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., Загуменная О.В., Калабухова А.А., Панцырь С.Н., Феррои Л.М. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами 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 процессе обучения по адаптированным основным образовательным программам и адаптированным образовательным программам – одна из центральных и наиболее значимых областей в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ОВЗ. Начальное образование обучающегося с РАС может считаться качественным и удовлетворять требованиям только при условии, если он продвигается 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-педагогического 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

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

2.1 Метод визуальной поддержки 16

2.2 Метод социальных историй 18

2.3 Метод видеомоделирования 23

2.4 Генерализация навыков 29

Глава III. Примеры формирования жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра 31

3.1 Примеры формирования навыков самообслуживания 31

3.2 Пример формирования бытовых навыков 35

3.3 Примеры формирования социальных навыков 39

3.4 Примеры обучения детей с РАС навыкам, необходимым для участия в культурно-массовых мероприятиях 43

3.5 Примеры формирования навыков, необходимых для интеграции в школьную среду 46

Заключение 54

Рекомендованная литература 55

Введение

Подготовить детей к самостоятельной жизни – важная и очевидная 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 сформулировать задачу при обучении навыкам, необходимым для самостоятельной жизни, тем более, если предстоит учить ребенка с РАС.

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

Нарушения социального взаимодействия проявляются в неспособности адекватно использовать зрительный контакт, мимическое выражение, жестикуляцию. При аутизме нарушена реакция на других людей, отсутствует модуляция поведения в соответствии с социальной ситуацией. Дети не способны устанавливать взаимосвязь со сверстниками, у них не возникает общих интересов с другими людьми.

Нарушения довербального и вербального общения проявляются в виде специфических речевых нарушений (вплоть до полного отсутствия речи) без попыток компенсировать этот недостаток жестикуляцией 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 однообразными и ограниченными интересами. Характерна навязчивая привязанность к специфическим, нефункциональным поступкам или ритуалам. Очень часто имеют место повторяющиеся вычурные движения. Для детей характерно повышенное внимание к частям предметов или нефункциональным элементам объектов (к их запаху, осязанию поверхности, издаваемому ими шуму или вибрации).

Большинство детей, страдающих аутизмом, имеют снижение интеллекта разной степени выраженности. Примерно 20 % детей демонстрируют уровень интеллектуального развития, соответствующий возрасту.

К расстройствам аутистического спектра также относят синдром Аспергера. Синдром характеризуется теми же нарушениями, что и аутизм, но при синдроме Аспергера нет задержки в интеллектуальном и речевом развитии.

Расстройства аутистического спектра представляют собой неоднородную группу. Выделяют несколько траекторий развития, характерных 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 продвижение до высокого уровня [5].

Конечной целью оказания помощи детям с РАС является повышение 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 взаимодополняющих направления в работе. С одной стороны, работа должна быть направлена на формирование новых навыков и устранение нежелательных форм поведения (агрессии, аутоагрессии, истерик и пр.), которые препятствуют социализации. Поскольку во многих случаях далеко не все навыки, необходимые для независимого функционирования, могут быть сформированы, следует создавать специальные условия или среду, которая позволит компенсировать отсутствующие навыки. 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 возможностей существовать в социуме, а значит, получать доступ к образованию, досугу и работе.

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

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

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 образовательном 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 образовательного 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 направлениям: осваивает адаптированную основную образовательную программу начального общего образования (далее – АООП НОО) и продвигается в области формирования жизненных компетенций. Так, например, при оценке итоговых предметных результатов из всего спектра оценок следует выбирать такие, которые стимулировали бы учебную и практическую деятельность обучающегося, оказывали бы положительное влияние на формирование жизненных компетенций.

К условиям, необходимым для удовлетворения особых образовательных потребностей, общих для всех категорий обучающихся с ОВЗ, в том числе и с РАС, относятся: осуществление целенаправленной коррекционной работы в процессе освоения обучающимися содержания всех образовательных областей, а также в ходе проведения коррекционных занятий; практическая направленность всего образовательного процесса, обеспечивающая овладение обучающимися жизненными компетенциями; организация медико-психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса обучающихся; организация сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с расстройством аутистического спектра, обеспечение условий для общекультурного и личностного развития на основе формирования универсальных (базовых) учебных действий, которые способствуют не только успешному усвоению некоторых элементов системы научных знаний, умений и навыков (академических результатов), но и прежде всего, жизненных компетенций, 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 обнаружить имеющиеся дефициты.

Жизненные компетенции (навыки) можно достаточно условно распределить по нескольким сферам жизнедеятельности человека. Прежде всего, это навыки, необходимые для самообслуживания, к которым, в частности, относятся умение самостоятельно есть, одеваться, пользоваться туалетом и прочее. Для детей с низким уровнем функционирования формирование этих компетенций зачастую становится основной целью обучения. В то же время дети с высокофункциональным аутизмом или с синдромом Аспергера также нередко демонстрируют определенные проблемы в этой сфере. Например, начав одеваться, ребенок не всегда может довести начатое до конца: он надевает только часть одежды или начинает ее снимать, вместо того чтобы продолжать одеваться.

Самостоятельность в быту и в социуме возможна только при соблюдении правил безопасного поведения. Поэтому формирование навыков личной безопасности также необходимо всем детям с РАС.

Важнейшей жизненной компетенцией является способность принимать 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 ребенком, 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 самостоятельной жизни. В эту сферу также включены компетенции, позволяющие 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 компетенции, необходимые для взаимодействия с другими людьми и доступа к общественным ресурсам. Ранние социальные навыки связаны с взаимодей-

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

Социальные навыки требуются также и для посещения общественных мест: кафе, кинотеатра, бассейна и пр.

В отдельную группу выделяются жизненные компетенции, необходимые для интеграции в школьную среду [5]. Выполнение инструкций, в том числе фронтальных, соблюдение правил, принятых в классе, способность самостоятельно выполнять задание до конца, бережно относиться к своему и чужому имуществу и многое другое необходимо для успешной интеграции ребенка с РАС в школу. Чем больше общественно 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, обучающихся в начальной школе, в специальный раздел выделены ранние компетенции, необходимые для выбора профессии и будущего трудоустройства. К ним, в частности, относятся: интерес к различным профессиям, 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 следующим 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 следует 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 оценивать 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;

– при планировании совместной деятельности **соглашается** на предложения 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*) включается 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 педагоги 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			

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 ситуациях			
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			

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			

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, расстроен, 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 опасных для здоровья видах деятельности (например, демонстрирует твердый отказ и сообщает близкому взрослому о ситуациях, 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, например, 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 (общественном транспорте, кафе, кинотеатре, музее и пр.)			

ДОМАШНИЙ ДОСУГ	Выполняет самостоятельно	Требуется помощь	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			

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 целей важно учитывать следующие моменты:

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

Благодаря приобретению навыка, ребенок станет более самостоятельным и независимым, а его жизнь – разнообразнее и интересней. Например, 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 устанавливать и поддерживать взаимоотношения с большим кругом людей.

Для оценки продвижения обучающегося с РАС в овладении жизненными компетенциями может применяться метод экспертной оценки, который представляет собой процедуру оценки результатов на основе мнений группы специалистов (экспертов). Данная группа должна объединять всех участников образовательного процесса – тех, кто обучает, воспитывает и тесно контактирует с ребенком. Состав экспертной группы определяется образовательной организацией и должен включать педагогических и медицинских работников (учителей, воспитателей, учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, социальных педагогов, врача психоневролога, невролога, педиатра), которые хорошо знают обучающегося. Для полноты оценки личностных результатов освоения обучающимися с РАС АООП НОО обязательно следует учитывать мнение родителей (законных представителей), поскольку основой оценки 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. Способность использовать навык в разных ситуациях и с разными людьми является 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 утверждается локальными актами образовательной организации.

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

ГЛАВА II.
Методы формирования жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра

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

2.1 Метод визуальной поддержки

Для формирования многих функциональных навыков обучающимся с РАС требуется большое количество подсказок. В частности, это касается тех навыков, которые предполагают выполнение нескольких последовательных шагов. Практика показывает, что чаще всего ученики нуждаются в подсказках со стороны специалистов и родителей не в процессе выполнения отдельных действий, а при переходе от одного 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 различные 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 ученика 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 понимают прочитанное, можно использовать написанное расписание.

Для того чтобы ученик смог самостоятельно пользоваться подсказками, необходимо обучить его этому навыку. Обучение может происходить следующим образом. После того как для ученика будет подготовлено 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 расписание над раковиной. Если мы обучаем ребенка готовить салат, место для расписания будет на кухне. Если ребенок может применить навык только в одном общественном месте, нужно приспособить планшет, чтобы ученик смог воспользоваться расписанием там, где оно ему понадобится.

На первом этапе обучения ребенку может потребоваться помощь взрослого, чтобы запомнить, какое действие обозначает каждая карточка 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 снимает первую карточку, а если ребенок пользуется написанным расписанием, то отмечает выполненное действие, например, галочкой или плюсиком. На первых этапах работы необходимо отмечать выполненные действия, чтобы ученику было легче отследить, какое действие необходимо 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 самостоятельно использовать расписание. Впоследствии и эти подсказки должны быть устранены.

При оказании помощи важно помнить, что окончательная цель работы – самостоятельное выполнение учеником целевого действия. Чтобы 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 озвучивания 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, который постоянно подсказывает, что делать дальше, не может выполнить нужное действие самостоятельно. Несмотря на то, что он в состоянии самостоятельно выполнить каждый шаг целевой последовательности.

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

После того как ученик научится бегло пользоваться расписанием, 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 использование 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 находить в расписании карточку, обозначающую следующее действие.

Для некоторых учеников обучение использованию визуального расписания 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 обучения другим навыкам. Кроме того, если ребенок научился читать или распознавать более схематичные изображения, стоит менять вид расписания, чтобы сделать его более компактным и удобным в использовании.

2.2 Метод социальных историй

Метод социальных историй был разработан Кэрол Грей (Carol Gray) в 1991 году [3]. Социальные истории – это короткие рассказы, содержащие описание конкретных ситуаций, событий или занятий. Они включают 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 различным 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 учитывать особенности поведения и развития каждого ребенка. Поэтому чаще всего социальные истории пишутся для каждого ребенка специально.

Выбор темы. Выберите ситуацию или действие, которое вызывает у ребенка трудности. Темой социальной истории может быть конкретный 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 может описывать только одну ситуацию.

Выбор названия. Название социальной истории должно быть кратким и отражать ее основное содержание. Оно может быть сформулировано 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 информацию о том, как происходит то или иное действие.

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 персонажем социальной истории другого, выдуманного ребенка. Это касается историй, в которых описываются ситуации, когда их персонаж демонстрирует нежелательное поведение. С одной стороны, сама по себе ситуация, вероятно, сложна или неприятна для ребенка. С другой стороны, скорее всего, в прошлом ребенка ругали или наказывали за нежелательное 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 будут 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 самому применить описанные в истории модели поведения.

Составление истории. При составлении социальных историй используются различные типы предложений, представленные в таблице 1.

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.*
Перспективные	Перспективными называются предложения, которые показывают ситуацию с точки зрения (перспективы) других людей: описывают их чувства, идеи и суждения. Такие предложения помогают детям понять точку зрения окружающих.	*Учитель радуется, когда я выполняю все задания быстро.* *Дети на площадке пугаются, если я громко кричу.* *Мой брат любит ездить на дачу.*
Директивные	Это предложения направляющего характера. Такие предложения описывают, как нужно действовать в данной ситуации. Они являются прямой инструкцией к действию. Ориентируясь именно на эти предложения, ребенок меняет свое поведение. Важно, чтобы предложения такого типа были написаны утвердительно, по возможности, 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 кричать»).* *При громком звуке я надену наушники. (Но не «Я не буду бить себя руками по голове»).* *После еды я буду вытирать рот салфеткой.*
Подтверждающие	Предложения такого типа подтверждают 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 нормально.*
Поддерживающие	Такие предложения описывают, кто из людей может оказать поддержку ребенку в описанной 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.*

Тип предложений	Описание	Пример
Контролирующие	Этот тип предложений очень специфичен. Контролирующие предложения пишутся либо самим ребенком, либо с его непосредственным участием и подсказками. Контролирующее предложение помогает ребенку вспомнить поведение, описанное в социальной истории. В отличие от остальных типов предложений, контролирующие предложения добавляются после того, как ребенок прочитал или прослушал социальную историю.	*Я должен есть три раза в день. Моему телу нужна еда так же, как поезду нужно электричество, чтобы продолжать ехать.* *Я как Железный Человек: я могу оставаться спокойным в трудной для меня ситуации.* *«Когда звучит пожарная тревога, я думаю о динозаврах и о том, как они идут друг за другом из леса, чтобы спастись от огненных метеоритов»*
Незавершенные	Незавершенными могут быть любые описанные выше предложения. Незавершенные предложения позволяют ребенку предугадать последующий ход событий и содержание истории.	*Меня зовут _____.* *Мои родители _____, когда я веду себя 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 использовать предложения в следующем соотношении: 1 директивное предложение на 2–5 описательных или перспективных. Подтверждающие и поддерживающие предложения являются вспомогательными, поэтому 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* (описательное). *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 голосом, а в конце сказать «спасибо»* (директивное). *Это очень важно*

(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 родителями* (директивное). *Людям в кафе приятно, когда я спокойно жду свою еду* (перспективное).
– *Когда приносят еду, нужно сказать официанту «спасибо»* (директивное). *Когда я говорю «спасибо», официанту приятно, и он улыбается 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. Наиболее эффективными иллюстрациями являются фото самого ребенка, выполняющего описанное в истории действие. Часто для создания таких иллюстраций требуется значительное время, так как ребенок может демонстрировать нежелательное поведение в процессе выполнения нужного действия. Такое фото не может иллюстрировать социальную историю.

Другим вариантом иллюстраций могут стать схематичные рисованные изображения. Самым главным критерием при выборе варианта изображения должны стать индивидуальные особенности ребенка: насколько 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 самостоятельно. Если ребенок не умеет читать, историю могут прочитать родители, учитель, тьютор или другой взрослый.

Важно, чтобы первое прочтение истории состоялось в благоприятной обстановке, когда ребенок спокоен. В таком случае, вероятнее всего, у него возникнут приятные ассоциации с процессом чтения истории. Следовательно, стоит избегать ситуаций, когда ребенок устал или раздражен, 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, возможно, – 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 социальной истории описан навык или модель поведения для ситуации, происходящей достаточно редко, историю можно читать накануне события.

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 читать только вечером накануне и утром, перед тем как идти в кино.

По мере того как ребенок будет осваивать новые навыки, и будет меняться его поведение, должны меняться и сами истории. Они могут становиться сложнее, в них могут повышаться требования к выполнению определенных 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 социальных историй метод претерпел значительные изменения. Изначально 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 социальная 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 вопросы по содержанию прочитанного текста. В противном случае чтение социальной истории не будет достаточно эффективно работать в качестве метода развития функциональных навыков. Детям с ограничениями в понимании речи будет целесообразно подобрать другой инструментарий для формирования жизненных компетенций.

2.3 Метод видеомоделирования

Еще одним методом формирования и развития навыков у детей с РАС, имеющим научные доказательства эффективности, является видеомоделирование [3]. Видеомоделирование – это метод формирования навыков, предполагающий использование видеозаписей и демонстрационного оборудования, создающий визуальную модель целевого (формируемого) поведения или навыка. Это простой и эффективный способ обучения функциональным навыкам детей с РАС, который является интересным и увлекательным для самих учеников.

Эффективность видеомоделирования является следствием нескольких особенностей этого метода. Во-первых, в большинстве случаев дети с РАС лучше воспринимают визуальную информацию. Визуальные стимулы являются наиболее конкретными, а, следовательно, эффективными для обучения. Во-вторых, для многих детей с РАС просмотр видеороли-

ков является мотивационным видом деятельности и иногда даже используется в качестве поощрения. Как известно, чем выше у ученика мотивация к выполнению задания, тем лучше будут результаты обучения.

Существует несколько разновидностей видеомоделирования.

Базовое видеомоделирование (basic video modeling). В базовом видеомоделировании 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 разновидность видеомоделирования предполагает, что на видео записываются 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 продемонстрированный 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 действия «своими глазами».

Видеоподсказки (video prompting) – это разновидность видеомоделирования, которая предполагает дробление целевого навыка на мелкие шаги. После каждого снятого шага следует пауза, во время которой ученик может повторить действия, просмотренные в записи. Эта разновидность видеомоделирования является наиболее эффективной для обучения бытовым навыкам, так как эти навыки можно разбить на более мелкие шаги. Исследования 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, которые требуют работы, а затем – расставить приоритеты в работе: над чем нужно начать работать немедленно, а чем можно заняться чуть позже.

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 смотреть 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 базового уровня навыка. Почему это важно? Видеомоделирование – это один из методов обучения навыкам, который используется в практике, основанной на принципах прикладного анализа поведения. Оценка результативности работы в прикладном анализе поведения базируется только на объективных данных. Проводя обучение или вмешательство, мы не можем говорить о том, что что-то происходит эффективно или неэффективно, если у нас на руках нет данных о том, как продвигается 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 демонстрирует то или иное поведение.

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

– *Продолжительность*. В данном случае речь идет о тех типах поведения, 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 подсказки требуются ученику, чтобы выполнить те или иные шаги.

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

После того как специалист составит определение поведения и выявит, какой параметр может быть наблюдаем и измеряем, можно будет определить базовый уровень навыка.

2. *Сбор данных об эффективности вмешательства.* Систематический сбор данных необходим для того, чтобы специалисты могли понимать, 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 смотреть готовый ролик. Заканчивается процесс сбора данных только тогда, когда ученик уверенно, самостоятельно и регулярно демонстрирует целевой навык, и работа по его формированию заканчивается.

Шаг 2. Подготовка подходящего оборудования

Этот шаг является чисто техническим и в настоящее время не представляет больших сложностей. Главное, чтобы были устройства, позволяющие 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 видео, должна быть сначала подробно описана и лишь потом снята на видео.

При планировании видео, демонстрирующего диалог, специалисты расписывают реплики этого диалога. При создании видео, показывающего 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 формирования целевого поведения.
2. Подготовка модели. Если специалисты собираются использовать базовое видеомоделирование, нужно найти того, кто будет демонстрировать 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.

3. 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.
4. 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.
5. В случае необходимости на видеозапись могут быть наложены комментарии в виде титров. Комментарии в видеомоделировании являются дополнительными подсказками для учеников и содержат конкретные 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 проводиться на регулярной основе.

При планировании времени и места просмотра видео важно помнить, что обучение должно проходить в максимально естественных условиях, то есть, если целевым навыком является приготовление яичницы, целесообразнее демонстрировать ученику такое видео непосредственно перед началом приготовления завтрака; если на видео показано, 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 видеомоделирования.

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

При обучении при помощи видеоподсказок, специалист останавливает видеозапись после каждого выполненного шага, чтобы дать ученику возможность выполнить это действие.

Необходимо помнить, что ожидать от ученика выполнения целевых действий нужно только после достаточного для него количества просмотров 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-

ко эффективно, как бы того хотелось. В таких случаях появляется необходимость пересмотреть тактику обучения. Для этого следует ответить 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 количестве подсказки в тех случаях, когда пытается применить целевые навыки на практике?
– Получает ли ученик достаточное для него поощрение при выполнении 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 помощью 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, необходимо уменьшать количество подсказок, которые специалисты дают ученику. Уменьшение подсказок дает ученику возможность самостоятельно 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 таким образом, чтобы ученик смотрел не все видео целиком. Постепенно объем просматриваемого видеоматериала сокращается. Этот способ применятся и в дальнейшем, если при уменьшении продолжительности 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 просмотра ученику оставляют сцену, изображающую действие, при выполнении которого он допускает ошибки.
3. Удаление сцен. Этот способ подразумевает постепенное удаление сцен, изображающих те действия, которые ученик выполняет самостоятельно и без ошибок.

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

2.4 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 отдельного обучения, а не происходит само собой. Для того чтобы ребенок 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 ученик не зависит от подсказок, которые ему может давать педагог, обучающий этому навыку. Подсказками в данном случае могут служить интонации, определенные шаблонные слова, порядок слов в предложениях, выражение лица, жесты и т.д. Наличие трех разных собеседников позволяет избежать этих подсказок.

Например:

– если мы обучаем ребенка вести диалог о прошедших событиях, нужно провести занятие по обучению этому навыку с тремя различными собеседниками;
– если мы хотим научить ребенка делать покупки в магазине, где необходимо общаться с продавцом, нужно распланировать занятия таким 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 формировании жизненных компетенций важно помнить, что ученику будет необходимо применять навыки в самых разных ситуациях. Для того чтобы обобщить формируемые навыки по месту их применения, нужно организовать занятия минимум в трех различных местах.

Например:

– если мы учим ребенка производить все необходимые гигиенические процедуры перед посещением бассейна, необходимо найти три разных бассейна и провести занятие в каждом из них;
– если целевым навыком при обучении является оплата покупок банковской картой, нужно найти три различных магазина, в которых установлены одинаковые терминалы оплаты, кассиры в которых будут согласны помочь ребенку научиться делать это.

Обобщение навыка по материалу

Для того чтобы эффективно демонстрировать навыки, ученику с РАС необходима тренировка в различении большого количества материалов. 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 заранее продумывать, каким образом в процессе обучения можно будет создать 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 обучении, 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 конкретных случаев применения тех или иных приемов в ходе обучения детей с РАС жизненным компетенциям.

Часть приведенных ниже социальных историй дана без иллюстраций. Чтобы их применить в своей практике, следует добавить необходимые картинки или фотографии ребенка, отражающие соответствующие утверждения.

3.1 Примеры формирования навыков самообслуживания

1. **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 болела. Они дадут мне лекарство или отведут к врачу.

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

2. **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 последовательности 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 использовать самые разные изображения, от схематичных до предельно конкретных, – фотографий ребенка, надевающего тот или иной предмет одежды.

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

Контейнер «Выполнено» для тех карточек, которые ребенок снимает 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 ребенка на нужную карточку.
5. Направить ребенка к соответствующему предмету одежды.
6. Подождать выполнения действия.
7. Направить ребенка к планшету с расписанием, помочь снять карточку 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	3. Надеть брюки 4. Убрать карточку в коробочку
свитер	5. Надеть свитер 6. Убрать карточку в коробочку

 сапоги	7. Обуться 8. Убрать карточку в коробочку
 шапка	9. Надеть шапку. 10. Убрать карточку в коробочку
 куртка	11. Надеть куртку 12. Убрать карточку в коробочку
 перчатки	13. Надеть перчатки 14. Убрать карточку в коробочку **Выполнено**
 Ура!!! На прогулку!!!	

Рис. 1.

Когда ребенок уже научился использовать расписание самостоятельно, 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 помощь, предоставляя которую взрослый находится позади ребенка, позволяет 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 педагогом-психологом на индивидуальных занятиях и в рамках консультирования семьи.

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

Карточки были прикреплены к ящикам для одежды, которые располагались 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 подбора 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 направляет ребенка легким прикосновением к плечу, а его руку – прикосновением к локтю, для того чтобы он направился в сторону шкафа и мог выбрать вещь из нужного отсека);

– жестовая подсказка (взрослый направляет ребенка к шкафу, используя указательный жест, обращает его внимание на алгоритм по подбору одежды);
– речевая подсказка (ребенка просят подобрать одежду для дома, школы 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 домашнюю одежду» необходимо использовать формулировки: «когда люди приходят домой, они переодеваются», «завтра утром мы пойдем в школу», «помнишь, нам говорили, что в пятницу в школе будет праздник».

В качестве поощрения для мальчика выбраны совместные и любимые подвижные игры с мамой: прыжки на гимнастическом мяче и «крокодильчик».

Результат: с помощью зонирования пространства, составленных алгоритмов, визуальных опор и системы подсказок и поощрений мальчик 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 брюками размещаются этикетки с планом подбора праздничного комплекта.

Брюки на вешалке

Черные брюки.

Праздники:

1 сентября, День учителя, мой день рождения, Новый год, 23 февраля, 8 марта, конец учебного года

Я надену или или

Я надену или и черные носки

Рис. 2.

3.2 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

последовательность шагов, которые ему необходимо сделать в процессе приготовления блюда (отвлекается, уходит в себя, путает последовательность, останавливается после каждого этап и т.д.). Ребенок нуждается в постоянном напоминании о том, что следует продолжать последовательность действий до окончательного результата.

Ребенку предлагается освоить следующий алгоритм с использованием визуальной опоры, например, в виде заранее приготовленных фотографий. Данная пронумерованная последовательность фотографий располагается на кухне.

Оказание ребенку физической помощи уменьшается по мере освоения 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	

№ 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	

№ 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	

№ 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

3.3 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 делиться 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 дерусь 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”».
2. ***Цель:*** формирование навыка самостоятельной игры в игрушки:
   – организовать игровое пространство;
   – самостоятельно играть;

– 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 заботусь 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».

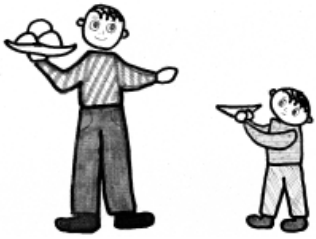
	После игры я складываю игрушки в ящик. *Я складываю игрушки бережно и аккуратно.*
	Я убрал игрушки на место, я молодец!

Рис. 4.

3. ***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.

	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».*

	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.

3.4 Примеры обучения детей с РАС навыкам, необходимым для участия в культурно-массовых мероприятиях

Неотъемлемой частью досуга большинства детей является посещение, 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 пространстве (например, трудно понять, где находится вход, выход, туалет, собственное 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 интересное в помещении, целенаправленно идут к объекту. При посещении театра или концерта дети не всегда смотрят на сцену или экран, переключая 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 общепринятым 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-

дителям часто приходится покидать кинотеатры, спектакли и т.д. практически в самом начале мероприятия: дети могут начать плакать, пытаются 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, способные обслуживать себя самостоятельно, с достаточно хорошо развитыми речевыми навыками и навыками понимания речи. Также были дети не способные к самообслуживанию, с выраженными речевыми нарушениями (отсутствовала собственная речь, имелись трудности понимания обращенной речи). Для детей устраивались праздники, конкурсы, просмотры фильмов (моделирование посещения кинотеатра) и др. На занятиях 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 видов культурно-массовых мероприятий и правил поведения на них. В качестве объекта съемки выступали сами дети, предмет съемки – правильно выполненные правила поведения. В видеоролике были отражены 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 объединены в один короткий видеофильм (4 минуты) и сопровождались титрами на основных кадрах.

Следующим этап работы – совместный просмотр детьми подготовленного видеоролика перед каждым мероприятием.

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

«Иногда я хожу на разные праздники, посещаю кинотеатр, играю в игры с другими детьми. В таких местах бывает много людей. Я должен вести себя спокойно и тихо. Иногда мне приходится ждать своей очереди. Это очень важно. Когда я веду себя спокойно, то могу поиграть 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?». Когда я говорю тихо, то не мешаю никому. Играть и общаться с другими ребятами – это весело!».

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

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

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

Таким образом, в ряде случаев удалось достичь положительных результатов.

Пример:

7-летняя девочка Настя в ситуациях ожидания в очереди после нескольких минут убегала от мамы или падала на пол. Ей были предложены 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 тишину, мог громко говорить, комментировать происходящее, что отвлекало 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

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

3.5 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 учителю или ответить на вопрос.
Очень важно говорить по очереди. Это значит, что сначала говорит 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 очередь и поднимать руку, чтобы что-то сказать.

Пример обучения ученика с РАС навыку дописывания строчки до конца

Выполнение задания до конца, не останавливаясь, является важной компетенцией. Дети с РАС очень часто прекращают деятельность и нуждаются в постоянном напоминании о том, что следует продолжать 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», «крючок», «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 написанию следующего элемента и дописывать строку до конца.

Метод: физическая подсказка.

Находясь за спиной ребенка, учитель помогал ему начинать писать каждый 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 написания следующей «петельки». Затем взрослый придерживал запястье, далее локоть и наконец, переходил к легкому касанию плеча.

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

Самостоятельно переходить от одного элемента к другому ребенок научился 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 напоминании 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 разработанный 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 предложений 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 выполнение любого письменного упражнения он получал две оценки: за

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 русскому 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 стандартизированы, дети выполняют их стереотипно. И те задания, в которых инструкция сформулирована необычно, могут вызвать у ребенка тревожность, привести к нежелательному поведению.

Наряду с данными особенностями можно выделить несколько трудностей:

- обучающимся с РАС трудно воспринимать многоступенчатую инструкцию, сложные лексико-грамматические конструкции;

– кроме того, детям сложно отделять вопросы, требующие устного ответа, и задания, которые необходимо записать.

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

Пример 1:

При выполнении заданий из учебника ученик с РАС часто не замечал 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 которыми тот сталкивается при выполнении заданий из учебника.

Мальчик сам фотографировал то, что необходимо проиллюстрировать в социальной истории: свои учебники; задания, которые помещаются 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 социальную историю. Затем текст социальной истории лежал на парте и использовался 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 помещается на странице.

Но бывает, что задание начинается на одной странице, а заканчивается на следующей.

Мне нужно выполнить все инструкции в этом задании. Рядом с номером 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, вопросы и условные обозначения. Я отлично справлюсь с любым заданием!

Если я сделаю все, это значит, что я молодец, у меня получилось.

Пример 2:

Мальчик приступал к выполнению задания, не прочитав инструкцию, а ориентируясь только на его внешний вид. При этом инструкции, расположенные после учебного текста, включая инструкции на следующей 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 русскому языку, математике, литературному чтению, окружающему миру, иностранному языку.

Перед началом самостоятельной работы с упражнением ученик заполнял все пункты плана, указанные в табл. 3. После выполнения каждого 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. Ученику предлагалось отметить начало и конец упражнения и выделить все задания без опоры на бланк. Бланк выдавался в качестве подсказки в случае возникновения затруднений и/или в конце выполнения этой работы.

За два месяца ребенок научился вычленять все инструкции, относящиеся 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 я обвожу в кружок условные обозначения.	
8.	В моем задании ____ инструкций.	

№	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 поддерживать внимание в течение достаточно продолжительного времени.

Навык поддержания внимания можно разделить на несколько основных 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, возникающих 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, спецификой 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 поддержания 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 время объяснений; при необходимости следить за учителем, пока тот говорит, отводил взгляд. Работа проводилась в несколько этапов.

1 Этап:

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

Метод: жестовая и визуальная (символическое изображение «смотри 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 фиксировал 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. После этого был начат следующий этап работы.

2 Этап:

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

***Метод*:** Когда учитель начинал говорить, ребенок получал социальное 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 учителя 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 учителя 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.

3 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 ребенок получал пищевое подкрепление и социальное поощрение: «Молодец, посмотрел на доску».

В начале от ребенка требовалось фиксировать взгляд на доске в течение того времени, которое он может удерживать без помощи (10 секунд).

Учитель в течение 10-ти секунд что-то показывал на доске, и ребенок 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.

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 применяли 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 дополнительного 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 формирование. Кроме того, серьезную помощь при подготовке необходимых материалов могут оказать родители ваших учеников.

Удачи!

Рекомендованная литература

1. *Брюс Л. Бейкер, Алан Дж. Брайтман.* Путь к независимости: обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам. М.: Теревинф, 2000.
2. *Делани Т.* Развитие основных навыков у детей с аутизмом. Екатеринбург: 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 занятиях и дома. М.: Теревинф, 2006.
5. *Морозов С.А.* Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра: учебно-методическое пособие. М., 2015.
6. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы. Серия «Инклюзивное образование». М.: МГППУ, 2012.
7. Обучение и социальная адаптация детей с тяжелыми формами аутизма. Методическое пособие для родителей. Под общей ред. В.Н. Касаткина. 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 позитивной социализации дошкольников. М.: Клевер Медиа Групп, 2015.
11. *Шинкаренко В.А.* Диагностика и формирование навыков самообслуживания, хозяйственно-бытового и ручного труда у умственно ограниченных детей: методические материалы в помощь педагогам специальных учреждений и родителям. Минск: БелАПДИ – Открытые 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