Пример обучения ученика с РАС навыку дописывания строчки до конца

Выполнение задания до конца, не останавливаясь, является важ- ной компетенцией. Дети с РАС очень часто прекращают деятельность и нуждаются в постоянном напоминании о том, что следует продол- жать выполнение задания. Например, решив один пример, ребенок не начинает решать следующий без дополнительной инструкции: «Решай дальше». Аналогичные проблемы могут возникнуть при выполнении заданий по письму, чтению и пр.

Ниже описан пример обучения ученика с РАС навыку дописывания строчки до конца при выполнении заданий по русскому языку.

В процессе обучения написанию элементов букв («овал», «крю- чок», «петелька», «палочка» и т.д.) мальчик писал один элемент, после чего переставал писать, до тех пор пока учитель не давал инструкцию:

«Пиши дальше», «Продолжай», «Еще».

***Цель:*** формирование навыка самостоятельно переходить к написа- нию следующего элемента и дописывать строку до конца.

Глава III

***Метод:*** физическая подсказка.

Находясь за спиной ребенка, учитель помогал ему начинать писать каж- дый следующий элемент, сразу после того как был написан предыдущий. В ходе обучения интенсивность подсказки уменьшалась. Вначале взрослый придерживал кисть ребенка, помогая ему передвинуть руку вправо для на- писания следующей «петельки». Затем взрослый придерживал запястье, далее локоть и наконец, переходил к легкому касанию плеча.

Переход без пауз от одной «петельки» к другой поощрялся получе- нием жетона. Кроме жетона использовалось социальное подкрепление – похвала («Молодец, начал писать сразу»). Ребенок получал поощрение (сладости) за 6 собранных жетонов. По мере овладения навыком маль- чик получал жетон за несколько самостоятельно написанных без пере- рыва элементов, а затем за написание строки до конца.

Самостоятельно переходить от одного элемента к другому ребенок на- учился в течение одного урока, за время которого было написано 12 строк. Дописывать рабочую строку до конца мальчик научился за 3 урока.

### Пример обучения ребенка с РАС навыку списывания текста

При списывании текста мальчик нуждался в постоянном напомина- нии и повторении инструкции «Пиши!».

***Цель:*** формирование навыка списывать текст объемом около 40 слов до конца с самостоятельным переходом от одного предложения к другому.

***Метод:*** визуальная подсказка.

К началу обучения ребенок умел пользоваться планом: поочередно прочитывать пункты плана, ставить отметки о выполнении каждого пункта, сообщать о выполнении всего задания целиком. У ребенка было сформировано понятие «предложение», он мог посчитать количество предложений в тексте. Ребенка заранее научили делать двигательное упражнение с целью отдыха.

В качестве визуальной подсказки использовался специально разра- ботанный универсальный бланк, представленный в табл. 2. К бланку прилагалась карточка с фразой «Я переписал текст до конца».

Перед тем как начать писать, мальчик считал количество предложе- ний в тексте, вставлял соответствующее число в таблицу и заполнял все графы первого столбца, зачеркивал лишние строки и напротив графы о списывании последнего предложения в тексте прикреплял карточку, обозначающую завершение задания.

После этого ребенок приступал к выполнению задания. Списывая каждое предложение, он ставил в бланке отметку о выполнении этого шага. Списав весь текст, ребенок вслух произносил фразу-подсказку, сообщая тем самым педагогу, что он выполнил задание до конца.

Поскольку для мальчика большое значение имели оценки, за вы- полнение любого письменного упражнения он получал две оценки: за

Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра

самостоятельное выполнение до конца и за правильность выполнения задания по русскому языку.

*В результате этой работы* ребенок овладел навыком списывания до конца за одну неделю.

### Таблица 2

|  |  |
| --- | --- |
| **Задание** | **Я сделал** |
| Я посчитаю, сколько в тексте предложений. В тексте предложений. |  |
| Я переписываю предложение. |  |
| Я переписываю предложение. |  |
| Я переписываю предложение. |  |
| Я сделаю зарядку для рук: покатаю ручку. |  |
| Я переписываю предложение. |  |
| Я переписываю предложение. |  |
| Я переписываю предложение. |  |
| Я сделаю зарядку для рук: покатаю ручку. |  |
| Я переписываю предложение. |  |
| Я переписываю предложение. |  |
| Я переписываю предложение. |  |

**Примеры обучения детей с РАС умению выполнять учебное задание, состоящее из нескольких пунктов**

Данная компетенция включает в себя следующие навыки:

* найти задание в учебнике (номер по математике, упражнение по рус- скому языку, вопрос по чтению или окружающему миру);
* отделить инструкции от учебного материала;
* посчитать количество учебных задач;
* выполнить все инструкции до конца, не пропуская, самостоятельно переходя от одной к другой.

У детей с РАС чаще всего выявляются следующие особенности:

* при восприятии любого задания ребенок, ориентируясь на вид оформления (текст с пропущенными буквами, текст со скобками, текст без точек, примеры, задача), начинает выполнять задание, не прочитав инструкцию;
* в связи с тем, что большинство заданий учебника стандартизирова- ны, дети выполняют их стереотипно. И те задания, в которых ин- струкция сформулирована необычно, могут вызвать у ребенка тре- вожность, привести к нежелательному поведению.

Наряду с данными особенностями можно выделить несколько трудностей:

* обучающимся с РАС трудно воспринимать многоступенчатую ин- струкцию, сложные лексико-грамматические конструкции;

Глава III

* кроме того, детям сложно отделять вопросы, требующие устного от- вета, и задания, которые необходимо записать.

Ниже представлен опыт работы по обучению двух детей с РАС уме- нию выполнять задания, состоящие из нескольких пунктов.

*Пример 1*:

При выполнении заданий из учебника ученик с РАС часто не заме- чал часть из них, особенно те, которые расположены после текста или на следующей странице. Он сильно расстраивался, если получал плохую оценку за то, что выполнил задание правильно, но что-то пропустил.

***Цель****:* формирование умения находить в учебнике все инструкции, относящиеся к одному учебному заданию, и выполнять их.

***Метод****:* социальная история.

Социальная история была составлена учителем вместе с учеником. Взрослый помогал ребенку выделить основные затруднения, с которы- ми тот сталкивается при выполнении заданий из учебника.

Мальчик сам фотографировал то, что необходимо проиллюстри- ровать в социальной истории: свои учебники; задания, которые поме- щаются на одной странице; задания, которые не помещаются на одной странице; условные обозначения; вопросы и т.д.

Взрослый помог ребенку составить текст социальной истории и вставить в него иллюстрации.

Первое время на уроках, где требовалось выполнение заданий из учебника, ребенку предоставлялась возможность прочитать социаль- ную историю. Затем текст социальной истории лежал на парте и ис- пользовался как визуальная подсказка.

#### *Социальная история*

*Я ученик 4 «Б» класса. У меня много учебников.*

*Часто на уроках и дома я выполняю задания из учебника.*

*Каждое задание имеет свой номер. Иногда оно целиком помещает- ся на странице.*

*Но бывает, что задание начинается на одной странице, а заканчи- вается на следующей.*

*Мне нужно выполнить все инструкции в этом задании. Рядом с но- мером начало задания. Мне нужно найти его конец.*

*После задания может быть новая тема, правило или другое задание. Когда я найду конец своего задания, я смогу прочитать его целиком. В задании есть вопросы, инструкции и условные обозначения.*

*Вопросы и инструкции могут быть до и после задания. Условные обозначения могут находиться в его тексте.*

*Я буду очень стараться и внимательно искать все инструкции, вопро- сы и условные обозначения. Я отлично справлюсь с любым заданием! Если я сделаю все, это значит, что я молодец, у меня получилось.*

Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра

*Пример 2:*

Мальчик приступал к выполнению задания, не прочитав инструк- цию, а ориентируясь только на его внешний вид. При этом инструкции, расположенные после учебного текста, включая инструкции на следую- щей странице, мальчиком полностью игнорировались.

***Цель****:* научить ребенка вычленять все инструкции, относящиеся к одному учебному заданию, и выполнять их.

***Метод:*** визуальная подсказка.

Разработаны бланки для выполнения заданий из учебников по рус- скому языку, математике, литературному чтению, окружающему миру, иностранному языку.

Перед началом самостоятельной работы с упражнением ученик за- полнял все пункты плана, указанные в табл. 3. После выполнения каж- дого шага он ставил в правой колонке «+».

После того как мальчик в течение двух недель успешно справлялся со своими заданиями, заполняя бланк плана, была проведена работа по ослаблению интенсивности подсказок вплоть до полной их отмены. Уче- нику предлагалось отметить начало и конец упражнения и выделить все задания без опоры на бланк. Бланк выдавался в качестве подсказки в слу- чае возникновения затруднений и/или в конце выполнения этой работы.

За два месяца ребенок научился вычленять все инструкции, относя- щиеся к одному учебному заданию по русскому языку, и выполнять их без опоры на бланк.

### Таблица 3

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **№** | **Я делаю** | | | | | | **Я сделал** |
| **1.** | Я открываю учебник на странице и ищу упражнение № | | | | | |  |
| **2.** | Я нахожу начало упражнения и ставлю простым карандашом галочку. | | | | | |  |
| **3.** | Я нахожу конец упражнения и ставлю простым карандашом крестик. | | | | | |  |
| **4.** | После моего упражнения находятся:   * другое упражнение; * правило; * новая тема. | | | | | |  |
| **5.** | Если после крестика есть вопросы или инструкции, я стираю его. | | | | | |  |
| **6.** | Я еще раз ищу конец упражнения. | | | | | |  |
| **7.** | В тексте упражнения обозначения. | я | обвожу | в | кружок | условные |  |
| **8.** | В моем задании инструкций. | | | | | |  |

Глава III

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№** | **Я делаю** | **Я сделал** |
| **9.** | В моем задании вопросов. |  |
| **10.** | В моем задании условных обозначений. |  |
| **11.** | Я выполнил инструкций и ответил на вопросов. |  |
| **12.** | Я сделал разборов. |  |
| **13.** | Я проверяю. |  |
| **14.** | Я выполнил все задания целиком. |  |

### Пример обучения детей с РАС навыкам поддержания внимания

Для успешного обучения в школе ребенок должен уметь поддержи- вать внимание в течение достаточно продолжительного времени.

Навык поддержания внимания можно разделить на несколько ос- новных составляющих:

* смотреть на учителя, когда он начинает говорить;
* смотреть на учителя, пока он говорит;
* смотреть на то, что учитель показывает;
* слушать учителя;
* смотреть на то, что показывают одноклассники;
* слушать одноклассников;
* быстро реагировать.

Невнимательность – одна из наиболее частых проблем, возникаю- щих у детей РАС. Детям очень сложно поддерживать глазной контакт. Они не всегда способны реагировать так быстро, как это необходимо.

Трудности поддержания внимания при РАС могут быть связаны с наличием стереотипных форм поведения, аутостимуляциями, специ- фикой развития зрительного и слухового восприятия. Отмечается, что детям с РАС очень сложно поддерживать внимание одновременно в разных сенсорных модальностях, поэтому они затрудняются в одно и то же время и смотреть на учителя и слушать его.

Ниже приведен пример успешного формирования навыка поддержа- ния внимания в ходе урока у ученика с РАС.

*Пример:*

Мальчик испытывал серьезные проблемы, которые проявлялись следующим образом: во время урока он не смотрел на учителя, а при попытке привлечь его внимание (обращение по имени) мог удерживать взгляд на педагоге не больше 10 секунд; он не смотрел на доску во вре- мя объяснений; при необходимости следить за учителем, пока тот гово- рит, отводил взгляд. Работа проводилась в несколько этапов.

* + 1. *Этап:*

***Цель:*** научить ребенка смотреть на педагога, когда тот говорит.

Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра

***Метод:*** жестовая и визуальная (символическое изображение «смо-

три на учителя») поддержка.

В обучении участвовали двое взрослых: учитель и тьютор. Каждый раз, когда учитель начинал говорить, тьютор, используя указательный жест, привлекал внимание ребенка к учителю. Как только ребенок фик- сировал взгляд на учителе, он получал пищевое (печенье) и социальное («Отлично! Очень внимательно смотришь на учителя») поощрение.

Затем указательный жест заменялся визуальной подсказкой. В тот момент, когда учитель начинал говорить, тьютор вместо указательного жеста показывал ребенку карточку-символ с изображением, например, учитель, стоящий у доски.

В дальнейшем тьютор начинал применять жетоны: выдавал жетон за то, что мальчик смотрел на учителя. А печенье ребенок получал, после того как набирал сначала 3, а затем 5, 7, 10 жетонов.

*В результате* этого обучения ребенок научился смотреть (обращать внимание) на педагога в тот момент, когда тот начинает говорить. По- сле этого был начат следующий этап работы.

* + 1. *Этап:*

***Цель:*** научить ребенка удерживать взгляд на протяжении 5–10–15– 30–45-ти секунд, затем – в течение одной минуты, далее двух-трех-де- сяти минут, пока говорит учитель.

***Метод*:** Когда учитель начинал говорить, ребенок получал соци- альное подкрепление: «Отлично! Очень внимательно смотришь на учителя». Длительность монолога учителя постепенно увеличивалась, начиная с того временного интервала, в течение которого ребенок мог удерживать внимание без дополнительной помощи (в данном случае – с 5-ти секунд).

Пищевое подкрепление ребенок получал за то, что смотрел на учи- теля все 5 секунд, пока тот говорил.

Постепенно время монолога учителя увеличивается до 10–15–30– 45-ти секунд, до одной минуты, далее двух, трех, десяти минут. Ребенок получал печенье уже за все более и более продолжительный интервал, в течение которого он смотрел на учителя.

После месяца обучения мальчик начал смотреть на говорящего учи- теля 10 раз по 2 минуты в течение одного урока.

*Результат:* через полгода он в течение учебного дня смотрел на учителя 10 раз по 10 минут.

* + 1. *Этап:*

***Цель:*** научить ребенка смотреть на доску.

***Метод:*** Когда учитель давал инструкцию «Посмотрите на доску», или «Внимание на доску», или «Смотрим на доску», тьютор, используя жестовую подсказку, помогал ребенку посмотреть на доску. За это ре- бенок получал пищевое подкрепление и социальное поощрение: «Мо- лодец, посмотрел на доску».

Глава III

В начале от ребенка требовалось фиксировать взгляд на доске в тече- ние того времени, которое он может удерживать без помощи (10 секунд). Учитель в течение 10-ти секунд что-то показывал на доске, и ре- бенок получал пищевое подкрепление, если в течение этого времени

смотрел на доску.

Дальше время увеличивалось, и обучение проводилось аналогично работе по формированию навыка фиксации взгляда на учителе.

*Результат:* через месяц после начала обучения мальчик в течение одного урока в среднем смотрел на доску 10 раз по 2 минуты.

Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра

# Заключение

Учить детей с аутизмом непросто, но очень интересно. Мы, авторы этого пособия, убедились в этом на собственном опыте, которым хотим поделиться с теми, кто тоже работает с такими детьми. Мы сами приме- няли методы, описанные в пособии, и уверены в их эффективности. На первый взгляд методики могут показаться сложными, их обычно нужно готовить персонально для каждого ребенка, что требует дополнитель- ного времени. На самом деле наш опыт показывает, что затраченное время с лихвой окупится тем, что ребенок приобретет навык гораздо быстрее, а от педагога потребуется меньше усилий на его формирова- ние. Кроме того, серьезную помощь при подготовке необходимых мате- риалов могут оказать родители ваших учеников.

Удачи!

# Рекомендованная литература

1. *Брюс Л. Бейкер, Алан Дж. Брайтман.* Путь к независимости: обу- чение детей с особенностями развития бытовым навыкам. М.: Тере- винф, 2000.
2. *Делани Т.* Развитие основных навыков у детей с аутизмом. Екатерин- бург: Рама-Паблишер, 2014.
3. *Мелешкевич О., Эрц Ю.* Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения. М.: Бахрах-М, 2015.
4. *Моржина Е.В.* Формирование навыков самообслуживания на заня- тиях и дома. М.: Теревинф, 2006.
5. *Морозов С.А.* Комплексное сопровождение лиц с расстройствами ау- тистического спектра: учебно-методическое пособие. М., 2015.
6. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методиче- ские рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения ос- новной школы. Серия «Инклюзивное образование». М.: МГППУ, 2012.
7. Обучение и социальная адаптация детей с тяжелыми формами аутиз- ма. Методическое пособие для родителей. Под общей ред. В.Н. Ка- саткина. М.: РОО Образование и здоровье, 2006.
8. *Петрановская Л.В.* Что делать, если… М.: Аванта+, 2015.
9. *Петрановская Л.В.* Что делать, если…2. М.: Аванта+, 2016.
10. *Чал-Борю В.Ю., Белевич А.А., Кривцова С.В.* Жизненные навыки для дошкольников. Занятия – путешествия. Программа-технология пози- тивной социализации дошкольников. М.: Клевер Медиа Групп, 2015.
11. *Шинкаренко В.А.* Диагностика и формирование навыков самооб- служивания, хозяйственно-бытового и ручного труда у умственно ограниченных детей: методические материалы в помощь педагогам специальных учреждений и родителям. Минск: БелАПДИ – Откры- тые двери, 1997.

### Манелис Н.Г., Аксенова Е.И., Богорад П.Л., Волгина Н.Н., Загуменная О.В., Калабухова А.А., Панцырь С.Н., Феррои Л.М.

Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра.

Методическое пособие.

Под общей ред. Хаустова А.В. Редакторы *Ю.В. Никитина, О.В. Стальмахович*

Корректоры *О.А. Власова, И.В. Садикова*

Рисунки *Н.Н. Волгина*

Компьютерная верстка *М.В. Мазоха*

Подписано в печать: 23.11.2016 Формат: 60\*90/16.. Бумага офсетная. Гарнитура Times. Печать цифровая.

Усл. печ. п. 2,4 Усл.-изд. л. 3,5

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии