



**аутизм**  
ФЕДЕРАЛЬНЫЙ  
РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР



МОСКОВСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПСИХОЛОГО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ

---

Хаустов А.В., Гусева Н.Ю.,  
Загуменная О.В., Шумских М.А.

## **ВКЛЮЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С РАС В СИСТЕМУ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИНКЛЮЗИВНАЯ МОДЕЛЬ «РЕСУРСНЫЙ КЛАСС»**



МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

МОСКВА 2024

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
**Федеральное государственное бюджетное**  
**образовательное учреждение высшего образования**  
**«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ**  
**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
**ФЕДЕРАЛЬНЫЙ РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР**  
**ПО ОРГАНИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ**  
**С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

**А.В. Хаустов, Н.Ю. Гусева,**  
**О.В. Загуменная, М.А. Шумских**

**ВКЛЮЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С РАС**  
**В СИСТЕМУ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:**  
**ИНКЛЮЗИВНАЯ МОДЕЛЬ**  
**«РЕСУРСНЫЙ КЛАСС»**

**Методическое пособие**

**Москва 2024**

УДК 376  
ББК 74.4  
В56

Рецензенты:

*Алексина С.В.* – кандидат психологических наук, директор Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования ФГБОУ ВО МГППУ  
*Вильшанская А.Д.* – кандидат педагогических наук, директор ГКОУ «Школа № 2124 «Центр развития и коррекции»», председатель «Ассоциации инклюзивных школ»

Консультант:

*Недорезова О.В.* – директор Государственного бюджетного учреждения Воронежской области «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи»

**Хаустов, А.В., Гусева, Н.Ю., Загуменная, О.В., Шумских, М.А.**

В56 Включение детей с РАС в систему общего образования: инклюзивная модель «Ресурсный класс»: методическое пособие / Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет», Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра / Хаустов А.В., Гусева Н.Ю., Загуменная О.В., Шумских М.А. ; под общ. ред. А.В. Хаустова ; ред. Е.В. Разухина. – Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2024. – 141 с.  
ISBN 978-5-94051-318-6

*В методическом пособии, разработанном Федеральным ресурсным центром по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», освещены ключевые вопросы организации инклюзивного образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра с применением модели «Ресурсный класс» с учетом разнообразия образовательных потребностей детей, а также требований действующего законодательства Российской Федерации. Рассматриваются вопросы обеспечения модели «Ресурсный класс» необходимыми ресурсами: финансовыми, кадровыми, материально-техническими. Раскрываются особенности, этапы, структура организации образовательной деятельности в рамках модели «Ресурсный класс». Отдельная глава посвящена программно-методическому обеспечению инклюзивной модели «Ресурсный класс», основанному на принципах универсального дизайна в обучении; представлены методы с доказанной эффективностью, применимые для обучения детей с расстройствами аутистического спектра; раскрываются подходы к адаптации учебного материала и условий проведения контрольно-измерительных процедур с учетом особых образовательных потребностей учащихся.*

*Методическое пособие адресовано представителям государственной власти в сфере образования, руководителям и педагогическим работникам общеобразовательных организаций, некоммерческим организациям, реализующим грантовую поддержку развития инклюзивной модели «Ресурсный класс», а также семьям, воспитывающим детей с РАС.*

УДК 376  
ББК 74.4

ISBN 978-5-94051-318-6

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2024

---

---

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение .....	5
<b>Глава 1.</b>	
Характеристика инклюзивной образовательной модели «Ресурсный класс».....	9
1.1 Понятие и особенности модели «Ресурсный класс» .....	9
1.2 Цель и задачи создания в общеобразовательной организации инклюзивной модели «Ресурсный класс» .....	12
<b>Глава 2.</b>	
Организационные и нормативно-правовые основы деятельности инклюзивной образовательной модели «Ресурсный класс» .....	14
2.1 Нормативно-правовые основы деятельности инклюзивной модели «Ресурсный класс».....	14
2.2 Система условий реализации инклюзивной модели «Ресурсный класс».....	18
2.2.1 Кадровое обеспечение инклюзивной модели «Ресурсный класс».....	19
2.2.2 Организация методического сопровождения деятельности специалистов в рамках модели «Ресурсный класс».....	28
2.2.3 Финансовое обеспечение инклюзивной модели «Ресурсный класс».....	32
2.2.4 Материально-техническое обеспечение инклюзивной модели «Ресурсный класс», организация предметно-пространственной среды.....	36
2.2.5 Документационное обеспечение инклюзивной модели «Ресурсный класс».....	42
2.3 Организационно-подготовительные мероприятия общеобразовательной организации, планирующей реализацию модели «Ресурсный класс» .....	51
<b>Глава 3.</b>	
Организация процесса обучения в рамках инклюзивной образовательной модели «Ресурсный класс» .....	55
3.1 Этапы организации образовательного процесса.....	55

3.2 Организация подготовительного этапа.....	57
3.3 Организация адаптационно-диагностического этапа.....	59
3.4 Разработка индивидуальной адаптированной образовательной программы (АОП) / специальной индивидуальной программы развития (СИПР).....	63
3.5 Организация деятельности психолого-педагогического консилиума (ППК) общеобразовательной организации.....	68
3.6 Разработка индивидуального учебного плана, организация режима дня, составление индивидуального расписания.....	70
3.7 Организация урочной деятельности.....	73
3.8 Организация внеурочной деятельности, режимных моментов.....	78
3.9 Оценка результативности работы.....	83
<b>Глава 4.</b>	
Программно-методическое обеспечение инклюзивной образовательной модели «Ресурсный класс».....	87
4.1 Применение принципов универсального дизайна при организации обучения по модели «Ресурсный класс».....	87
4.2 Подходы и методы обучения детей с РАС в инклюзивной модели «Ресурсный класс».....	96
4.3 Адаптация учебного материала и условий проведения контрольно-измерительных процедур для обучающихся с РАС.....	113
Список использованных источников.....	120
Приложение 1.....	131
Приложение 2.....	140

## ВВЕДЕНИЕ

В соответствии с п. 5.1 ст. 5 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024) «Об образовании в Российской Федерации» (далее – закон «Об образовании в РФ») в целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления должны быть созданы необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), а также для коррекции нарушений развития и социальной адаптации. При этом делается акцент на применении специальных педагогических подходов, методов и способов общения. Предусмотрено созданию условий, в максимальной степени способствующих получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. В соответствии с п. 27 ст. 2 закона «Об образовании в РФ» инклюзивное образование рассматривается как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Согласно п. 2 ст. 79 Закона «Об образовании в РФ» общее образование обучающихся с ОВЗ осуществляется в образовательных организациях по адаптированным основным общеобразовательным программам (далее – АООП), которые разрабатываются организацией, осуществляющей образовательную деятельность в соответствии с федеральными адаптированными образовательными программами (далее – ФАОП) для определенных категорий обучающихся и уровней образования. В таких организациях создаются разнообразные специальные образовательные условия для получения образования указанными обучающимися. Система данных условий является тем комплексом ресурсов, который необходим для обучения ребенка, имеющего ограниченные возможности здоровья и, как следствие, особые образовательные потребности.

Для организации обучения с учетом этих потребностей в соответствии с п. 4 ст. 79 Закона «Об образовании в РФ» в настоящее время существуют возможности для получения образования детьми с ОВЗ

как совместно с другими обучающимися, не имеющими ограничений по возможностям здоровья (инклюзивные модели), так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность. Формат организации образования детей с ОВЗ определяется в соответствии с особыми образовательными потребностями и потенциалом конкретного ребенка и с учетом преимуществ той или иной образовательной модели.

Для значительного числа детей с особыми образовательными потребностями необходима организация обучения в условиях инклюзивного образования в общеобразовательных школах. Особое значение инклюзивное образование имеет для детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС), что обусловлено трудностями их социализации, компенсация которых невозможна без интеграции в среду сверстников.

Для многих обучающихся с РАС, имеющих выраженные нарушения развития, может быть целесообразно обучение в отдельных классах, в которых создаются специальные образовательные условия, необходимые именно для данной категории обучающихся. Такие классы могут действовать как в специальных (коррекционных) школах, так и в общеобразовательных, инклюзивных. Обучение детей в отдельном (специальном) классе может также рассматриваться как подготовка к дальнейшему переходу в инклюзивный класс с нейротипичными сверстниками (Шаргородская, 2023).

Для организации последовательного включения ребенка в общеобразовательную среду применяются интегративные стратегии, при которых обучающиеся с РАС малокомплектного класса постепенно подключаются в общеобразовательный класс. Такие стратегии применяются в рамках «динамической модели интеграции», показавшей свою результативность в российской системе образования (Шаргородская, 2018).

При организации инклюзивного образования для частичного или полного включения детей с РАС в общеобразовательную среду нейротипичных сверстников в обычных классах во многих случаях требуется система дополнительных условий, нацеленных на поддержку инклюзивных процессов. Она организуется за счет внедрения инклюзивных образовательных технологий и моделей.

Это имеет особое значение для тех учащихся, у которых, в отличие от нейротипичных сверстников, отмечаются заметные трудности в освоении общеобразовательных программ, в развитии и социальной адаптации, препятствующие полному включению в классно-урочную систему обучения.

Инклюзивное образование может быть обеспечено за счет внедрения в школу инклюзивной модели «Ресурсный класс», которая является

одним из возможных вариантов получения образования. Модель развивается в России с 2014 года.

В письме Министерства образования и науки РФ от 7 июля 2017 г. № ТС-267/07 «О направлении информации» подчеркивается, что данная модель «... обеспечивает право на образование любому ребенку и позволяет организовать обучение, соответствующее потребностям каждого ученика, в наименее ограничивающей среде», что полностью отвечает определению инклюзивного образования, закрепленному в законе «Об образовании в РФ».

Концептуальные положения о гибкости и доступности данной модели для детей с РАС получили свое продолжение в методических рекомендациях по вопросам организации образования обучающихся с РАС с применением модели «Ресурсный класс» в общеобразовательной организации, направленных письмом Минпросвещения России от 29.08.2024 г. № ДГ-1472/07: «... модель организации образования «Ресурсный класс» предполагает максимальную гибкость и создание максимально возможных вариативных условий в образовательной организации, необходимых для каждого обучающегося с РАС в соответствии с его потребностями» (Методические рекомендации, 2024).

Первоначально инклюзивная образовательная модель «Ресурсный класс» получила интенсивное развитие для организации обучения учащихся с РАС. Ее прототипом стал «АВА-класс», организованный в 2014–2015 году в школьно-дошкольном отделении Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС Московского государственного психолого-педагогического университета совместно с Фондом содействия решению проблем аутизма в России «Выход» и АНО «Центр проблем аутизма».

Анализ данных мониторинга состояния образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра в субъектах Российской Федерации 2022 года, проведенного Федеральным ресурсным центром по организации комплексного сопровождения детей с РАС по заданию Министерства просвещения РФ, показал, что процент школьников с РАС, обучающихся в условиях инклюзии с применением модели «Ресурсный класс», составил 7,8% (2105 человек) от общего числа обучающихся. Результаты, полученные в ходе мониторинга, и запрос со стороны родителей (законных представителей) свидетельствуют о неравномерности внедрения модели «Ресурсный класс» в различных регионах России и о необходимости ее развития. Важно отметить, что в настоящее время в российской системе образования ресурсные классы действуют для детей с различными особенностями развития.



Для многих обучающихся с РАС, зачисленных в обычные классы, создание дополнительных условий и поддержки в рамках модели «Ресурсный класс» рассматривается в качестве временной меры, которая позволяет постепенно обеспечить более полное включение детей с РАС в работу обычного класса. Однако для большей части детей с РАС «полная инклюзия» может быть недоступна ни в первый, ни в последующие годы обучения. В этом случае интенсивная дополнительная поддержка, обеспечиваемая в рамках модели «Ресурсный класс», необходима в течение длительного промежутка времени.

С учетом накопленного в России системного опыта данные методические рекомендации посвящены организации инклюзивного образования в рамках модели «ресурсный класс» на уровне начального общего образования. Описываемая модель может охватывать период не только начального, но и основного общего образования. Также необходимо отметить, что существуют другие возможности индивидуализации образования в условиях общеобразовательной школы, включающие обучение по индивидуальному учебному плану, обучение в отдельном классе учащихся со схожим уровнем развития и др.

При организации образования детей с РАС важна преемственность на всех его этапах. При включении ребенка в инклюзивную модель «Ресурсный класс», как и во всех других случаях, необходимо организовать своевременную подготовку к школьному обучению в условиях дошкольной образовательной организации и/или иных форматах. Применение ФАОП дошкольного образования детей ОВЗ позволяет осуществить такую подготовку и обеспечить успешный переход детей на уровень начального общего образования за счет применения вариативных образовательных маршрутов и специальных условий обучения.

В данном методическом пособии, подготовленном Федеральным ресурсным центром по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», дано определение понятия «ресурсный класс», описаны специфика, нормативно-правовая база, организационные основы деятельности данной модели, особенности организации процесса обучения, а также необходимое программно-методическое обеспечение для ее реализации.

# ГЛАВА 1.

## ХАРАКТЕРИСТИКА ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ «РЕСУРСНЫЙ КЛАСС»

### 1.1 Понятие и особенности модели «Ресурсный класс»

Необходимо разграничение и различение двух понятий: **ресурсный класс** как **образовательная модель** и как специально организованное **пространство**, в котором непосредственно осуществляется процесс обучения, воспитания, развития, коррекции нарушений развития детей с ОВЗ.

*«Ресурсный класс» (далее – РК) – инклюзивная модель организации образования обучающихся с особыми потребностями (в т.ч. с РАС), направленная на их гибкое включение в общеобразовательную среду школы и характеризующаяся индивидуализацией образовательного маршрута, учебного плана, целей обучения, тьюторского сопровождения, применением методов работы с доказанной эффективностью и адаптированных учебных материалов, созданная в целях освоения адаптированной образовательной программы и социализации в среде сверстников.*

Инклюзивное образование с применением модели РК предполагает создание совокупности специальных образовательных условий в целях включения детей с РАС в общеобразовательную среду, обеспечивающих индивидуализацию обучения за счет кадровых, пространственных, методологических и дидактических ресурсов.

Модель «Ресурсный класс» ориентирована на обучающихся с РАС и с другими нарушениями развития, которые в силу своих индивидуальных особенностей испытывают трудности в освоении образовательной программы, в адаптации, развитии и освоении функциональных навыков, позволяющих обучаться в среде сверстников в общеобразовательной школе. Работа в рамках модели нацелена на преодоление этих дефицитов.

В рамках модели РК обучаются и получают поддержку дети с РАС, зачисленные в обычные общеобразовательные классы. Это могут быть ученики разных возрастов и из разных параллелей, обучающиеся по различным вариантам адаптированных основных образовательных программ. Несмотря на возможное объединение в рамках подгрупповой

и групповой работы, в РК обучающиеся не являются отдельным классом-комплексом.

Для детей, обучающихся в рамках модели РК, создаются гибкие возможности включения в общеобразовательную среду за счет применения индивидуальных учебных планов, индивидуальных расписаний занятий, тьюторского сопровождения и других специальных образовательных условий. В итоге, индивидуализируется весь образовательный маршрут учащегося в школе.

Соотношение времени, которое ребенок проводит в общеобразовательном классе и в РК, зависит от особенностей его поведения, уровня развития функциональных навыков (социальных, коммуникативных, бытовых), от учебной деятельности.

В рамках модели РК обычно применяется система индивидуального тьюторского сопровождения. Ротация тьюторов является характерной чертой модели РК и предполагает систематическую смену / переход тьюторов от одного учащегося к другому. Основной целью ротации является обеспечение эффективного инклюзивного образовательного процесса. В ряду задач на первый план выступают следующие:

- обобщение и генерализация навыков обучающихся;
- профилактика возможной зависимости ребенка от одного взрослого;
- профилактика эмоционального выгорания у специалистов;
- сплочение и взаимозаменяемость педагогического коллектива;
- повышение профессиональных компетенций сотрудников образовательной организации.

Процедура ротации отражается в локальном нормативном акте образовательной организации, а также во внутренней документации РК.

На каждого ученика РК на основе АООП, соответствующей его особенностям, уровню его развития и рекомендациям ПМПК, составляется и реализуется индивидуальная адаптированная образовательная программа (АОП) или СИПР, включающая перечень индивидуальных планируемых образовательных результатов, целей коррекционной работы и условий, необходимых для их достижения. Соответственно, цели работы и создаваемые специальные образовательные условия индивидуализируются.

Характерная особенность содержательной работы модели РК заключается в целенаправленном развитии у детей функциональных навыков, способствующих их адаптации, формированию учебного поведения, базовых учебных навыков, необходимых для дальнейшего обучения в коллективе сверстников, преодолению нежелательного поведения.

При организации обучения акцент делается на особую подготовку специалистов, командную работу, систему методического сопровождения.

В ходе работы применяется широкий спектр методов работы, имеющих доказательную базу, включая технологии прикладного анализа поведения (далее – ПАП), структурированного обучения, альтернативной и дополнительной коммуникации (далее – АДК), системы визуальной поддержки и др.

Ключевые целевые ориентиры в реализации модели заключаются в приросте не только в образовательной, но и в социальной инклюзии для всех детей, независимо от уровня интеллектуального развития. При цензовом уровне образования (варианты 8.1, 8.2 АООП) основной акцент делается на приросте образовательной инклюзии, то есть на увеличении количества часов, которые ребенок сможет учиться совместно со сверстниками в общеобразовательном классе. При нецензовом уровне образования (варианты 8.3, 8.4 АООП) работа фокусируется на приросте социальной инклюзии. На первый план выходит возможность участия ребенка совместно со сверстниками без нарушений развития в доступных видах деятельности в рамках освоения предметных областей (урочная деятельность), в различных видах внеурочной деятельности (праздники, экскурсии и др.), а также в режимных моментах (перемены, посещение столовой и др.).

В методических рекомендациях Министерства просвещения (2024 г.) по вопросам организации образования обучающихся с РАС с применением модели «Ресурсный класс» в общеобразовательной организации рассматривается возможность разделения РК на два типа, в зависимости от наличия или отсутствия у обучающихся интеллектуальных нарушений, в целях оптимизации образовательного процесса.

В этом случае основными целями РК *первого типа* является освоение детьми АООП для обучающихся с РАС без нарушений интеллекта, а также их социализация и максимальное включение в учебный процесс в условиях общеобразовательного класса. Целями РК *второго типа* является освоение детьми АООП для обучающихся с РАС с сочетанными интеллектуальными нарушениями и их максимальная социализация в условиях образовательной организации и малой группы обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Объединение детей в ресурсной зоне с общими образовательными потребностями и схожим уровнем развития предоставляет широкие возможности для организации групповой и подгрупповой работы.

Четкое разделение ресурсных классов на типы возможно при тщательно спланированном комплектовании школы с единовременным зачислением примерно одинакового числа детей с рекомендованными вариантами АООП 8.1/8.2 и 8.3/8.4 либо с зачислением детей только со схожими (по уровню сложности) вариантами АООП. В таких

ситуациях учащиеся могут быть либо равномерно распределены по РК двух типов, либо возможно включение в один РК детей только со схожим уровнем развития.

В большинстве реальных ситуаций, с учетом доступности образования для всех детей, проживающих на закрепленной за школой территории, их зачисление ежегодно осуществляется независимо от рекомендованных вариантов АООП и может носить непредсказуемый характер. В таком случае в школе может быть организован один ресурсный класс, обеспечивающий максимально гибкие условия включения учащихся независимо от уровня их развития, рекомендованного варианта АООП, возраста и параллели (в которой учится ребенок).

Важно учитывать, что при специально организованной работе по маршрутизации детей в классы первого и второго типов, с каждым годом они могут пополняться новыми первоклассниками с РАС независимо от уровня их интеллектуального развития. Кроме этого, рекомендованные детям АООП могут также быть пересмотрены ПМПК до завершения уровня образования.

Таким образом, разделение РК на типы носит рекомендательный характер и не должно препятствовать включению в него детей, отличных от других учащихся по уровню развития.

## **1.2 Цель и задачи создания в общеобразовательной организации инклюзивной модели «Ресурсный класс»**

**Цель** создания инклюзивной модели «Ресурсный класс» – обеспечение права обучающихся с РАС на получение общего образования путем организации обучения в инклюзивной среде в соответствии с особыми образовательными потребностями и индивидуальными возможностями.

**Задачи** создания в образовательной организации инклюзивной модели «Ресурсный класс»:

- формирование в образовательной организации инклюзивной культуры и образовательной среды, нацеленной на обеспечение качественного образования обучающихся и поэтапное включение детей с РАС в различные сферы школьной жизни;
- организация необходимых условий для социальной и/или образовательной инклюзии в соответствии с образовательными потребностями и возможностями обучающихся с РАС;
- создание специальных образовательных условий с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей обучающихся с РАС для освоения ими адаптированной основной общеобразовательной программы;

- организация необходимой помощи обучающимся с РАС в период их адаптации к обучению в школе;
- подготовка обучающихся с РАС к включению в классно-урочную систему обучения в условиях общеобразовательных классов за счет формирования у них необходимых навыков социального взаимодействия и коммуникации с педагогами и сверстниками, учебного поведения, жизненных компетенций, включающих соблюдение общепринятых правил поведения;
- организация интенсивного индивидуального сопровождения обучающихся с РАС для освоения ими индивидуальных адаптированных образовательных программ и и/или индивидуальных программ коррекционной работы.

**Преимущества** инклюзивной модели «Ресурсный класс»:

- возможности гибкой организации образовательного процесса, обеспечивающего оптимальное сочетание индивидуального сопровождения и инклюзивного обучения в условиях классно-урочной системы путем применения индивидуальных учебных планов и расписаний занятий;
- индивидуализация образовательного маршрута и содержания образования учащихся в условиях образовательной организации с учетом их особых образовательных потребностей, индивидуальных возможностей, а также варианта осваиваемой АООП;
- поддержка учащихся разного возраста (в рамках одного уровня образования), с различным уровнем развития, из разных классов и обучающихся по различным вариантам АООП;
- интенсивное психолого-педагогическое сопровождение, направленное на достижение обучающимися планируемых образовательных результатов в соответствии с АООП;
- возможности работы с проблемным поведением, в том числе через формирование адаптивных навыков, снижающих вероятность появления нежелательного поведения;
- возможности генерализации, закрепления сформированных навыков в естественной среде сверстников;
- возможности социализации, обучения социальным навыкам путем наблюдения за сверстниками, при участии сверстников, не имеющих особых образовательных потребностей;
- применение специализированных и универсальных технологий обучения и включения обучающихся в общеобразовательную среду, включая методы структурированного обучения, систему визуальной поддержки, АДК и др.;
- применение системы адаптации учебных и контрольно-измерительных материалов для эффективного формирования и последующей оценки учебных навыков.

## ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ И НОРМАТИВНО- ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ «РЕСУРСНЫЙ КЛАСС»

### **2.1 Нормативно-правовые основы деятельности инклюзивной модели «Ресурсный класс»**

Нормативно-правовой основой организации инклюзивной образовательной модели «Ресурсный класс» являются документы международного и федерального значения, содержащие информацию об организации образования и сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и/или инвалидностью (<http://pravo.gov.ru/>, <https://docs.edu.gov.ru/>):

- Конвенция о правах инвалидов (принята Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 13.12.2006 № 61/106; ратифицирована Федеральным законом от 03.05.2012 № 46-ФЗ);
- «Конституция Российской Федерации» (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020);
- Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024) «Об образовании в Российской Федерации»;
- Федеральный закон от 8 августа 2024 г. № 315-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации”»;
- Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся”»;
- Закон Российской Федерации от 24.11.1995 № 181-ФЗ (ред. от 29.05.2024) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»;
- Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»;

- Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)»;
- Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»;
- Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»;
- Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1023 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»;
- Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1026 «Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)»;
- Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1022 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»;
- Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1025 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы основного общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»;
- Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 17.07.2024 № 495 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных адаптированных образовательных программ»;
- Приказ Минобрнауки России от 9 ноября 2015 г. № 1309 «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи»;
- Приказ Министерства образования и науки РФ от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии»;
- Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 21 сентября 2022 г. № 858 «Об утверждении федерального перечня учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных



- программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность и установления предельного срока использования исключенных учебников» (ред. от 21.05.24.);
- Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 22.10.2024 № 731 «Об утверждении образца свидетельства об обучении и порядка его выдачи лицам с ограниченными возможностями здоровья (с нарушением интеллекта), не имеющим основного общего и среднего общего образования и обучавшимся по адаптированным основным общеобразовательным программам»;
  - Приказ Министерства просвещения РФ от 22 марта 2021 г. № 115 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования»;
  - Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 01.11.2024 № 763 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии»;
  - Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 06.11.2024 № 778 «Об утверждении типового порядка организации деятельности по оказанию психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, в том числе типового порядка деятельности центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи»;
  - Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих», раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»;
  - Распоряжение Минпросвещения России от 09 сентября 2019 г. № Р-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации»;
  - Распоряжение Минпросвещения России от 06 июля 2020 г. № Р-75 «Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность»;
  - Распоряжение Минпросвещения России от 28 декабря 2020 г. № Р-193 «Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях» (вместе с «Системой функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях. Методические рекомендации»);

- Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28 сентября 2020 г. № 28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648–20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи»;
- Письмо Минобрнауки России от 11 марта 2016 г. № ВК-452/07 «О введении ФГОС ОВЗ» (вместе с «Методическими рекомендациями по вопросам внедрения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)»);
- Письмо Минобрнауки России от 15 марта 2018 г. № ТС-728/07 «Об организации работы по СИПР»;
- Письмо Минпросвещения России от 2 ноября 2018 г. № ТС-459/07 «О получении общего образования лицами с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)»;
- Письмо Минпросвещения России от 08 февраля 2019 г. № ТС-421/07 «О направлении рекомендаций» (о необходимости повышения эффективности работы служб психолого-педагогического сопровождения обучающихся с нарушениями чтения и письма, попадающих в группу риска);
- Письмо Минпросвещения России от 20 февраля 2019 г. № ТС-551/07 «О сопровождении образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью»;
- Письмо Минпросвещения России от 10 июня 2019 г. № ОВ-473/07 «Об обеспечении учебными изданиями (учебниками и учебными пособиями) обучающихся с ОВЗ»;
- Письмо Минпросвещения России от 07 февраля 2020 г. № ВБ-234/07 «О направлении информации» (в письме представлены методические рекомендации для специалистов психолого-медико-педагогических комиссий по формулированию заключений, включающих рекомендации по сопровождению обучающихся с ОВЗ и инвалидностью ассистентом (помощником) и (или) тьютором);
- Письмо Министерства просвещения РФ от 3 июня 2021 г. № АК-491/07 «О проведении итоговой аттестации»;
- Письмо Министерства Просвещения РФ № СК-578/08, Росособнадзора № 01–350/13–01 от 18 декабря 2020 г. «О снижении документационной нагрузки учителей»;
- Письмо Минпросвещения России «О направлении методических рекомендаций по организации внеурочной деятельности» № ТВ-1290/03 от 5 июля 2022 года;

- Письмо Минпросвещения России от 31.08.2023 г. № АБ-3569/07 «О направлении разъяснений по организации образования обучающихся с ОВЗ в 2023/24 уч. г.» (вместе с «Методическими рекомендациями по введению федеральных адаптированных основных общеобразовательных программ»);

**Нормативные документы по организации работы непосредственно ресурсных классов:**

- Письмо Министерства образования и науки РФ от 7 июля 2017 г. № ТС-267/07 «О направлении информации»;
- Письмо Минпросвещения России от 29.08.2024 г. № ДГ-1472/07 «О направлении методических материалов».

При организации работы по инклюзивной модели «Ресурсный класс» ключевую роль играет команда специалистов, осуществляющих сопровождение обучающихся с РАС. Их работа опирается на **профессиональные стандарты**, в том числе:

- Профессиональный стандарт 01.001 Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель). Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н.
- Профессиональный стандарт 01.002 Педагог-психолог (психолог в сфере образования). Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. № 514н.
- Профессиональный стандарт 01.005 Специалист в области воспитания. Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 30 января 2023 г. № 53н.
- Профессиональный стандарт 01.003 Педагог дополнительного образования детей и взрослых. Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 22 сентября 2021 г. № 652н.
- Профессиональный стандарт 01.014 Педагог-дефектолог. Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 13 марта 2023 г. № 136н;

## **2.2 Система условий реализации инклюзивной модели «Ресурсный класс»**

Для обеспечения качественной работы в рамках модели «Ресурсный класс» необходима заблаговременная (до начала учебного процесса) проработка системы условий ее реализации, включающих: кадровое, финансовое, материально-техническое, документационное обеспечение.

### **2.2.1 Кадровое обеспечение инклюзивной модели «Ресурсный класс»**

Ключевая роль в работе инклюзивной образовательной модели РК принадлежит команде подготовленных специалистов, осуществляющих и координирующих образовательную деятельность с обучающимися с РАС.

В задачи команды РК входит создание общешкольной инклюзивной образовательной среды; адаптация ребенка с РАС к условиям обучения в школе; преодоление поведенческих трудностей обучающихся; обеспечение максимально возможного включения в образовательную и социальную среду школы; создание условий для освоения учащимися предметных и метапредметных результатов, предусмотренных рекомендованным вариантом АООП; коррекция и развитие дефицитных областей; освоение обучающимися жизненных компетенций, повышение уровня их самостоятельности и независимости.

Для реализации обозначенных задач требуется командная работа с четким распределением ответственностей, функциональных обязанностей и ролей, к которым относятся: координатор по инклюзии, учитель общеобразовательного класса, тьютор, учитель/учителя РК, другие специалисты службы психолого-педагогического сопровождения (учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог).

#### ***Координатор по инклюзии***

В связи со сложностью организации инклюзивной образовательной модели РК, требующей решения большого числа организационных, кадровых, документационных, методических вопросов, необходимо четкое структурирование и координация деятельности всех работников школы, включенных в организацию инклюзивного образования. Школе необходим специалист, являющийся носителем инклюзивной культуры и имеющий опыт координации организационных процессов и распределения обязанностей между сотрудниками, а также соответствующие полномочия.

Особенно важна роль координатора на этапе создания модели РК. Он разрабатывает стратегию внедрения инклюзивного образования с учетом особенностей конкретной школы, планирует мероприятия по созданию РК, организует разработку и доработку локальных актов. Совместно с другими членами администрации координатор осуществляет планирование финансового, кадрового и материально-технического обеспечения пространства РК. Важной задачей координатора является комплектование штата школы необходимыми специалистами, разработка и внедрение системы оплаты труда сотрудников РК. Он обеспечивает открытость информации через администрирование ресурсов на официальном сайте школы. Организует взаимодействие школы с родителями (законными представителями) вновь поступающих обучающихся с РАС по вопросам создания специальных условий получения образования

в РК, подготавливает общеобразовательную среду для их успешного включения, формируя инклюзивную культуру в школе.

В течение учебного года основная цель в работе координатора – обеспечение эффективного взаимодействия всех субъектов инклюзивного образовательного процесса, что является одним из важнейших условий успешного включения детей с ОВЗ и их родителей (законных представителей) в среду образовательного учреждения, адаптации образовательного учреждения к новым условиям функционирования (Алехина, 2012). Он координирует деятельность всех сотрудников школы, участвующих в реализации модели РК, в том числе: учителей, классных руководителей, специалистов службы психолого-педагогического сопровождения. Осуществляет распределение педагогической нагрузки в соответствии с индивидуальными учебными планами обучающихся в РК.

Координатор по инклюзии также выполняет функции контроля за ходом реализации всего образовательного процесса в соответствии с действующими регламентами, включая все его организационные этапы, контролирует документационное обеспечение в соответствии с номенклатурой школы. Организует мониторинги освоения обучающимися планируемых результатов освоения АООП.

Закрепление перечисленного функционала рекомендуется за заместителем директора школы по воспитательной работе или за каким-либо другим представителем администрации школы.

#### ***Учитель общеобразовательного класса***

В связи с тем, что обучающиеся, получающие образование в рамках модели РК, зачисляются в общеобразовательные классы, за каждым из них закрепляется учитель (классный руководитель) общеобразовательного класса. Ключевые задачи учителя: создание специальных образовательных условий для освоения учащимся с РАС АООП в рамках классно-урочной системы, обеспечение условий для их включения в социальную и образовательную среду сверстников. Учитель принимает активное участие в разработке индивидуальной АООП, адаптации учебных материалов, в поддержании учебного поведения и включении учащегося с РАС в доступные для него общеклассные виды деятельности. Учитель общеобразовательного класса взаимодействует со специалистами РК, информирует их и других педагогических работников о реализующихся календарно-тематических планах для обеспечения возможности включения обучающегося с РАС в общеклассную работу.

Важную роль учитель (классный руководитель) играет при переходе обучающихся с РАС на уровень основного общего образования (5-й класс). Школе необходимо предусмотреть систему мероприятий, обеспечивающих преемственность между уровнями образования, включить

процедуры по обмену информацией о детях с РАС, которым предоставлены специальные образовательные условия в рамках модели РК. Для этого необходима тесная связь в работе классного руководителя начальной школы, в которой обучался ребенок с ОВЗ, и будущего классного руководителя 5-го класса.

#### *Учитель ресурсного класса*

Несмотря на то, что РК не является отдельно укомплектованной группой учащихся с РАС, в данной инклюзивной модели возникает необходимость в педагоге, осуществляющем как образовательную деятельность, так и общую координацию реализации индивидуальных маршрутов обучающихся с РАС в общеобразовательной среде и ресурсной зоне.

Учитель РК – это функциональная роль, которая предполагает организацию деятельности обучающихся с РАС по овладению содержанием образования в соответствии с рекомендованным вариантом АООП и с их возможностями и особыми потребностями. На учителя ресурсного класса в качестве дополнительной нагрузки могут быть возложены функции по координации деятельности всех специалистов, реализующих модель РК.

Методические рекомендации Министерства просвещения (2024 г.) предусматривают в качестве учителя РК назначать учителя-дефектолога, имеющего соответствующую квалификацию в области реализации адаптированных образовательных программ обучающихся с РАС и/или обучающихся с интеллектуальными нарушениями, что определяется решением администрации образовательной организации (Методические рекомендации, 2024).

Обновленный в 2023 году профессиональный стандарт «Педагог-дефектолог» включает восемь профилей, в том числе – «расстройства аутистического спектра», что означает выделение отдельных компетенций и соответствующей программы профессиональной переподготовки специалистов (приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 13 марта 2023 г. № 136н).

В соответствии с данным профессиональным стандартом, к основной трудовой деятельности учителя-дефектолога, работающего с обучающимися с РАС, относится:

- разработка, корректировка, реализация адаптированных образовательных программ, программ коррекционной работы с обучающимися с РАС;
- организация специальной образовательной среды для обучающихся с РАС с учетом индивидуальных особых образовательных потребностей обучающихся, формы реализации АООП, программ коррекционной работы, в том числе с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения;

- организация деятельности обучающихся с РАС по освоению содержания адаптированных образовательных программ, программ коррекционной работы, в том числе с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения;
- организация деятельности по формированию детского коллектива, включения в детский коллектив обучающихся с РАС, поддержки сотрудничества обучающихся в разных видах деятельности, в том числе в условиях инклюзивного образования;
- создание специальных, в том числе психолого-педагогических, условий включения обучающихся с РАС в образовательный процесс с учетом их индивидуальных особых образовательных потребностей, особенностей здоровья;
- проведение коррекционно-развивающих занятий, уроков с обучающимися с РАС, предусмотренных АОП, программой коррекционной работы;
- отбор и использование программно-методических и учебно-дидактических материалов в организации коррекционно-развивающего обучения и воспитания обучающихся с РАС;
- контроль и оценка достижений обучающихся с РАС с оформлением педагогической документации, отражающей результаты освоения АОП, программы коррекционной работы;
- сопровождение в образовательном процессе обучающихся с РАС, проявивших выдающиеся способности в спорте, художественном творчестве;
- реализация воспитательной деятельности, направленной на формирование социально значимых личностных качеств и приобщение обучающихся с расстройствами аутистического спектра к ценностям, правилам и нормам поведения в обществе.

Учитель РК реализует образовательную деятельность в рамках тех содержательных блоков АООП, которые учащиеся с РАС не могут освоить в условиях общеобразовательного класса на фронтальных занятиях (уроках), в соответствии с целями, внесенными в индивидуальные АОП.

В функциональные обязанности учителя РК входит: организация и проведение фронтальных занятий / уроков в ресурсной зоне по учебным предметам, вызывающим наибольшие трудности у учащихся, преподавание предметов для детей, обучающихся по «неценовым программам», адаптация учебных материалов, проведение процедур текущей и промежуточной аттестации в отношении каждого обучающегося, которому предоставлены специальные условия по модели РК, анализ данных по реализации поставленных в АОП целей.

Важной функциональной задачей учителя ресурсного класса является реализация коррекционно-развивающих курсов и/или проведение



индивидуальных, мини-групповых, групповых коррекционных занятий, направленных на развитие дефицитарных функций обучающихся с РАС в различных областях.

В ситуации высокой нагрузки учителя ресурсного класса его задачи могут быть распределены между несколькими специалистами. В том числе в РК могут работать два учителя-дефектолога.

В методических рекомендациях Министерства просвещения (2024 г.) указано, что на учителя РК могут быть возложены организационно-курирующие обязанности, в этом случае он становится «учителем – руководителем РК». В случае полной занятости учителя РК в качестве учителя-дефектолога, функции руководителя РК могут осуществляться другим работником (например, координатором по инклюзии).

**Учитель – руководитель РК** координирует следующие мероприятия по организации образовательного маршрута учащихся в школе:

- проведение первичного психолого-педагогического обследования, тестирования исходного уровня навыков обучающихся в рамках АООП, а также базовых учебных навыков, необходимых для освоения программного материала;
- разработка индивидуальных АОП на основании результатов первичного психолого-педагогического обследования, тестирования;
- корректировка индивидуальных АОП по итогам динамического обследования, текущей и промежуточной аттестации;
- планирование образовательного процесса, включающее разработку индивидуальных учебных планов (далее – ИУП) и расписаний занятий для каждого обучающегося;
- проведение текущей, промежуточной и итоговой аттестации (с участием учителей общеобразовательных классов);
- проведение динамического и итогового (в учебном году) психолого-педагогического обследования (с участием специалистов психолого-педагогического сопровождения).

При организации обучения детей учитель – руководитель РК содействует организации максимально возможной инклюзии для каждого ребенка с РАС, организуя совместно с классными руководителями процесс обучения в общеобразовательных классах. Это отражается в ИУП и в индивидуальных расписаниях занятий.

Совместно с педагогом-психологом учитель – руководитель РК организует:

- мероприятия «обратной инклюзии», в ходе которых нейротипичные сверстники включаются во взаимодействие с учащимися РК;
- проведение «уроков доброты» для обучающихся общеобразовательных классов;



– инклюзивные перемены и другие совместные мероприятия.

Важной задачей учителя – руководителя РК является координация работы тьюторов РК.

К обязанностям учителя – руководителя РК относится организация взаимодействия с родителями (законными представителями) детей с РАС: проведение регулярных встреч по актуальным вопросам обучения и пребывания их детей в школе; по обобщению освоенных ими навыков в домашних условиях. Учитель-руководитель также содействует организации взаимодействия других педагогов с родителями (законными представителями) обучающихся с РАС.

Совместно с координатором по инклюзии учитель – руководитель РК осуществляет рабочее взаимодействие с внешними структурами:

- с ПМПК;
- с Региональным ресурсным центром по сопровождению детей с РАС, в том числе с куратором, обеспечивающим методическое сопровождение работы ресурсных классов (на региональном уровне).
- с другими организациями, которые могут оказать содействие работе РК.

В функционал учителя – руководителя РК входят задачи документационного обеспечения образовательного маршрута каждого обучающегося, получающего специальные условия по модели РК:

- ведение личных дел, организация подготовки необходимых документов на каждого обучающегося с РАС для проведения психолого-педагогического консилиума (ППК), в том числе индивидуальных АОП, ИУП;
- составление общего расписания индивидуальных и групповых занятий в РК с учетом количества и продолжительности посещений общеобразовательного класса каждым ребенком;

Функции учителя – руководителя РК включают контроль:

- реализации образовательного маршрута учащегося в школе, в т.ч. соблюдение ИУП, расписаний занятий;
- посещаемости обучающимися ресурсного и общеобразовательного классов;
- внесения данных в электронный журнал (совместно с ответственным за ведение электронного журнала);
- контроля успеваемости и достижения планируемых результатов в соответствии с АОП.

Главное отличие учителя – руководителя РК от координатора по инклюзии состоит в следующем: координатор по инклюзии осуществляет общее руководство, административно-организационные мероприятия, необходимые для развития и функционирования системы инклюзивного образования на уровне школы; учитель-руководитель

организует работу специалистов с учащимися непосредственно в рамках реализации модели РК.

### ***Тьютор***

Организация инклюзивного образования для обучающихся с РАС в рамках модели РК предполагает преимущественно индивидуальное тьюторское сопровождение, особенно в адаптационный период. Необходимость такой поддержки связана с рядом устойчивых дефицитов, которые могут быть скомпенсированы в общеобразовательной среде при индивидуальном тьюторском сопровождении обучающихся: трудности регулирования собственного поведения в классе, препятствующие организации учебного процесса; трудности организации собственной продуктивной деятельности как во время уроков, так и на переменах; трудности организации деятельности в быту и при самообслуживании (переодевание, посещение туалета, поведение в столовой и т.п.); дефицит понимания речи (инструкций учителя) и другие.

Отсутствие индивидуального сопровождения ребенка, особенно в продолжительный адаптационный период, может быть препятствием для преодоления указанных дефицитов и для получения образования совместно с другими обучающимися. В связи с этим, ежегодно на заседании ППк необходимо проводить анализ наличия и выраженности перечисленных проблем и определять формат тьюторского сопровождения, соответствующий особенностям ребенка, который по мере его развития может стать менее индивидуализированным и приобрести характер «дозированного».

Тьюторское сопровождение осуществляется во время занятий в общеобразовательном классе, в ходе внеурочной деятельности, в режимных моментах (перемены, переходы между общеобразовательным и ресурсным классом, смена видов деятельности и т.д.). Особенность работы тьютора заключается в предоставлении учащемуся необходимых подсказок для формирования навыков, входящих в индивидуальную АОП, и обеспечения возможностей для их генерализации.

Тьюторское сопровождение в РК предполагает работу по преодолению нежелательного поведения обучающихся, в том числе с применением методов ПАП (профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания»). Реализация планов работы с нежелательным поведением подразумевает исполнение протоколов, разработанных куратором (см. п. 2.2.2), в том числе: применение стратегий снижения нежелательного поведения, своевременного подкрепления социально приемлемых форм поведения (альтернативных и/или не совместимых с нежелательными проявлениями), ежедневный сбор данных о поведении учащегося.

Специфичность работы тьютора в модели РК связана с выполнением функции непосредственного обучения ребенка с РАС различным навыкам в ходе индивидуальной работы. Такая задача может быть возложена на тьютора, имеющего соответствующую квалификацию.

Особенности тьюторского сопровождения в рамках модели РК предполагают систему ротации тьюторов для создания ребенку возможностей взаимодействия и обучения с разными людьми и обеспечения генерализации приобретенных навыков.

### ***Педагог-психолог***

Психологическое сопровождение необходимо каждому ребенку с РАС. Перед педагогом-психологом стоит много задач в рамках коррекционной работы: развитие социально-коммуникативной, эмоционально-волевой, личностной сферы, жизненных компетенций, высших психических функций, коррекция нежелательного поведения, формирование адаптивных форм поведения и т.д.

В условиях инклюзивного образования, помимо реализации обязательных коррекционных курсов для обучающихся с РАС в соответствии с требованиями ФАОП, функционал педагога-психолога значительно расширяется. Особое значение в его работе с детьми с РАС приобретает развитие социально-коммуникативных и личностных компетенций в контексте взаимодействия со сверстниками. Педагогом-психологом применяются сверстнико-опосредованные вмешательства для формирования необходимых навыков у детей с РАС, проводится работа непосредственно со сверстниками по формированию у них важных личностных компетенций для успешной инклюзии. Форматы работы включают «уроки доброты», тренинги, инклюзивные перемены, совместные мероприятия во внеурочное время, в том числе в режиме «обратной инклюзии». Также осуществляется информационно-просветительская, консультационная работа с родителями сверстников.

### ***Учитель-логопед***

Деятельность учителя-логопеда регламентируется примерным Положением об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (утвержденным распоряжением Минпросвещения России от 06.08.2020 № Р-75), и реализуется в соответствии с требованиями ФГОС НОО ОВЗ.

Учитель-логопед осуществляет свою работу преимущественно в рамках коррекционно-развивающей области в форме фронтальных групповых, подгрупповых и индивидуальных занятий. Его деятельность охватывает большой спектр задач по развитию и коррекции нарушений различных сторон речи. Важнейшей задачей учителя-логопеда является обучение детей с РАС функциональным навыкам

коммуникации, при работе с «неговорящими» детьми – использованию средств АДК. Учитель-логопед включается в реализацию коррекционных курсов «Формирование коммуникативного поведения» (вариант 8.2, 8.3 АООП), «Эмоциональное и коммуникативно-речевое развитие» (вариант 8.4 АООП). Участвует в обучении детей по учебным предметам, относящимся к предметной области «Язык и речевая практика» (варианты 8.3, 8.4 АООП).

Кадровые вопросы являются ключевыми для реализации инклюзивной образовательной модели РК. Несмотря на специфичность функциональных обязанностей специалистов данной модели формирование команды РК осуществляется в рамках и на основе действующего российского федерального законодательства.

Администрации школ, реализующих модель РК, необходимо уделить достаточное внимание вопросам формирования штатного расписания, распределения функциональных задач, анализу компетенций специалистов, разработке должностных инструкций, а также организации взаимодействия педагогических работников.

В соответствии с ч. 3 ст. 28 Закона «Об образовании в Российской Федерации» установление штатного расписания, распределение должностных обязанностей относится к компетенции образовательного учреждения.

Специалисты, осуществляющие профессиональную деятельность в рамках модели РК, принимаются на должности, соответствующие действующим в России профессиональным стандартам и перечню должностей, входящих в Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих (далее – ЕКС), раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования», утвержденный приказом Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 № 761н.

Их профессиональная деятельность регламентируется принятыми в России профессиональными стандартами и предусмотренными в них уровнями квалификации и трудовыми функциями.

Функциональные обязанности в рамках модели РК могут быть расширены по сравнению с традиционными для специалистов должностными обязанностями. Дополнительные функциональные обязанности закрепляются локальными актами школы. В целях соблюдения трудового законодательства при введении дополнительных обязанностей администрации школы необходимо учитывать их соответствие квалификации и компетенциям работника. Также необходимо уделить особое внимание системе оплаты труда, включающей возможности дополнительных стимулирующих выплат работникам.

Кадровое планирование при организации работы РК является сложным процессом, требующим учета множества факторов. Кадровая

наполняемость РК зависит от состава, численности, возраста обучающихся с РАС, их особых образовательных потребностей, вариативности АООП, по которым они обучаются.

Основным документом, в соответствии с которым руководитель образовательной организации вносит изменения в **штатное расписание** школы при организации обучения учащихся с ОВЗ в рамках модели РК является Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 22.03.21 № 115 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» (далее – Приказ № 115). В соответствии с приказом при организации образовательной деятельности по адаптированной общеобразовательной программе создаются условия для лечебно-восстановительной работы, организации образовательной деятельности и коррекционных занятий с учетом особенностей обучающихся из расчета по одной штатной единице:

- учителя-дефектолога – на каждые 6–12 обучающихся с ОВЗ;
- учителя-логопеда – на каждые 6–12 обучающихся с ОВЗ;
- педагога-психолога – на каждые 20 обучающихся с ОВЗ и на каждые 5–8 обучающихся с РАС;
- тьютора, ассистента (помощника) – на каждые 1–6 обучающихся с ОВЗ.

Приказ № 115 предусматривает диапазон при определении необходимого количества ставок, который предоставляет вариативность в определении количества единиц вышеуказанных специалистов в штатном расписании исходя из рекомендаций ПМПК и имеющихся финансовых ресурсов.

При формировании штатного расписания важно учитывать, что в связи с индивидуализацией и интенсивностью работы с каждым обучающимся в рамках модели РК целесообразно обеспечить максимально возможное комплектование образовательной организации специалистами, в особенности – тьюторами. Расчет штатных единиц рекомендуется осуществлять, ориентируясь на нижнюю границу численности обучающихся, закрепленных за одним специалистом. Это позволит обеспечить необходимую помощь для каждого обучающегося с РАС, исходя из его особых образовательных потребностей.

### **2.2.2 Организация методического сопровождения деятельности специалистов в рамках модели «Ресурсный класс»**

В рамках модели РК особое внимание уделяется вопросам качества образования и методического сопровождения образовательной деятельности с обучающимися.

Методическое сопровождение является сложным процессом профессионального взаимодействия, который включает различные цели, способы и формы профессиональной помощи специалистам образовательных организаций. Методическая поддержка может быть организована в индивидуальном или групповом формате. Она может реализоваться в форме консультаций по запросу специалиста или группы специалистов, плановых обучающих семинаров, психолого-педагогических консилиумов образовательной организации. Мероприятия предусматривают очный и/или онлайн формат.

Выделяются три основные направления методического сопровождения специалистов, реализующих модель РК, в соответствии с возникающими у них запросами:

1. Организационные аспекты создания и функционирования модели РК.  
Данная группа вопросов часто поступает со стороны администрации на первых этапах организации работы РК. Наиболее часто задаваемые вопросы в рамках данного направления:
  - выбор помещений, пространственная организация и оснащение РК;
  - составление локально-нормативных актов, регулирующих работу РК в образовательной организации;
  - привлечение кадров, определение и закрепление за специалистами обязанностей в соответствии с должностью и функциональной ролью в РК;
  - выбор курсов повышения квалификации, а также организация дальнейшего сопровождения работы в содержательных вопросах обучения;
  - ведение документации и отчетности специалистов.
2. Содержательные вопросы по осуществлению непосредственно образовательной деятельности с обучающимися.  
Вопросы в этой части поступают непосредственно от педагогов и преимущественно касаются:
  - различных аспектов реализации ФАОП: учебных предметов, коррекционной и воспитательной работы;
  - составления индивидуальных АОП и ИУП для каждого обучающегося;
  - организации индивидуальной и групповой работы в РК;
  - организации обучения детей в общеобразовательных классах;
  - адаптации материалов к урокам.
3. Применение методов ПАП в процессе коррекционной работы и обучения.

В процессе работы с детьми с РАС у специалистов достаточно часто возникают вопросы относительно преодоления проблемного поведения

своих учеников, которое препятствует освоению знаний, навыков и обучению совместно со сверстниками.

Следует отметить, что в работе с проблемным поведением детей с РАС необходимо работать проактивно, не дожидаясь его возникновения и тех трудностей, которые вызывает проблемное поведение в процессе обучения. Следовательно, наиболее общие вопросы по работе с поведением должны прорабатываться в плановом и системном порядке.

Сопровождение специалистов по вопросам работы с нежелательным поведением обучающихся осуществляется **куратором по ПАП**, которым можно назначить специалиста с высшим педагогическим или психологическим образованием, прошедшего обучение на сертификационных курсах.

Куратор по ПАП решает следующие задачи:

- организует сбор и анализирует данные о поведении учеников;
- разрабатывает планы и протоколы коррекции нежелательного поведения;
- проводит анализ среды и целей АОП в части их влияния на поведение детей;
- разрабатывает планы и протоколы формирования базовых навыков, способных заместить нежелательное поведение;
- проводит систематические консультации, подразумевающие разбор поведенческих кейсов, со специалистами РК по установленному для конкретного РК графику и по запросу специалистов;
- обучает специалистов РК выполнять сбор данных, реализовывать планы и протоколы коррекции нежелательного поведения и формирования адаптивных поведенческих навыков;
- проводит тренинги для специалистов с целью достижения их процессуальной точности в применении методов с доказанной эффективностью;
- консультирует родителей по вопросам их вовлечения в план поведенческой коррекции, а также преодоления проблемного поведения, возникающего в домашних условиях.

В случае, если курацию работы с нежелательным поведением обучающихся осуществляет «внешний» специалист (не работающий в самой организации), то особенно важно организовать обучение данным компетенциям педагога-психолога школы. Получив дополнительное образование в области ПАП и опыт работы под курацией / супервизией поведенческих аналитиков, педагог-психолог РК сможет самостоятельно осуществлять курацию работы всей команды специалистов.

Для эффективного сопровождения куратором специалистов РК необходимо предварительно обеспечить их обучение на базовом курсе по ПАП.

Работа куратора должна вестись под супервизией специалиста, прошедшего сертификацию международного уровня. Супервизор сопровождает работу куратора, оказывает ему консультативную поддержку, осуществляет оценку качества составленных программ и предлагаемых рекомендаций, при необходимости вносит свои коррективы.

Реализация программ коррекции поведения и применение методов ПАП нацелено на преодоление тех трудностей, которые препятствуют успешному освоению обучающимися адаптированных образовательных программ. Когда выраженные поведенческие трудности детей с РАС не позволяют им приступить к продуктивному освоению учебного материала, целесообразно решать данный вопрос в рамках поведенческого подхода.

Обеспечение консультационно-методического сопровождения специалистов образовательной организации, реализующей модель РК, по выделенным группам вопросов может быть организовано двумя способами.

Первый способ – организация методического сопровождения школы региональным ресурсным центром (далее – РРЦ) по организации сопровождения детей с РАС в формате сетевого взаимодействия. Такой вариант рекомендуется для общеобразовательных организаций тех регионов, в которых созданы РРЦ. Преимущества такого сопровождения заключаются в следующем:

- централизованный характер сопровождения РК в регионе, который позволяет выработать единую модель и алгоритмы работы, в том числе унифицированные формы ведения документации. В целях унификации многие мероприятия организуются в групповом формате, объединяющем специалистов разных образовательных организаций и РК для проработки общих организационных вопросов и типичных проблемных ситуаций. Это способствует обмену опытом между специалистами РК на территории одного региона;
- возможность объединения педагогических коллективов РК в регионе в методические объединения для дальнейшей организации встреч и совместных мероприятий;
- независимый характер консультационно-методической поддержки;
- возможность получения консультаций у разных специалистов РРЦ, владеющих широким спектром компетенций по вопросам образования;
- доступность квалифицированной поддержки для территориально отдаленных школ;
- снижение финансовой нагрузки на школу; вопрос финансирования службы методического сопровождения, действующей в РРЦ, решается системно на уровне региональных органов исполнительной власти в сфере образования.



Второй способ – организация методического сопровождения непосредственно на базе школы, реализующей модель РК. В такой ситуации специалист, осуществляющий консультационно-методическое сопровождение, может быть принят в штат школы (в том числе по совместительству), либо осуществлять свою деятельность на основе договора гражданско-правового характера. Преимуществом такой модели является регулярное присутствие специалиста в РК и более глубокая погруженность в специфику образовательной деятельности в школе по сравнению с «внешними» специалистами. При таком варианте консультационно-методического сопровождения сложностью является самостоятельное решение организационных и финансовых вопросов по обеспечению работы РК самой образовательной организацией.

Независимо от способа организации методического сопровождения важно, чтобы эта функция выполнялась специалистами высокой квалификации, имеющими обширные компетенции и опыт практической и организационно-методической работы в области коррекционной педагогики и специальной психологии.

Таким образом, работа специалистов, обеспечивающих методическое сопровождение, осуществляется в формате плановых мероприятий – обучающих семинаров, тренингов, консультаций. В ходе консультирования акцент делается на разборе наиболее трудных ситуаций, связанных с организацией деятельности, поведения и обучения учащихся, в целях выработки способов их успешного преодоления. За счет этого обеспечивается непрерывное обучение специалистов школы, что позволяет в сжатые сроки развить / сформировать ключевые компетенции членов команды РК.

### **2.2.3 Финансовое обеспечение инклюзивной модели «Ресурсный класс»**

В соответствии со статьями 8, 9 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» организация процесса предоставления общего образования в государственных организациях отнесена к полномочиям органов государственной власти, а в муниципальных образовательных организациях – к полномочиям органов местного самоуправления. Инклюзивная модель РК создается преимущественно в муниципальных образовательных организациях, обеспечение образования в которых осуществляется посредством предоставления субвенций местным бюджетам (из региональных бюджетов). Данная субвенция должна включать расходы на оплату труда, приобретение учебников и учебных пособий и других средств обучения (за исключением расходов на содержание здания и оплату коммунальных услуг).

Согласно ч. 2 ст. 99 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», нормативы финансирования должны определяться в расчете на одного обучающегося (за исключением школ, расположенных в сельских населенных пунктах). Таким образом, в муниципальных организациях предусмотрено подушевое финансирование.

На федеральном уровне также предусматривается возможность особого норматива финансирования реализации отдельных программ, в том числе и АООП. В ст. 99 Закона «Об образовании в Российской Федерации» предусмотрена возможность увеличения финансирования образования детей с ОВЗ, что организуется через изменение нормативов с учетом создания специальных условий получения образования обучающимися с ОВЗ.

Единых для всех регионов России нормативов подушевого финансирования и поправочных (корректирующих) коэффициентов финансирования образования обучающихся с ОВЗ не существует. Данный вопрос отнесен к компетенциям субъектов РФ. Рекомендации по определению нормативных затрат на оказание государственных (муниципальных) услуг в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего, среднего профессионального образования, дополнительного образования детей и взрослых, дополнительного профессионального образования для лиц, имеющих или получающих среднее профессиональное образование, в сфере профессионального обучения, применяемых при расчете объема субсидии на финансовое обеспечение выполнения государственного (муниципального) задания на оказание государственных (муниципальных) услуг (выполнение работ) государственным (муниципальным) учреждением доведены приказом Министерства просвещения РФ от 22 сентября 2021 г. № 662. Примерная методика и инструментарий определения нормативных затрат на оказание государственных (муниципальных) услуг по реализации адаптированных основных образовательных программ, по использованию при разработке региональных систем нормативного финансирования в образовании рекомендованы Письмом Министерства просвещения РФ от 31.01.2023 г. № АБ-356/07.

РК является дорогостоящей образовательной моделью в связи с необходимостью обеспечения индивидуализированного психолого-педагогического, тьюторского сопровождения каждого обучающегося. В связи с этим, в расчете норматива должно быть предусмотрено максимальное кадровое обеспечение из диапазона количества ставок на одного обучающегося с ОВЗ, установленного Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 22.03.2021 № 115 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной

деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования».

В целях обеспечения работы РК необходима разработка и утверждение на уровне субъекта РФ поправочных (корректирующих) коэффициентов финансирования образовательных услуг обучающихся с ОВЗ и/или иные механизмы финансирования. Дополнительное финансирование может быть предусмотрено в рамках реализации региональных программ развития образования. Может быть установлен отдельный норматив финансирования при реализации модели РК. Выделение норматива в отдельную группу целесообразно в связи с тем, что реализация АООП в условиях РК требует больших затрат, чем обучение детей с РАС в отдельных одноуровневых классах, в которых работа с учащимися осуществляется преимущественно в рамках фронтальных занятий в группе.

Для своевременного достаточного финансирования школ, планирующих или реализующих модель РК, необходима системная работа муниципальных органов власти, осуществляющих учет детей, подлежащих обучению в каждом муниципальном районе, муниципальном или городском округе (ст. 9 п. 1.6 Закон «Об образовании в Российской Федерации»). Их комплексная работа должна включать систему мониторинга, направленную не только на подсчет численности детей с ОВЗ, но и на понимание их образовательных потребностей, систему работы с родителями по их информированию и выявлению запроса для дальнейшего анализа и соотнесения с возможностями образовательных организаций, а также включать своевременное доведение необходимого финансового обеспечения до выбранной организации. При условии проведения данной работы должным образом, задачами руководителя школы остается планирование и реализация доведенных средств целевым образом. Вторым важным фактором в организации финансового обеспечения является своевременный консолидированный запрос со стороны родителей (законных представителей) по организации инклюзивного обучения их детей с применением модели РК.

На этапе планирования средств на реализацию модели РК руководителю образовательной организации следует учитывать приоритет в обеспечении необходимого количества и качества кадрового состава. На этапе подготовки к открытию РК нужно обеспечить единовременное обучение всех специалистов, включенных в реализацию данной модели. Педагогические работники системы инклюзивного образования нуждаются в непрерывном обучении: курсах повышения квалификации, практических тренингах, супервизиях. По мере роста компетенций специалистов целесообразно продумать систему стимулирования, в том числе материального, в целях сохранения кадрового состава.

В связи с вариативностью региональных условий и специфики расчетов нормативов финансирования, обеспечивающих создание специальных условий получения общего образования в РК, предусмотренных денежных средств может быть недостаточно. Вопросы недостатка финансовых ресурсов возможно решать с помощью привлечения дополнительных источников.

При организации модели РК важную роль играет государственно-частное партнерство. Образовательной организацией совместно с НКО может проводиться работа по получению грантов. Данная деятельность особенно необходима в регионах, где пока не установлены поправочные (корректирующие) коэффициенты финансирования, или их размер недостаточен.

При возникновении потребности в приобретении дополнительного дорогостоящего оборудования, например, не относящегося к образовательной деятельности, но повышающего качество досуговых мероприятий для детей в школе (игровые комплексы, интерактивное, сенсорное оборудование и т.д.), организацией могут быть привлечены спонсорские средства благотворительных фондов и/или других организаций.

При устойчивом дефиците кадров в организации руководитель школы может прибегнуть к аутсорсингу – передаче права выполнения части образовательной программы другой организации. Потребность в аутсорсинге может возникнуть в рамках реализации внеурочной деятельности, требующей введения в штат нескольких специалистов «узкого профиля». При малочисленном составе детей с ОВЗ у школы могут возникнуть финансовые сложности с введением целых единиц в штатное расписание или с подбором персонала на частичную занятость.

Аутсорсинг в реализации АООП может осуществляться в рамках сетевого договора с другими организациями. В соответствии со ст. 15 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» сетевая форма реализации образовательных программ обеспечивает возможность освоения обучающимися образовательной программы и (или) отдельных учебных предметов, курсов с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность. В реализации образовательных программ также могут участвовать научные, медицинские организации, организации культуры, физкультурно-спортивные и иные организации, имеющие ресурсы, необходимые для осуществления образовательной деятельности по соответствующей образовательной программе. Привлечение ресурсов перечисленных организаций целесообразно в обеспечении детей с РАС внеурочной деятельностью, программами дополнительного образования в соответствии с их интересами и возможностями.

#### **2.2.4 Материально-техническое обеспечение инклюзивной модели «Ресурсный класс», организация предметно-пространственной среды**

При описании материально-технического обеспечения понятие «ресурсный класс» используется применительно к специально организованному пространству, в котором проводится обучение и сопровождение учащихся.

При открытии на базе школы образовательной модели РК, в зависимости от категорий обучающихся с ОВЗ, для которых создается модель РК, необходимо особенно тщательно проанализировать и привести в соответствие обеспечение условий доступности для инвалидов, позволяющих получать образовательные услуги наравне с другими учащимися.

В соответствии с Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 9 ноября 2015 г. № 1309 «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи» и с Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 13 марта 2019 г. № 114 «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества условий осуществления образовательной деятельности организациями, осуществляющими образовательную деятельность по основным общеобразовательным программам, образовательным программам среднего профессионального образования, основным программам профессионального обучения, дополнительным общеобразовательным программам» важно обеспечить архитектурную, информационную доступность и комфортность условий, в которых осуществляется образовательная деятельность, таких как наличие зоны отдыха (ожидания); наличие и понятность навигации внутри организации; наличие и доступность питьевой воды; наличие и доступность санитарно-гигиенических помещений; санитарное состояние помещений организации.

К числу показателей, характеризующих доступность образовательной деятельности для инвалидов, относятся также: оборудование территории, прилегающей к зданиям организации, и помещений с учетом доступности для инвалидов, оборудование входных групп пандусами (подъемными платформами), наличие выделенных стоянок для автотранспортных средств инвалидов, наличие адаптированных лифтов, поручней, оборудование помещений расширенными дверными проемами, соблюдение необходимых интервалов при расстановке учебной мебели и оборудования, наличие специально оборудованных санитарно-гигиенических помещений и т. д.).

Необходимо обеспечить условия доступности, позволяющие инвалидам получать образовательные услуги наравне с другими. Примерами

таких условий может быть: дублирование для инвалидов по слуху и зрению звуковой и зрительной информации; дублирование надписей, знаков и иной текстовой и графической информации знаками, выполненными рельефно-точечным шрифтом Брайля, и другие условия.

Образовательной организации важно обеспечить обучающихся в РК кабинетом, находящимся в доступной близости от входа или лестницы, от туалета и столовой. Обучающимся, получающим специальные условия по модели РК, должна быть обеспечена наравне с другими детьми возможность пользоваться той же входной группой, раздевалкой, рекреацией во время перемены. Важно, чтобы кабинет РК находился на небольшом расстоянии, в доступности от общеобразовательных классов, в которые зачислены дети. Если в школе есть игровая комната, комната сенсорной разгрузки, целесообразно предоставить кабинет для РК вблизи нее. Таким образом, ключевое условие организации пространства РК – доступность инфраструктуры школы для обучающихся с ОВЗ.

При организации материально-технического оснащения и пространства РК применяются принципы структурирования и зонирования. Зоны могут быть организованы как в рамках одного большого кабинета, так и в нескольких смежных друг с другом кабинетах.

В случае организации ресурсного класса в рамках одного кабинета, он должен быть достаточно просторным, чтобы его условно можно было разделить на четыре основные функциональные зоны: зона для групповых занятий, зона индивидуальных занятий, зона для сенсорной разгрузки, рабочая зона педагога. Каждая зона выполняет важную функцию, предусмотренную данной образовательной моделью, предназначена для определенных видов деятельности и образовательных задач и оснащается в соответствии с ее назначением.

Зона индивидуальных занятий предназначена для интенсивной работы над формированием учебных навыков. Зона групповой работы – для формирования навыков, необходимых для обучения в классно-урочной системе. Зона сенсорной разгрузки – для организации индивидуального режима чередования учебной и сенсорной нагрузки, а также отдыха с целью обеспечения максимально комфортного и продуктивного состояния ребенка в течение учебного дня. Рабочая зона педагога должна предусматривать возможность изготовления большого количества адаптированных учебных материалов, а также их структурирования для удобства при проведении занятий с детьми разного уровня.

Соблюдение принципов структурирования и зонирования учебного пространства является важным условием организации образовательной среды для обучающихся с РАС. Вместе с тем, организация помещений РК может быть достаточно вариативна.

Особенно важно при организации пространства РК и его оснащении оборудованием учитывать сенсорные особенности обучающихся с РАС.

### ***Зона индивидуальной работы***

Обучение в РК предполагает предоставление каждому обучающемуся большого объема индивидуальной работы. Для обеспечения данного вида работ предусмотрены не только кабинеты специалистов, которые осуществляют сопровождение обучающихся, но и зоны индивидуальной работы в самом кабинете РК. Зона индивидуальной работы обеспечивает гибкость, в том числе при переходе от группового формата работы к индивидуальному и обратно в любой момент, когда это необходимо ребенку, независимо от режима и графика работы отдельных кабинетов.

В случае если в школу, реализующую модель РК, зачислены дети разного возраста, с различным уровнем образовательных программ и образовательных потребностей, необходимо сделать наибольший акцент на оснащении зон индивидуальной работы. Это особенно важно, когда суммарное время, проводимое учеником в РК, превышает время посещения общеобразовательного класса. В целом, количество мест для индивидуальной работы должно соответствовать численности детей с особыми потребностями.

Местом для индивидуальной работы является двухместная парта с трехсторонней перегородкой, которая ограждает ребенка от лишней информационной и сенсорной нагрузки. Такая перегородка также является дополнительным ресурсом по организации учебной среды. Необходимо предусмотреть на ее поверхности средства крепления для визуального расписания, правил поведения, средств АДК, таймера, и других приспособлений, способствующих самоорганизации и индивидуальному планированию учебной деятельности. Например, поверхность перегородки может быть магнитной или фетровой, в зависимости от структуры и характеристик материалов, которые будут размещены на ней.

Желательно, чтобы рядом с партой был небольшой шкаф или тумбочка для хранения актуальных учебных материалов, поощрений и личных вещей ребенка.

Следует помнить, что индивидуальная работа пронизывает весь процесс обучения в РК и может проводиться в любой части кабинета и всей образовательной организации. Тем не менее, обеспечение ребенка с РАС индивидуальным пространством именно в структурированной и защищенной от посторонних стимулов среде сможет помочь ему сконцентрироваться на обучении и повысить его результативность.

### ***Зона фронтальной / групповой работы***

Очень важным в РК является организация групповых и подгрупповых форм работы, что также требует выделения и особого структурирования значительной части пространства кабинета.



В традиционном представлении ребенок в школе осваивает знания в коллективе в рамках классно-урочной системы. Для многих детей с РАС это одна из задач, которую только предстоит решить, в том числе посредством организации групповой и подгрупповой работы в кабинете РК.

Часто возникает ситуация, при которой РК открывается в образовательной организации в результате консолидированного запроса родителей детей с РАС одного возраста со сходными образовательными потребностями. В этом случае ключевой задачей команды педагогов становится включение учащихся в продуктивную групповую работу, в ходе которой осуществляется подготовка к обучению в классно-урочной системе.

Ресурсный класс также может объединять обучающихся по разным программам и разного возраста. Для такой группы детей зона фронтальной работы должна использоваться на постоянной основе в целях отработки важных стереотипов обучения в группе, что позволит быстрее подготовить каждого из них к обучению в общеобразовательных классах. Для скорейшего достижения данной задачи важно оснастить зону фронтальной работы: расположить парты, доску и наглядные материалы максимально похоже с общеобразовательными классами.

Выбор парт для фронтальной работы зависит от числа тьюторов в классе: при индивидуальном тьюторском сопровождении и тьюторам, и детям удобнее работать за двухместными партами. Если у детей при фронтальной работе в кабинете РК предполагается общее тьюторское сопровождение, то целесообразнее будет предусмотреть одноместные парты для обеспечения большей мобильности тьюторов и предоставления постоянной поддержки одновременно двум и более обучающимся.

Еще одним преимуществом одноместной парты является обеспечение ребенка, который пока не умеет «делить» парту с соседом, индивидуальным рабочим местом. При такой организации среды важно не только устранить или отдалить из окружения ребенка фактор, вызывающий нежелательное поведение (например, другого ребенка), но и проводить последовательную работу по поэтапному формированию «дефицитных» навыков социального взаимодействия, постепенно сближая парты для организации общего со сверстником пространства.

Одноместные парты предполагают большую мобильность и вариативность организации пространства во время групповой работы. Парты могут быть установлены рядом в линию, или полукругом, или друг напротив друга, – так, чтобы учащиеся видели друг друга.

Для многих детей с РАС важным является неизменность окружающей обстановки, в связи с чем могут возникать трудности перемещения ребенка на другое место, даже если это необходимо. Индивидуальная парта позволяет закрепить за ребенком в зоне фронтальных занятий



индивидуальное место, которое может быть обозначено приклеенной фотографией ученика. В случае наличия описанной проблемы педагоги могут немного передвигать парту в пространстве класса, воспитывая в ребенке толерантность к изменениям, помогая ему оставаться спокойным за счет постоянства одного из факторов – самой парты.

Одним из важнейших материально-технических ресурсов зоны фронтальной работы является интерактивная панель, которая имеет следующие преимущества для детей с РАС:

- поддержание мотивации к учебным занятиям; в том числе за счет наглядности и моментальной обратной связи (подкрепления) при использовании интерактивных заданий и обучающих программ;
- формирование навыков совместного с другими детьми и взрослыми внимания;
- наглядное представление и возможности трансформации, адаптации учебного материала в нужном для учеников формате без использования печатных ресурсов;
- поддержание включенности и активности обучающихся в ходе уроков за счет возможности работать с интерактивной панелью, например, делать выбор и давать ответ в заданиях, нажимая нужные кнопки на панели.

Также важно в работе использовать обычную школьную доску для формирования традиционных для классно-урочной системы навыков и способов усвоения материала. Обычная доска и интерактивная панель взаимодополняют друг друга в процессе фронтальной работы, обеспечивают возможности смены видов деятельности, развития более широкой группы навыков фронтального обучения и их закрепления, генерализации при применении разных инструментов.

### ***Зона сенсорной разгрузки***

Зона сенсорной разгрузки может быть предусмотрена как в отдельной сенсорной комнате, так и в одной из условных зон помещения РК.

Организация зоны сенсорной разгрузки внутри кабинета РК целесообразна для обучающихся с высокочастотной потребностью в определенных сенсорных ощущениях. В этом случае организация кратковременных перерывов для обучающегося, в ходе которых он тонизирует себя необходимыми сенсорными ощущениями, позволяет лучше включаться в учебный процесс и оставаться спокойным в течение урока. То же самое касается обучающихся, для которых небольшой перерыв в сенсорной зоне является мотивационным стимулом, для получения которого он прикладывает усилия и старается быть успешным в учебной деятельности.

При организации зоны сенсорной разгрузки в помещениях РК не тратится время на переходы из кабинета в кабинет. Минусом такого размещения оборудования для получения сенсорных ощущений и отдыха является то, что дети могут отвлекаться от учебных задач, когда мотивационные предметы находятся в непосредственной близости. Данное обстоятельство не следует рассматривать как непреодолимую преграду и, тем более, намеренно обеднять среду кабинета РК. Напротив, такую ситуацию необходимо воспринимать как очередную возможность проработки навыков саморегуляции и соблюдения правил. При этом следует располагать игровое и сенсорное оборудование позади зон фронтальной и индивидуальной работы и визуализировать правила, в соответствии с которыми ученик получает доступ к перерыву и игровой деятельности.

Наличие отдельной сенсорной комнаты в школе также имеет ряд преимуществ. Сенсорные нарушения детей с РАС очень разнообразны: от интенсивного поиска сенсорных ощущений, характерных для детей с гипочувствительностью, до полного непринятия стимулов окружающей среды в случае гиперчувствительности. Достаточно большая площадь отдельного помещения позволяет размещать разнообразное оборудование для обеспечения различных сенсорных потребностей.

#### ***Рабочая зона учителя***

Рабочая зона учителя может быть организована традиционным для общеобразовательной школы образом, но с учетом специфики его работы в РК. Помимо использования учебников и многочисленных учебных пособий, соответствующих различным вариантам АООП, педагоги РК разрабатывают и применяют для обеспечения образовательного процесса большое количество разноуровневых адаптированных учебных, дидактических материалов, ламинированных карточек, заданий на отдельных бланках, соответствующих индивидуальным возможностям обучающихся, особенностям восприятия и переработки ими информации. В этой связи рабочее место учителя должно быть оснащено компьютером, многофункциональным устройством для цветной печати и ламинатором для изготовления индивидуальных дидактических материалов. К компьютеру должны быть подключены интерактивная панель и другие технические средства. Необходимо отдельное пространство (например, полки, ящики, поверхности) для размещения адаптированных учебных материалов, применяемых в текущий момент времени.

В учительской зоне либо в отдельно организованной «подручной» зоне размещаются протоколы оценки развития детей, индивидуальные адаптированные образовательные программы, контрольно-измерительные материалы, работы детей, позволяющие отследить динамику

в их развитии. Вся перечисленная документация и материалы требуют структурированной организации системы хранения, позволяющей оперативно найти дидактические заготовки или документы. Также важно, чтобы документация и технические средства не были в зоне досягаемости детей на переменах или во время свободной деятельности.

### **2.2.5 Документационное обеспечение инклюзивной модели «Ресурсный класс»**

#### ***Регламентация деятельности РК***

С целью обеспечения структурированной работы инклюзивной модели «Ресурсный класс» на этапе планирования крайне важным является разработка в школе системы локальных нормативных актов, регламентирующих образовательную деятельность и взаимоотношения участников образовательного процесса.

В соответствии со статьями 28, 30 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», образовательная организация принимает локальные нормативные акты в пределах своей компетенции в соответствии с законодательством Российской Федерации в порядке, установленном ее уставом. Обязательный минимальный пакет документов, рекомендованный на федеральном уровне и регламентирующий образовательную деятельность в школе, требует существенного расширения в части образовательной деятельности с детьми с РАС. Нормативно-правовое обеспечение функционирования ресурсных классов не регламентировано на федеральном уровне и сильно вариативно на региональном. В этой связи требуется максимально полное обеспечение регламентации работы ресурсного класса на уровне системы локальных нормативных актов самой организации.

Основным документом образовательной организации является устав. В уставе образовательной организации необходимо закрепить возможность организации образовательной деятельности в соответствии с ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФАОП обучающихся с ОВЗ, также необходимо включить описание форм организации данной работы.

На первом этапе работы по подготовке локальных нормативных актов следует отдавать приоритет внесению изменений в уже существующие в школе документы и только после проведения данной работы приступать ко второму этапу – созданию базы актов специально для функционирования модели РК.

При пересмотре локальных нормативных актов, общих для всей школы, необходимо вовлечение максимального числа участников образовательных отношений в эту работу. Это будет способствовать их ознакомлению с нововведениями и погружению в инклюзивную политику, формирующуюся в школе.

Возможно, потребуется внесение изменений в «Положение о психолого-педагогическом сопровождении», «Положение о психолого-педагогическом консилиуме», «Положение об организации текущего контроля успеваемости учащихся».

### ***Положение о психолого-педагогическом сопровождении***

В число специалистов службы психолого-педагогического сопровождения (далее – служба ППС) входят педагоги-психологи, учителя-дефектологи, учителя-логопеды, тьюторы, социальные педагоги и другие педагогические работники. Часто бывает, что в общеобразовательной организации, в которой не обучались ранее дети с ОВЗ, отсутствует данная служба и соответствующие штатные единицы. С появлением в школе нескольких детей с РАС и при организации модели РК у школы появляется необходимость и основание ввести данные ставки в свое штатное расписание. Вместе с тем, важно, чтобы деятельность специалистов охватывала не только реализацию коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС, но и осуществляла сопровождение сверстников, не имеющих особых образовательных потребностей. Это особенно актуально при реализации модели РК, которая подразумевает активное взаимодействие педагогов и учащихся общеобразовательного и ресурсного классов. Многофункциональность деятельности перечисленных специалистов и их полное погружение в жизнь школы способны обеспечить внедрение и успешную реализацию инклюзивной культуры и практики. Для обеспечения образовательной и социальной инклюзии специалисты, управляющие данными процессами, должны хорошо знать и понимать потребности не только детей с РАС, но и тех детей, совместно с которыми они обучаются. В связи с вышесказанным, положение о ППС должно разрабатываться для всей школы с учетом интересов всех обучающихся и педагогов.

### ***Положение о психолого-педагогическом консилиуме***

Аналогичным образом следует рассматривать статус ППк школы. Зачастую до появления модели «Ресурсный класс» деятельность ППк в школе либо не осуществлялась, либо ей уделялось недостаточное внимание. С появлением в школе ресурсного класса возникает потребность в системной работе ППк в расширенном составе.

«Примерное Положение о ППк образовательной организации», утвержденное распоряжением Министерства просвещения РФ № Р-93 от 9 сентября 2019 г., предоставляет ППк широкий спектр полномочий для принятия гибких и своевременных решений по обеспечению прав и интересов обучающихся с трудностями освоения образовательных программ, в том числе с РАС, не прибегая к помощи ПМПк.

При создании в образовательной организации модели РК рекомендуется не только привести положение о ППк в соответствие с Примерным Положением, так как в нем предусмотрено обеспечение образовательных потребностей всех категорий обучающихся, в том числе с РАС, но и дополнительно расширить область его полномочий, ответственности, состав и частоту проведения:

1. Рекомендуется вырабатывать рекомендации ППк не только в отношении психолого-педагогического сопровождения, но и всего процесса обучения.
2. Включить в состав ППк всех специалистов, работающих как в общеобразовательном классе, в который зачислен ребенок с РАС, так и в РК.
3. Ежегодно (в начале учебного года) проводить стартовый в учебном году ППк по итогам адаптационно-диагностического периода (в конце сентября – начале октября) в целях определения и детальной проработки перечня создаваемых специальных образовательных условий для учащихся с РАС, разработки и утверждения индивидуальных адаптированных образовательных программ и/или индивидуальных программ коррекционной работы.

***Положение об организации текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся с ОВЗ (Положение об оценивании)***

Положение об организации текущего контроля успеваемости принятых в школу учащихся нуждается в наибольших дополнениях с целью учета особенностей обучающихся по различным вариантам АООП.

Необходимо, чтобы данное положение в части обучающихся с ОВЗ обеспечивало дифференцированный подход к оцениванию образовательных результатов с учетом варианта АООП (и соответственно, степени тяжести нарушений развития учащегося). Желательно, чтобы положение содержало дифференцированные критерии и показатели оценивания. Чем более подробно будут прописаны показатели оценивания, тем точнее, структурнее и нагляднее будет представлена динамика освоения АООП обучающимися. Данный блок может быть представлен в виде приложения к Положению об оценивании.

В Положение об оценивании важно включить пункт, исключающий возможности снижения оценки за недочеты, связанные со специфическими стойкими непреодолимыми нарушениями развития обучающегося.

Несмотря на длительный безотметочный период, с начала первого класса за динамикой развития ребенка должен вестись постоянный контроль, в особенности в части освоения знаний по каждому предмету,

а также задач коррекционной работы. В таком случае в локальный акт могут быть внесены безоценочные критерии и показатели освоения планируемых результатов в первом классе с выделением уровней освоения знаний, например: низкий, средний, высокий. Также в качестве показателей отслеживания динамики в формировании навыков может стать степень самостоятельности ребенка при выполнении заданий: выполняет с максимальной помощью, частичной помощью, с незначительной эпизодической помощью, полностью самостоятельно.

В Положении также важно прописать порядок проведения оценочных процедур и рекомендованные специальные условия, обеспечивающие обучающихся дополнительными ресурсами, позволяющими компенсировать их базовые дефициты в процессе проведения контрольно-измерительных мероприятий.

Следует отметить, что для полноценного обеспечения деятельности РК недостаточно переработки и внесения дополнений в действующие в образовательной организации локальные нормативные акты. Предполагается также разработка специального документа для регламентации работы в рамках данной образовательной модели – Положения об инклюзивной образовательной модели «Ресурсный класс».

#### ***Положение об инклюзивной образовательной модели «Ресурсный класс»***

Относительная новизна модели РК, различная интерпретация в документах регионального уровня, а также сложность ее организации вызывает необходимость регламентации на уровне образовательной организации в виде Положения об инклюзивной образовательной модели «Ресурсный класс» (далее – Положение о РК).

Положение о РК целесообразно разрабатывать в образовательной организации до издания приказа о зачислении обучающихся, в связи с тем, что оно определяет, в том числе, порядок их зачисления.

В данном положении должна быть сконцентрирована основная информация об особенностях организации РК в конкретной образовательной организации.

Рекомендуется включение в Положение о РК следующих разделов:

#### 1. Общие положения.

В данном разделе, кроме перечня нормативно-правовых документов, на основании которых разрабатывается положение, рекомендуется дать максимально полное определение РК (параграф 1.1) с целью формирования единого понятийного аппарата у всех участников образовательных отношений.

#### 2. Цели и задачи инклюзивной образовательной модели «Ресурсный класс».

Необходимо, чтобы приведенные цели и задачи отражали обеспечение индивидуального подхода и инклюзивных условий в рамках реализации модели РК. При наполнении данного раздела можно воспользоваться приведенными в главе 1 настоящих методических рекомендаций целями и задачами РК.

### 3. Организация образовательной деятельности в рамках инклюзивной модели «Ресурсный класс».

В данном разделе важно отразить следующие организационные и содержательные аспекты:

- Порядок приема детей, предполагающий их зачисление в общеобразовательный класс на основании заявления родителей (законных представителей) и заключения ПМПК; указание рекомендованного количества детей с ОВЗ (в т.ч. с РАС) в общеобразовательном классе;
- Условия предельной наполняемости РК и контингент учащихся, обучение которых осуществляется в РК;
- Этапность организации образования обучающихся с ОВЗ (РАС);
- Порядок организации обучения и психолого-педагогического сопровождения учащихся с ОВЗ (РАС) по индивидуальному учебному плану и расписанию занятий, обеспечивающему индивидуальный режим инклюзии в работу общеобразовательного и ресурсного классов;
- Формы организации обучения и коррекционной работы с обучающимися, в т.ч. классно-урочная, индивидуальная, подгрупповая, групповая, режимные моменты;
- Обеспечение инклюзивных условий в учебной и социальной среде общеобразовательной организации;
- Критерии включения обучающихся с ОВЗ (РАС) в учебную среду сверстников для занятий;
- Особенности организации тьюторского сопровождения; определение примерного режима ротации тьюторов (смена тьюторов у учащихся) с уточнением показаний и ограничений в ротации;
- Порядок обучения по индивидуальной адаптированной образовательной программе / специальной индивидуальной программе развития обучающегося с ОВЗ (СИПР);
- Обучение с использованием адаптированных учебных и/или специальных дидактических материалов, специальных технических средств обучения и оборудования, ориентированных на удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ (РАС);
- Обучение с применением специализированных психолого-педагогических технологий и методов работы, обеспечивающих

- освоение ребенком АООП, развитие и социальную адаптацию, в т. ч. основанных на ПАП и/или других подходах;
- Создание адаптированных условий проведения текущей и промежуточной аттестации; применение адаптированных контрольно-измерительных материалов;
  - Другие специальные образовательные условия, создающиеся при обучении детей с ОВЗ;
  - Формы организации работы с родителями (законными представителями) обучающихся с ОВЗ, посещающих РК.
4. Условия организации образовательной деятельности в рамках инклюзивной модели «Ресурсный класс» включают следующие пункты:
- Кадровое обеспечение, включающее перечень штатных единиц / должностей специалистов, осуществляющих обучение детей, их функциональные обязанности, особые компетенции, систему связей и механизмы взаимодействия, в том числе и учителей общеобразовательных классов с педагогами РК. Важным является указание должностного лица, которому делегировано руководство функционированием РК, с указанием перечня его полномочий и обязанностей;
  - Финансовое обеспечение, включающее описание механизмов финансирования модели РК и порядка распределения средств на создание специальных образовательных условий при реализации модели РК;
  - Материально-техническое обеспечение, включающее лаконичное описание пространства РК.
5. Документационное обеспечение образовательной деятельности в рамках инклюзивной образовательной модели «Ресурсный класс». Данный раздел определяет перечень документов, отображающих организационные и содержательные аспекты образовательной деятельности с обучающимися, в том числе:
- Протоколы обследований обучающихся;
  - Психолого-педагогические характеристики на обучающихся;
  - Заключение психолого-педагогического консилиума;
  - Индивидуальные адаптированные образовательные программы / специальные индивидуальные программы развития;
  - Индивидуальные учебные планы и расписания занятий;
  - Инструменты динамической оценки освоения обучающимися АООП, включая чек-листы.

Представленная структура и содержание разделов Положения о РК носят рекомендательный характер. В зависимости от специфики реализации



модели в конкретной образовательной организации существуют возможности вариативности при формировании данного документа.

Кроме перечисленных положений, регламентирующих те или иные виды деятельности в РК, в образовательной организации при появлении хотя бы одного ребенка с ОВЗ (РАС) должна быть разработана и утверждена адаптированная основная общеобразовательная программа, АООП.

### ***Адаптированные основные общеобразовательные программы***

Для обучающихся с ОВЗ, в т.ч. с РАС, в целях обеспечения единства образовательного пространства Российской Федерации приказами Минпросвещения России утверждены федеральные адаптированные образовательные программы – образовательные программы дошкольного образования, начального общего образования, основного общего образования и федеральная адаптированная основная общеобразовательная программа обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее соответственно – ФАОП ДО, ФАОП НОО, ФАОП ООО, ФАООП УО).

ФАОП представляет собой учебно-методическую документацию, которая включает три раздела: целевой (пояснительная записка, планируемые результаты освоения обучающимися ФАОП, система оценки достижения планируемых результатов освоения ФАОП); содержательный (федеральные рабочие программы учебных предметов, программу формирования универсальных учебных действий, программу коррекционной работы и федеральную рабочую программу воспитания, а также организационный (федеральный учебный план, федеральный календарный учебный график, федеральный календарный план воспитательной работы).

АООП разрабатывается и утверждается организацией на основе ФАОП, в соответствии с психофизическими особенностями и особыми образовательными потребностями категории обучающихся с ОВЗ, поступивших в школу.

АООП является локальным нормативным актом, описывающим содержание образования обучающихся с ОВЗ и механизм реализации ФГОС с учетом особенностей и возможностей образовательной организации.

При разработке разделов АООП, кроме ФАОП, образовательными организациями могут использоваться программно-методические материалы, размещенные по ссылкам: <https://fgosreestr.ru/>; <https://ikp-rao.ru/frc-ovz/>.

АООП обучающихся с ОВЗ на базе общеобразовательной организации разрабатывается на основании принятых документов: заявления родителей (законных представителей) и заключения ПМПК на срок обучения в соответствии с вариантом АООП, указанным в данном заключении.

Образовательной организации необходимо разработать все варианты АООП, которые указаны в заключениях ПМПК обучающихся. В случае если утвержденные в организации АООП будут реализовываться с применением модели РК, то данное условие прописывается в организационном разделе АООП.

Следует отметить, что АООП разрабатывается при наличии в организации одного и более учеников с ОВЗ независимо от того, реализуется в школе модель РК или нет.

В связи с тем, что в инклюзивной школе необходимость разработки нового вида (варианта) АООП может появляться каждый год, целесообразно разработать **Положение о порядке разработки, утверждения и внесения изменений в АООП**. Данное положение должно содержать:

1. Общие положения с указанием целевого назначения АООП и оснований для его разработки и внесения изменений.
2. Структуру и содержание АООП с указанием основных разделов, перечисленных выше.
3. Порядок разработки, утверждения и внесения изменений и дополнений в АООП.
4. Основные права и обязанности участников реализации АООП.

На основе АООП, с учетом психолого-педагогической диагностики, рекомендаций ПМПК, ППк, а также ИПРА разрабатывается индивидуальная адаптированная образовательная программа для каждого обучающегося с ОВЗ, включенного в модель РК. Индивидуальные программы разделяются на индивидуальные адаптированные образовательные программы для обучающихся по 1–3-му вариантам АООП и специальную индивидуальную программу развития для обучающихся по 4-му варианту АООП. В соответствии с этим до начала их разработки необходимо разработать:

**Положение о порядке проектирования и реализации индивидуальной адаптированной образовательной программы для обучающихся с ОВЗ и/или Положение о разработке и реализации специальной индивидуальной программы развития.**

Подробная информация о проектировании данных документов представлена в следующей главе.

Кроме перечисленных локальных нормативных актов в образовательной организации, реализующей инклюзивную модель РК, по мере необходимости, могут быть созданы и другие положения. Например, **Положение о тьюторском сопровождении.**

Тьюторское сопровождение обучающихся в инклюзивной школе, как правило, осуществляется для детей, обучающихся по различным вариантам АООП, в разных формах и образовательных моделях. Для

структурирования деятельности тьюторских служб общеобразовательных школ рекомендуется разработка соответствующего положения, которое регламентирует особенности тьюторского сопровождения не только в рамках модели РК, но и при других условиях. Таким образом, данное положение позволит обозначить как общие векторы тьюторского сопровождения, так и специфику в отношении учащихся разных категорий.

Если в школе реализуется сопровождение детей с ОВЗ ассистентом, необходимо разработать **Положение об ассистенте**, в котором будут описаны требования к должности, его функциональные обязанности, а также особенности организации деятельности ассистента по оказанию технической помощи в образовательной организации.

Перечень положений должен максимально полно отражать деятельность инклюзивной школы и быть открытым и доступным для ознакомления всем участникам образовательных отношений.

#### ***Внутренняя документация РК***

Важным вопросом, связанным с организацией документационного обеспечения работы РК, является регламентация внутренних документов, которые педагоги ведут на постоянной основе.

Внутренняя документация отражает организацию и содержание учебно-воспитательной работы, осуществляемой образовательным учреждением. Внесение актуальных данных о ходе реализации образовательного процесса в рабочую документацию, их последующий анализ позволяют осуществлять рефлексию, принимать решения, вырабатывать рекомендации и предпринимать своевременные действия по улучшению качества обучения детей.

Рекомендуемый перечень документов, которые должны разрабатываться и вестись учителями и профильными специалистами, указан в письме Министерства Просвещения РФ № СК-578/08, Рособрнадзора № 01-50/13-01 от 18.12.2020 «О снижении документационной нагрузки учителей».

Как уже было отмечено, модель РК основывается на действующей нормативно-правовой базе, в том числе в части ведения внутренней документации.

При приеме на обучение родителями (законными представителями) детей с ОВЗ предоставляется стандартный пакет документов для формирования личного дела обучающегося. В дополнение к этим документам родителями предоставляются: подлинник заключения ПМПК; заверенная копия справки МСЭ и копия ИПРА (при наличии статуса инвалидности); заявление родителей (законных представителей) на создание специальных условий получения образования.

Основными ключевыми документами на каждого обучающегося с ОВЗ являются:

- индивидуальная АОП или СИПР;
- индивидуальный учебный план (ИУП);
- индивидуальное расписание режима дня или занятий, включающее посещение обучающимся с ОВЗ общеобразовательного класса с указанием продолжительности, формы реализации и кабинета / класса;
- протоколы диагностических обследований;
- психолого-педагогические характеристики на обучающихся;
- заключения ППк.

Опыт реализации инклюзивной образовательной модели в различных регионах России указывает на возможности, а в ряде случаев, на необходимость введения дополнительных внутренних документов, отражающих результативность достижения коррекционно-развивающих задач. В особенности, это относится к процессу обучения в рамках модели РК с применением ПАП. С целью обеспечения единых подходов к работе с поведенческими особенностями детей учителем – руководителем РК совместно с куратором по ПАП могут быть разработаны и внедрены в работу соответствующие документы на каждого обучающегося: план поведенческой коррекции, протоколы работы с поведением, чек-листы для фиксации динамики продвижения по протоколу, а также формы наблюдения за поведением и для сбора данных.

На этапе ведения внутренней документации необходимо четко разделять зоны ответственностей разных специалистов и вырабатывать механизмы координации деятельности по ее заполнению. Также важным является разработка и утверждение форматов рабочей документации.

Особое внимание следует уделить обеспечению согласованности внутренней документации педагогов РК с локальными документами, утвержденными в школе. Локальные нормативные акты школы должны регламентировать ведение соответствующей документации педагогов, работающих в РК. Например, в положении об РК можно закрепить перечень документов, которые необходимо вести по каждому ребенку, а в должностных инструкциях специалистов – перечень их профильной документации, в том числе в части работы в РК.

### **2.3 Организационно-подготовительные мероприятия общеобразовательной организации, планирующей реализацию модели «Ресурсный класс»**

В связи со сложной структурой организации РК его открытие требует поэтапной подготовки, которая может занимать много времени

(до 1 года). Данный срок является вариативным и зависит от ресурсов организации, ее подготовленности и опыта реализации инклюзивного образования, а также запроса родителей.

В процессе планирования открытия РК важно учесть все компоненты, обеспечивающие успешную реализацию данной модели: работу с родителями (законными представителями), кадровое, материально-техническое обеспечение, подготовку документационной базы, а также формирование общей инклюзивной культуры в школе.

На подготовительном этапе можно выделить следующие основные мероприятия (см. таблицу 1):

Таблица 1

**Основные организационно-подготовительные мероприятия**

<b>Вид работ</b>	<b>Ключевые мероприятия</b>
<b>Работа с родителями</b>	<p>Проведение индивидуальных консультаций с родителями, изъявившими желание обучать своих детей, имеющих ОВЗ (РАС), в условиях общеобразовательной школы с целью уточнения их запросов.</p> <p>Проведение собраний с родителями детей с ОВЗ (РАС) с целью их информирования об особенностях модели РК, преимуществах и организационных трудностях, выработки единой стратегии и плана действий по организации специальных условий получения образования по модели РК.</p> <p>Предоставление консультаций родителям в отношении психолого-педагогической подготовки их ребенка к инклюзивному образованию.</p> <p>Организация родительских собраний по классам с обязательным участием родителей детей с ОВЗ (РАС).</p>
<b>Финансовое планирование</b>	<p>Составление сметы на реализацию инклюзивной образовательной модели РК, включая необходимое кадровое, материально-техническое обеспечение для создания доступной образовательной среды, ремонтные работы.</p> <p>Анализ и сравнение необходимых и имеющихся финансовых ресурсов.</p> <p>В случае недостаточности финансовых ресурсов: проработка механизмов привлечения необходимого финансирования, включая процедуры согласования и выделения средств учредителем и/или партнерскими НКО.</p> <p>Подготовка проекта плана финансово-хозяйственной деятельности (бюджетной сметы) на предстоящий год с учетом нормативов финансового обеспечения образовательной деятельности на обучающихся с ОВЗ (РАС) и его согласование с учредителем.</p> <p>Утверждение плана финансово-хозяйственной деятельности (бюджетной сметы) у учредителя.</p>

<b>Вид работ</b>	<b>Ключевые мероприятия</b>
<b>Материально-техническое обеспечение модели РК</b>	<p>Определение помещения под РК.</p> <p>Планирование необходимых мероприятий в части проведения ремонтных работ и обеспечения доступной среды.</p> <p>Формирование перечня необходимого оборудования, дидактических материалов, программного обеспечения, диагностических методик исходя из предварительного анализа образовательных потребностей детей.</p> <p>Составление сметы на необходимые закупки, включение их в план финансово-хозяйственной деятельности организации.</p> <p>Проведение необходимых закупочных процедур.</p>
<b>Кадровое обеспечение</b>	<p>Анализ действующего штатного расписания школы и необходимых новых штатных единиц с учетом требований:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ;</li> <li>– Учебных планов ФАОП;</li> <li>– Приказа № 115 Минпросвещения РФ от 22 марта 2021 года;</li> <li>– Настоящего пособия.</li> </ul> <p>Подготовка проекта штатного расписания на будущий год (год открытия РК).</p> <p>Проработка вопросов по финансовому обеспечению обновленного штатного расписания.</p> <p>Разработка должностных инструкций специалистов с учетом функциональных задач РК.</p> <p>Определение должностного лица на роль координатора по инклюзии.</p> <p>Подбор кадров РК в соответствии с введенными (или запланированными для введения) в штатное расписание дополнительными единицами.</p> <p>Составление плана обучения педагогов по программам дополнительного профессионального образования и/или переподготовки, а также на сертифицированных курсах по применению специальных методов работы.</p> <p>Обеспечение реализации плана обучения педагогов до начала учебного года.</p>
<b>Проведение мероприятий по формированию инклюзивной культуры в школе</b>	<p>Проработка концепции реализации инклюзивного образования в школе.</p> <p>Проведение серии ознакомительных общешкольных семинаров для всего персонала школы об особенностях детей с ОВЗ (РАС) и, при необходимости, способах оказания им помощи.</p> <p>Обеспечение информирования родителей всех детей школы о планируемой реализации инклюзивного направления, а также о преимуществах инклюзивного образования.</p> <p>Проведение мероприятий по формированию толерантного отношения к сверстникам с ОВЗ и инвалидностью со всем контингентом детей школы.</p>

Вид работ	Ключевые мероприятия
<b>Документационное обеспечение функционирования РК</b>	Внесение изменений в существующие локальные нормативные акты школы. Разработка и утверждение отдельных локальных нормативных актов, касающихся работы в рамках модели РК. Закрепление в локальных нормативных актах перечня внутренних документов РК, которые педагоги будут вести на постоянной основе. Разработка и утверждение форматов рабочей документации. Разработка вариантов АООП в соответствии с контингентом детей с ОВЗ (РАС), поступающих в школу.

Следует отметить, что ключевое значение на подготовительном этапе имеет формирование инклюзивной политики и культуры в школе.

Идея инклюзии подразумевает, что не только ребенка необходимо подготовить к включению в общеобразовательную среду, но и сама школьная система должна быть готова к включению любого ребенка (Алехина, 2014).

Обеспечение толерантного отношения к детям с ОВЗ со стороны сотрудников является компетенцией школы, при этом толерантность сверстников зависит также и от их родителей. В связи с этим, просветительскую работу с родителями детей общеобразовательных классов также следует начинать на подготовительном этапе.

Родители всех детей в школе должны быть проинформированы о реализующейся или планируемой в школе системе инклюзивного направления и принимать ее. Ключевой вопрос при организации инклюзивного образования – соблюдение прав всех обучающихся. Важно объяснить родителям нейротипичных сверстников, что включение учеников с инвалидностью в обычные классы не наносит ущерба их детям и даже может дать последним некоторые академические и социальные преимущества ([https://docs.autismchallenge.ru/Inclusion\\_Evidence\\_Base.pdf](https://docs.autismchallenge.ru/Inclusion_Evidence_Base.pdf)). Безусловно, в ходе такой работы важно объяснить: за счет каких механизмов обеспечивается высокое качество образования для их детей. Также школой совместно с родителями должны быть определены общие направления воспитания в детях толерантного отношения к людям с ОВЗ и инвалидностью.

## ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ «РЕСУРСНЫЙ КЛАСС»

### 3.1 Этапы организации образовательного процесса

Образовательный процесс в рамках инклюзивной модели РК строится с учетом особых образовательных потребностей конкретного обучающегося с РАС в соответствии с заключением ПМПК и рекомендованным ребенку вариантом АООП. Большую роль при организации образовательного процесса в РК имеет его индивидуализация. Инструментом индивидуализации содержания образования является АОП или СИПР, которые разрабатываются на основе соответствующего варианта АООП с учетом индивидуальных возможностей и потребностей ребенка (раздел. 3.4 Методических рекомендаций).

Структура работы в рамках модели РК в течение учебного года опирается на существующие регламенты организации образовательной деятельности и включает ряд обязательных мероприятий для обучающихся с РАС. Все эти мероприятия можно условно отнести к отдельным этапам образовательного процесса, представленным в *таблице 2*.

Таблица 2

Этапы организации образовательного процесса

№ п/п	Мероприятия	Примерные сроки
<b>Подготовительный этап</b>		
1	Прием документов для зачисления в школу, включая заключение ПМПК, от родителей (законных представителей) детей с РАС	с 1 апреля до 31 августа
2	Разработка вариантов АООП в соответствии с заключениями ПМПК	
3	Первичное знакомство специалистов с каждым ребенком с РАС и их родителями (законными представителями)	



№ п/п	Мероприятия	Примерные сроки
4	Проведение предварительного психолого-педагогического консилиума (ППк) по каждому ребенку с РАС до начала учебного года	
<b>Адаптационно-диагностический этап</b>		
1	Постепенное включение обучающихся с РАС в образовательный процесс с учетом их особых образовательных потребностей и возможностей	сентябрь (первый месяц после начала обучения ребенка)
2	Комплексная оценка особенностей развития обучающихся с РАС и уровня сформированности их знаний, умений и навыков	
3	Проектирование АОП/СИПР на каждого обучающегося с РАС специалистами ППк, работающими с ними, с участием родителей (законных представителей)	вторая половина сентября – начало октября
4	Проведение первичного ППк с целью утверждения АОП/СИПР, ИУП, индивидуального расписания на каждого обучающегося с РАС	первая половина октября
5	Ознакомление родителей (законных представителей) обучающихся с РАС с АОП/СИПР, ИУП, индивидуальным расписанием, заключением ППк	октябрь, после проведения стартового ППк
<b>Основной этап</b>		
1	Реализация АОП/СИПР в ходе организации: – урочной деятельности; – внеурочной деятельности; – коррекционных занятий; – режимных моментов	в течение учебного года / периода
2	Текущая аттестация обучающихся с РАС	октябрь-май
3	Промежуточная динамическая оценка результативности освоения планируемых результатов АОП/СИПР	вторая половина декабря
4	Проведение динамического ППк	январь
<b>Заключительный этап</b>		
1	Итоговая оценка уровня развития обучающихся с РАС по различным областям развития	май
2	Промежуточная аттестация обучающихся в целях выявления динамики в освоении планируемых результатов АОП и АОП/СИПР	май
3	Проведение итогового ППк	май-июнь

### 3.2 Организация подготовительного этапа

Подготовительный этап начинается с момента подачи документов родителями (законными представителями) обучающегося с РАС и завершается до 1 сентября.

Ключевым мероприятием является проведение **первичного знакомства** (до начала образовательного процесса) специалистов с ребенком с РАС и его родителями (законными представителями), включающего:

- изучение предоставленных родителями (законными представителями) документов ребенка с инвалидностью: заключения ПМПК, ИПРА, заключений «внешних» специалистов;
- анкетирование родителей (законных представителей);
- наблюдение за ребенком в ходе индивидуального консультационного приема.

**Анкетирование** проводится в целях сбора первоначальных данных об особенностях и потребностях ребенка. Оно может проводиться в очном или дистанционном формате. При заполнении анкеты важно, чтобы родители (законные представители) максимально детализировано ответили на входящие в нее вопросы.

Вопросы, которые могут быть включены в анкету:

- особенности взаимодействия с разными людьми (взрослыми, детьми);
- особенности поведения в разных местах;
- предпочтения ребенка в еде, играх, видах деятельности;
- способы проявления ребенком витальных потребностей (реакция на голод, жажду, боль, холод, жару);
- способы выражения различных просьб, отказа, других коммуникативных функций;
- наличие особой сенсорной чувствительности (сниженной или повышенной);
- особенности моторного развития;
- речевая среда, окружающая ребенка в семье (наличие двуязычия, объем звучащей речи в окружении ребенка);
- особенности речи ребенка;
- специфика развития познавательной деятельности;
- уровень сформированности академических навыков;
- уровень сформированности навыков самообслуживания;
- особенности организации и режима питания;
- особенности развития игровой деятельности;
- подробное описание структуры / режима будних и выходных дней.

Для подготовки к первичному наблюдению, кроме анкетных данных, желательно проанализировать два видео с участием ребенка:

в ситуации структурированного обучения или взаимодействия, организованного взрослым, а также в естественной среде, когда деятельность ребенка специально не организована.

В проведении очной консультации, обеспечивающей возможности непосредственного структурированного наблюдения за ребенком, рекомендуется участие нескольких специалистов. Консультация включает следующие виды деятельности: беседу с родителями, анализ работ ребенка, наблюдение за ребенком, непосредственное взаимодействие с ним, сбор и фиксация данных по итогам наблюдения.

Сбор данных может проводиться с помощью видеосъемки (по предварительному согласованию с семьей), а также с применением чек-листов.

В ходе наблюдения необходимо фиксировать следующие данные:

- реакцию ребенка на средовые условия: важно обратить внимание на то, что первым привлекло его внимание, как долго задерживается внимание ребенка на заинтересовавших его вещах;
- способы взаимодействия с родителями (законными представителями);
- возможности установления контакта с педагогами;
- реакцию на обращенную речь;
- наличие коммуникативных навыков (в том числе с применением АДК);
- наличие и степень выраженности проявлений нежелательного поведения;
- особенности учебной деятельности: принятие инструкции, качество и скорость выполнения учебных заданий, доведение учебного задания до конца, продолжительность занятия за партой;
- другие значимые для обучения особенности.

На основе результатов изучения особенностей каждого обучающегося с РАС проводится **предварительный ППк**, на котором специалистами службы ППС обсуждаются и подводятся итоги по следующим вопросам:

- Оценка образовательных потребностей ребенка на основе результатов первичного знакомства.
- Предварительное определение для обучающегося с РАС модели инклюзивного образования (в данном случае – в условиях РК), учитывающей особые образовательные потребности ребенка.
- Определение класса, в который зачисляется обучающийся с РАС.
- Определение специалистов, необходимых для осуществления психолого-педагогического сопровождения обучающегося с РАС (на основе рекомендаций ПМПК). В случае отсутствия необходимых специалистов заблаговременно решается вопрос о привлечении дополнительных ресурсов в рамках сетевого взаимодействия с целью создания специальных образовательных условий в соответствии с заключением ПМПК.

- Подбор тьютора, который будет сопровождать ребенка в адаптационный период.
- Разработка индивидуального расписания на адаптационно-диагностический период с определением стартового процента времени включения обучающегося в образовательный процесс общеобразовательного класса и РК.

### **3.3 Организация адаптационно-диагностического этапа**

С момента прихода ребенка с РАС в образовательную организацию (1 сентября) начинается адаптационно-диагностический этап. Он включает мероприятия, способствующие адаптации и предполагающие постепенное спланированное включение обучающегося в образовательный процесс, а также диагностические мероприятия, в ходе которых осуществляется оценка особенностей развития ребенка и уровня сформированности различных навыков. Данные мероприятия проходят параллельно.

Продолжительность адаптационно-диагностического этапа устанавливается на предварительном ППк. Обычно этот период занимает первый месяц с начала учебного года/периода. Однако нужно учитывать, что время, необходимое конкретному обучающемуся для полноценной адаптации к условиям школьного обучения, может варьировать. Вопрос пролонгации адаптационно-диагностического этапа за счет увеличения объема времени, необходимого на адаптацию, решается на первичном заседании ППк.

#### ***Организация адаптационного периода***

Дети с РАС в силу сенсорных, эмоциональных, социально-коммуникативных, когнитивных особенностей испытывают выраженные трудности в процессе адаптации к новым средовым условиям, людям, временному режиму. При поступлении в школу обучающимся с РАС необходим пролонгированный адаптационный период. С целью преодоления основных преград для обучения, имеющихся у ребенка, важно правильно организовать образовательный процесс в адаптационный период. Уже при первом посещении ребенком школы и в процессе дальнейшего обучения важно создать те специальные образовательные условия, которые будут способствовать адаптации обучающегося как в общеобразовательном классе, так и РК.

В ходе адаптационного периода необходимо создать у ребенка прочную положительную связь с различными помещениями и педагогами школы, в том числе, с пространством РК, сделать нахождение в них комфортным, мотивирующим и безопасным. Для этого пространство школы организуется с учетом особых образовательных потребностей обучающихся.

В школе, в пространстве РК, на «рабочем месте» обучающегося создается **структурированная, сенсорно щадящая среда**, минимизирующая риски сенсорной перегрузки. Также создается зона сенсорной разгрузки.

В период адаптации в процессе знакомства с ребенком нужно собрать информацию о его **индивидуальных предпочтениях**. В частности, необходимо определить мотивационные стимулы, включая интересующие ребенка виды деятельности, сенсорные потребности (обонятельные, вкусовые, кинестетические, зрительные, тактильные, аудиальные), пищевые предпочтения и др. Их умелое использование в адаптационный и последующие периоды позволит значительно повысить интерес к нахождению в школе.

В ходе адаптационного периода нужно создать у ребенка прочную, окрашенную положительными эмоциями, **связь с педагогами**. Вначале это может быть один педагог, например, тьютор. Он встречает ребенка при входе в школу, сопровождает на протяжении всего учебного дня, помогает на занятиях с другими педагогами, предупреждает возможные сенсорные перегрузки, оказывает помощь в социально-бытовых и коммуникативных ситуациях. Затем, по мере адаптации к новым условиям (помещениям, людям, режиму дня), количество педагогов, с которыми взаимодействует ребенок, увеличивается. Важно, чтобы каждый из них вызывал у ребенка положительные эмоции.

Со стороны специалистов, а также всех сотрудников образовательной организации, с которыми контактирует ученик, очень важны доброжелательность, уважение интересов и потребностей ребенка. Это будет не только способствовать возникновению доверительных отношений с окружающими людьми, но и обеспечивать ребенку с РАС эмоциональный и физический комфорт, чувство безопасности.

Важно обеспечить **визуализацию режима дня** в школе за счет использования наглядного расписания, таймера и других средств. Для каждого обучающегося необходимо подготовить индивидуальное визуальное расписание, которое поможет ребенку лучше понять структуру учебного процесса, сделает режимные моменты предсказуемыми и безопасными, что, в свою очередь, снизит риск возникновения нежелательного поведения.

В ходе адаптационного периода необходимо уделить особое внимание **организации самого образовательного процесса**. Во-первых, нужно снизить требования к усвоению ребенком программного материала. Важно подобрать такой учебный материал и такие виды деятельности, которые будут доступны и интересны ребенку с РАС, вызовут у него положительные эмоции. При этом нужно обязательно хвалить, поощрять ребенка, использовать необходимое подкрепление. Ученик

должен чувствовать себя успешным, что поможет в повышении его мотивации и ускорении процесса адаптации к школе.

При организации образовательного процесса в адаптационный период особое внимание уделяется установлению сотрудничества (руководящего контроля), а также формированию необходимых базовых навыков учебного поведения, являющихся предпосылками к дальнейшему обучению.

### ***Организация диагностических мероприятий***

Первичная комплексная диагностика в начале обучения включает оценку особенностей развития ребенка и уровня сформированности различных навыков. При этом оцениваются не только трудности, но и сильные стороны ученика, что помогает определить, на какие возможности можно опереться в первую очередь. Это необходимо для составления индивидуальной АОП/СИПР обучающегося и создания наиболее оптимальных условий его обучения и воспитания.

В рамках своих компетенций первичную диагностику проводят все специалисты, непосредственно работающие с ребенком: учитель общеобразовательного класса, учитель-дефектолог (учитель РК), учитель-логопед, педагог-психолог, тьютор. Ключевую роль при организации и проведении диагностических процедур играет четкое распределение ответственностей разных специалистов за оценку различных областей развития обучающегося с РАС.

Диагностика и оценка особенностей осуществляется как на организованных занятиях (урок в общеобразовательном классе, групповое занятие в РК, индивидуальное занятие со специалистом), так и во время всех режимных моментов и внеурочной деятельности. Она может проходить как в виде наблюдения за ребенком в ходе различных видов деятельности, так и в форме тестирования с применением диагностических методик.

Подбор тестовых заданий, методик для оценки начальных учебных навыков должен осуществляться в соответствии с требованиями АООП к планируемым результатам. Для этого могут использоваться типовые тестовые задания из учебников, рабочих тетрадей в адаптированном виде (например, на отдельных бланках).

Особое внимание в ходе диагностики необходимо уделить уровню сформированности универсальных/базовых учебных действий обучающегося с РАС, в том числе сформированности социально-коммуникативных навыков, специфике взаимодействия ребенка со сверстниками и взрослыми.

Для оценки сформированности универсальных учебных действий (далее – УУД) возможно использовать таблицу динамического наблюдения, которая была разработана для обучающихся с РАС (Загуменная

и др., 2017). Благодаря ей можно не только определить актуальный уровень сформированности того или иного УУД, но и проследить динамику в его формировании на протяжении учебного года.

Наиболее полная и достоверная информация о текущем уровне развития ребенка, о его индивидуальных особенностях и особых образовательных потребностях позволит более точно определить цели коррекционно-развивающей работы и обучения.

При проведении диагностических процедур в условиях модели РК при работе с детьми с РАС могут применяться следующие оценочные инструменты:

1. Оценка базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R, Партингтон, 2006) – для комплексной оценки навыков, необходимых для обучения в школе.
2. Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями (VB-MAPP, Сандберг, 2008) – для выявления преград для обучения, комплексной оценки навыков.
3. Шкала адаптивного поведения Вайнленд (Carter, Volkmar, Sparrow, Wang, Lord, Dawson, Fombonne, Loveland, Mesibov, Schopler, 1998) – для оценки уровня адаптации ребенка, сформированности жизненно важных навыков (жизненных компетенций).
4. Шкала оценки сформированности жизненных компетенций на уровне начального школьного образования (Давыдова, Сорокин, Давыдов, 2024).
5. Инструмент оценки школьных навыков «Компас тьютора»<sup>1</sup> (Шмелева, Давыдова, Мамохина, Загуменная, Давыдов, Хаустов, 2024)

Выбор инструментов осуществляется в соответствии с ключевыми трудностями и планируемыми результатами работы каждого обучающегося с РАС.

Результат проведения оценочных процедур – заполненные диагностические протоколы, которые позволяют выбрать цели коррекционной работы, а также оценить впоследствии изменения в развитии ребенка, возможную динамику или ее отсутствие. Также по итогам диагностического периода составляется подробная комплексная психолого-педагогическая характеристика обучающегося. В работе над данным документом принимают участие все специалисты, проводившие диагностику. Главный результат диагностики – перечень целей обучения, коррекционной работы, входящих в индивидуальную АОП/СИПР.

---

<sup>1</sup> Электронная версия диагностического инструмента оценки навыков младших школьников «Компас тьютора» размещена на сайте ФРЦ РАС МГППУ по ссылке: <https://autism-frc.ru/>

### **3.4 Разработка индивидуальной адаптированной образовательной программы (АОП) / специальной индивидуальной программы развития (СИПР)**

Согласно п. 1 ст. 79 Закона «Об образовании в Российской Федерации», «содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ определяются адаптированной образовательной программой...». Обучение каждого ребенка с РАС в рамках инклюзивной модели РК осуществляется по рекомендованному ПМПК варианту АООП. Вместе с тем, для максимального учета индивидуальных образовательных потребностей каждого обучающегося с РАС, постановки индивидуальных образовательных и коррекционных целей работы, выработке индивидуального перечня специальных образовательных условий необходимы инструменты индивидуализации образования.

Наличие таких инструментов особенно важно в условиях инклюзивного образования, при котором образовательная программа, рекомендованная ребенку с РАС, отличается от общеобразовательной программы класса, в который зачислен этот ребенок. Такими инструментами в рамках модели РК являются индивидуальная АОП или СИПР.

Эти документы в условиях инклюзивного образования являются и постоянным рабочим инструментом, и подсказкой для педагогов – специалистов психолого-педагогического сопровождения. Он позволяет в ходе учебного процесса постоянно удерживать в фокусе внимания цели работы с ребенком с РАС и соответственно, планировать учебный процесс для всего общеобразовательного класса, включая необходимые адаптации для ребенка с РАС (см. параграф 4.3 «Адаптация учебного материала и условий проведения контрольно-измерительных процедур для обучающихся с РАС»).

АОП и СИПР разрабатываются на основе соответствующего варианта АООП, рекомендованного ПМПК. С учетом требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утвержденного [приказом](#) Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598)) (далее – ФГОС НОО ОВЗ) индивидуальная АОП разрабатывается для детей с РАС, обучающихся по вариантам 8.1, 8.2, 8.3 АООП НОО. СИПР разрабатывается для детей с РАС с умеренными, тяжелыми, глубокими интеллектуальными нарушениями, тяжелыми и множественными нарушениями развития, обучающихся по варианту 8.4 АООП НОО.

Регламент разработки данных документов закрепляется в локальных нормативных актах образовательной организации (в Положении



о порядке проектирования и реализации индивидуальной адаптированной образовательной программы для обучающихся с ОВЗ и/или в Положении о разработке и реализации специальной индивидуальной программы развития).

Для разработки АОП/СИПР специалисты РК, работающие с ребенком, включая учителя общеобразовательного класса, проводят диагностику (в рамках адаптационно-диагностического периода), оценивая не только трудности, но и сильные стороны ребенка. Наиболее полная и достоверная информация о текущем уровне развития ребенка, его индивидуальных особенностях и особых потребностях позволит более точно определить цели в АОП/СИПР.

По мере проведения диагностических процедур каждый специалист формирует соответствующий блок АОП/СИПР. Функция контроля и координации процесса составления АОП/СИПР возложена на ответственного за работу РК.

Также важным мероприятием в ходе разработки АОП/СИПР является встреча с родителями (законными представителями) обучающегося с РАС. С ними должны быть согласованы цели и ожидаемые результаты обучения и воспитания, а также степень их участия в достижении этих целей. Кроме того, именно родители могут сообщить важные сведения об особенностях ребенка, которые учитываются при его интеграции в образовательный процесс.

На необходимость разработки максимально индивидуализированной АОП указывается в Методических рекомендациях по вопросам организации образования обучающихся с РАС с применением модели «Ресурсный класс» в общеобразовательной организации. (Методические рекомендации, 2024).

Рекомендуемая структура АОП (Приложение 1) включает следующие основные разделы:

#### 1. **Общие сведения о ребенке**

В данном разделе указываются:

- сведения об обучающемся: ФИО ребенка, дата рождения и возраст на момент составления программы; класс, в который зачислен ребенок, год обучения; информация о наличии и сроках инвалидности;
- сведения о семье: ФИО родителей (законных представителей), состав семьи;
- заключение с рекомендациями ПМПК с указанием варианта адаптированной образовательной программы и специальных условий получения образования;
- форма / модель получения образования.

## 2. **Особенности развития обучающегося**

В данный раздел входит лаконичное описание (перечисление) ключевых особенностей обучающегося, включающее:

- выявленные трудности освоения адаптированной основной образовательной программы (рекомендованной ПМПК), в т.ч. в формировании учебных навыков, универсальных учебных действий (УУД) / базовых учебных действий (БУД);
- трудности в развитии, препятствующие обучению и социализации ребенка;
- трудности в социальной адаптации в условиях школы (урочная и внеурочная деятельность), повседневной жизни;
- сильные стороны в развитии ребенка, на которые можно опираться при обучении.

## 3. **Специальные образовательные условия для освоения образовательной программы**

Данный раздел включает перечисление конкретных ключевых специальных образовательных условий, необходимых для освоения ребенком образовательной программы:

- психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: перечень специалистов; названия обязательных коррекционных курсов, реализуемых специалистами в соответствии с требованиями ФАОП; другие направления коррекционной работы в соответствии с планируемыми результатами коррекционно-развивающей работы; форма проведения занятий; количество занятий в неделю и их продолжительность;
- другие специальные условия обучения, учитывающие особые образовательные потребности обучающегося: организация пространства школы/класса/ресурсного класса; организация индивидуального рабочего места (в классе, ресурсном классе); временной режим; адаптированные / специальные методы и средства обучения; специальные учебные пособия и дидактические материалы; адаптированные учебные материалы, задания; технические средства обучения; специальное оборудование; форма и условия оценки достижений; тьюторское сопровождение.

## 4. **Планируемые результаты освоения предметных областей** (в соответствии с вариантом АООП, рекомендованным ПМПК)

В данном разделе АООП указываются конкретные четко сформулированные индивидуальные планируемые результаты на учебный год. В структуру данного раздела включена система динамической оценки освоения обучающимися планируемых результатов АООП. Напротив каждого планируемого результата на начало, середину и конец учебного

периода проставляются баллы с отметкой о его достижении. При формулировании планируемых результатов важно учитывать требования к овладению предметными результатами в соответствии с вариантом АООП конкретного обучающегося.

#### **5. *Планируемые результаты освоения универсальных учебных действий / базовых учебных действий***

В этом разделе формулируются наиболее приоритетные на данном этапе обучения индивидуальные планируемые результаты формирования УУД/БУД на учебный год: личностные (для всех вариантов АООП); регулятивные, познавательные и коммуникативные для вариантов 8.1, 8.2 АООП. Напротив каждого планируемого результата также проставляется отметка о результативности.

#### **6. *Планируемые результаты коррекционно-развивающей работы***

В данном разделе последовательно перечисляются все направления работы с ребенком с подробным перечнем индивидуальных планируемых результатов на учебный год. Указываются исполнители, а также результативность достижения каждого планируемого результата.

Важно отметить, что специалисты службы психолого-педагогического сопровождения при формулировании направлений и индивидуальных планируемых результатов коррекционной работы должны учитывать имеющиеся у учащегося трудности в овладении АООП, развитии и социальной адаптации. Соответственно, вносимые в АООП коррекционные задачи должны быть направлены главным образом на преодоление именно этих дефицитов. Также важно учитывать, что проработка задач, включенных в блок «коррекционно-развивающая область», осуществляется не только в рамках коррекционных занятий, но и в ходе урочной и внеурочной деятельности, а также в режимных моментах.

Дополнительно в структуру АООП могут быть включены другие актуальные разделы, связанные с внеурочной деятельностью, воспитательной работой, работой с родителями и др.

Структура СИПР соответствует требованиям ФГОС НОО ОВЗ и Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) ([Письмо](#) Минобрнауки России от 11 марта 2016 г. № ВК-452/07 «О введении ФГОС ОВЗ» (вместе с «Методическими рекомендациями по вопросам внедрения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями»)).

Основные блоки СИПР схожи со структурой АОП, однако есть некоторые отличия в порядке следования блоков и части содержания некоторых из них.

В блоке «Содержание образования», так же как в АОП, формулируются индивидуальные планируемые результаты по программам учебных предметов, коррекционных курсов. Отличие заключается в том, что эти результаты основаны исключительно на индивидуальных дефицитах конкретного обучающегося, на ближайших целях его развития, и не привязаны к каким-либо уровням овладения образовательной программой (достаточному либо минимальному).

Если в РК обучается ребенок, имеющий ограничения в формировании навыков самообслуживания, передвижения, контроля своего поведения, то в образовательной организации создаются условия реализации потребности в уходе и присмотре. В этом случае в структуре СИПР появляется блок «Условия реализации потребности в уходе и присмотре».

При разработке СИПР рекомендуется пользоваться «Учебно-методическим комплексом по разработке и реализации специальной индивидуальной программы развития (СИПР)» (<http://умксипр.рф>).

При разработке АОП/СИПР, формулировании основных целей (индивидуальных планируемых результатов) учитывается мнение родителей (законных представителей) ребенка. Они являются непосредственными участниками всего образовательного процесса, включаются в реализацию поставленных целей и задач.

АОП/СИПР разрабатывается на один учебный год с корректировкой планируемых результатов обучения не реже одного раза за полгода. Обязательным условием является ознакомление родителей (законных представителей) с утвержденными АОП/СИПР.

В середине учебного года/периода осуществляется промежуточная динамическая оценка результативности освоения планируемых результатов АОП/СИПР. После проведения промежуточной диагностики специалисты вносят соответствующие баллы в графу «Результативность» в АОП/СИПР. Анализ полученных результатов осуществляется на динамическом ППк общеобразовательной организации в середине года.

В конце учебного года по результатам итоговой диагностики и/или промежуточной аттестации проводится аналогичная процедура. На итоговом ППк общеобразовательной организации осуществляется коллегиальный анализ достижений планируемых результатов АОП/СИПР с оценкой результативности работы каждого специалиста по тем направлениям работы, которые были ими обозначены в АОП/СИПР, и предварительно намечаются индивидуальные цели АОП/СИПР по каждому обучающемуся на следующий учебный год.

### 3.5 Организация деятельности психолого-педагогического консилиума (ППк) общеобразовательной организации

Работа ППк образовательной организации осуществляется в соответствии с примерным положением о ППк ([Распоряжение](#) Минпросвещения России от 09 сентября 2019 г. № Р-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации»).

По окончании адаптационно-диагностического этапа проводится **первичный ППк** общеобразовательной организации, основной целью которого является утверждение АОП/СИПР, а также индивидуального учебного плана и расписания на каждого обучающегося.

На первичном ППк проводится:

- Анализ полученных результатов диагностики всех специалистов.
- Определение специальных условий обучения: форм и объема помощи специалистов службы ППС; необходимого объема индивидуального тьюторского сопровождения, периодичности «ротации» тьюторов; условий адаптации среды, учебных, контрольно-измерительных материалов.
- Определение перечня индивидуальных планируемых образовательных результатов, целей коррекционно-развивающей работы и условий, необходимых для их достижения.
- Распределение ответственности за реализацию задач АОП/СИПР.
- Утверждение ИУП и индивидуального расписания занятий, включающего участие в занятиях и различных видах деятельности совместно с другими обучающимися в общеобразовательном классе и РК. Соотношение времени, проведенного обучающимся с РАС в общеобразовательном классе и РК в целях образовательной и социальной инклюзии, будет меняться в зависимости от состояния и возможностей ребенка в конкретный момент времени, от динамики в его развитии.
- Определение направлений и форм работы с родителями (законными представителями).
- Формулирование рекомендаций родителям (законным представителям).

Важно отметить, что рекомендации ППк относятся не только к организации психолого-педагогического сопровождения ребенка, но и ко всему процессу обучения.

Помимо первичного ППк, в середине учебного года проводится **динамический ППк**. В ходе его работы осуществляется:

- Промежуточный анализ достигнутых результатов по реализации поставленных задач.

- Корректировка специальных условий (при необходимости).
- Изменение, дополнение при необходимости, в содержательной части АОП/СИПР (корректировка индивидуальных планируемых результатов).

В конце учебного года проводится **итоговый ППк**, на котором осуществляется:

- Комплексная оценка динамики в освоении обучающимися с РАС планируемых результатов АООП, включенных в АОП/СИПР, на основе результатов итогового обследования и/или промежуточной аттестации.
- Оценка динамики в развитии обучающихся по различным областям развития, результативности психолого-педагогического сопровождения на основе проведения оценочных процедур.
- Уточнение дальнейшего образовательного маршрута обучающегося (на следующий учебный год/период). Например, отражается перевод в тот или иной класс, переход на ступень основного общего образования, наличие академической задолженности (согласуется график ее устранения), может быть рекомендовано родителям (законным представителям) повторное прохождение ПМПк в целях пересмотра варианта АООП.
- Разработка рекомендаций для родителей по организации деятельности обучающегося в каникулярный период.

Заседания первичного, динамического и итогового ППк носят циклический характер, т.е. проводятся ежегодно. Помимо трех основных заседаний ППк в течение учебного года возможны **внеплановые ППк** по запросу специалистов, работающих с ребенком. Поводом для них может служить необходимость в изменении специальных образовательных условий и/или планируемых результатов обучения, либо запрос со стороны родителей (законных представителей).

В состав ППк входят все специалисты, работающие с ребенком: учитель общеобразовательного класса, учитель РК, специалисты службы психолого-педагогического сопровождения (тьютор, учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, социальный педагог). Обязательным членом ППк является ответственный за работу РК (учитель-руководитель РК). Он консолидирует действия специалистов при подготовке необходимых документов на каждого обучающегося с РАС для проведения ППк.

### **3.6 Разработка индивидуального учебного плана, организация режима дня, составление индивидуального расписания**

Ключевое значение в рамках модели РК имеет индивидуальный учебный план обучающегося (ИУП), а также индивидуальное расписание, отражающее режим пребывания учащегося в образовательной организации, расписание уроков и занятий со специалистами.

#### ***Индивидуальный учебный план (ИУП)***

ИУП разрабатывается с целью обеспечения индивидуализации и необходимой вариативности содержания образования и организационных форм получения образования обучающимися с РАС по модели РК с учетом их образовательных потребностей, возможностей, состояния здоровья и индивидуальных особенностей.

ИУПы разрабатываются на основе учебных планов федеральных адаптированных образовательных программ. При разработке ИУП важно учитывать следующие требования:

- необходимо сохранение соотношения части обязательной и части, формируемой участниками образовательных отношений, в соответствии с ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и АООП общеобразовательной организации; в зависимости от варианта АООП распределение объема вышеназванных частей может быть представлено как 80% и 20%, 70% и 30% или 60% и 40%;
- должна быть обеспечена и урочная, и внеурочная деятельность;
- в содержании внеурочной деятельности обязательна доля занятий по программе коррекционно-развивающей работы, включая закрепленные в варианте АООП коррекционно-развивающие курсы (при их наличии).

Разработка ИУП дает образовательной организации важные возможности в части обеспечения индивидуализации образовательного процесса с учетом образовательных потребностей обучающихся с РАС. Среди них, например, использование часов из части, формируемой участниками образовательных отношений, для увеличения объема времени на обязательные учебные дисциплины, к которым требуется усиленное внимание.

В ИУП важно отразить не только количество часов, отводимых на различные занятия, но и указать, в какой форме реализуется каждый учебный предмет, коррекционно-развивающее занятие, курс внеурочной деятельности – групповой или индивидуальной. Наличие в ИУП индивидуальных занятий указывает на необходимость выделения отдельных часов для работы специалистов с конкретным ребенком с их соответствующим дополнительным финансированием.

Главное отличие ИУП в рамках СИПР заключается в том, что он включает индивидуальный доступный набор учебных предметов и коррекционных курсов, выбранных из учебного плана АООП, с учетом индивидуальных образовательных потребностей, возможностей и особенностей развития конкретного обучающегося, а также с учетом мнения родителей (законных представителей).

### ***Организация режима дня***

Организация временного режима образовательного процесса является одним из важнейших факторов успешной адаптации к обучению в школе ребенка с РАС.

Временной режим образования (учебный год, учебная неделя, день) для обучающихся с РАС по модели РК устанавливается в соответствии с законодательно закрепленными нормативами: Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024) «Об образовании в Российской Федерации»; Постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 28 сентября 2020 г. № 28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648–20 “Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи”», а также локальными актами общеобразовательной организации.

В соответствии с п. 3.4.16 СП 2.4.3648–20, урочная деятельность обучающихся с ОВЗ организуется по 5-дневной учебной неделе и только в первую смену.

Для обучающихся первых, первых дополнительных классов используется следующий режим обучения: в сентябре-октябре – по 3 урока в день по 35 минут каждый, в ноябре-декабре – по 4 урока по 35 минут каждый; в январе-мае – по 4 урока по 40 минут каждый. В середине учебного дня организуется динамическая пауза продолжительностью не менее 40 минут; в течение учебного года – дополнительные недельные каникулы в середине третьей четверти. Продолжительность перемен между уроками составляет не менее 10 минут, большой перемены (после 2 или 3 урока) – 20–30 минут. Вместо одной большой перемены допускается после 2 и 3 уроков устанавливать две перемены по 20 минут каждая.

Среди требований к временному режиму учебного дня можно отметить обязательное включение различных форм двигательной активности, в том числе во время учебных занятий. Это может быть, например, организованный в середине урока перерыв для проведения комплекса упражнений для профилактики зрительного утомления. Физкультминутки, гимнастику для глаз, контроль за осанкой рекомендуется проводить в том числе во время уроков письма, рисования, использования электронных средств обучения.



Продолжительность учебного дня для конкретного ребенка устанавливается ППк по согласованию с родителями (законными представителями) с учетом его особых образовательных потребностей, а также готовности к нахождению в среде сверстников. При этом важно соблюдение требований ФГОС обучающихся с ОВЗ в части учебного плана. В случае если учебный план реализуется не в полной мере в условиях образовательной организации и включает часы для самостоятельной работы дома, то это может быть оформлено как очно-заочное обучение.

### ***Индивидуальное расписание***

Индивидуальное расписание является документом, отражающим реальный распорядок дня обучающегося в соответствии с ИУП. Индивидуальное расписание отражает следующую информацию:

- день недели и время проведения урока/занятия/режимного момента;
- место проведения (в помещениях РК, в общеобразовательном классе, в других помещениях школы);
- форму проведения (индивидуальная, мини-групповая, групповая);
- ФИО педагога, ответственного за реализацию данного урока/занятия/режимного момента. Это может быть учитель общеобразовательного класса, чьи уроки посещает обучающийся с РАС; учитель РК, проводящий урок в РК в различных формах; специалисты службы ППС (учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог), тьютор; учителя-предметники, чьи уроки посещает обучающийся с РАС (физкультуры, труда, музыки и пр.).

Индивидуальное расписание характеризуется гибкостью и может чередовать учебные, коррекционно-развивающие занятия, внеурочную деятельность, а также организовывать перерывы (перемены) в процессе обучения в соответствии с индивидуальными потребностями обучающегося с РАС.

В первой половине дня для обучающихся, получающих специальные условия по модели РК, помимо уроков могут быть организованы коррекционно-развивающие занятия со специалистами службы ППС (учителем-логопедом, учителем-дефектологом, педагогом-психологом). Такие возможности индивидуального расписания целесообразно использовать для учеников, которые имеют небольшой процент «инклюзивного» времени, в течение которого они учатся совместно со своим классом, а также для обучающихся по нецензовым вариантам АООП (например, при обучении по СИПР). Это не противоречит Санитарным правилам СП 2.4.3648–20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи», в частности, п. 3.4.16 данных правил.

Во второй половине дня может быть организована внеурочная деятельность, направленная как на реализацию программы коррекционной работы, так и на реализацию других внеурочных мероприятий, включая дополнительное образование.

Таким образом, индивидуальное расписание позволяет выстроить логику перемещения ребенка в течение учебного дня между помещениями РК, общеобразовательным классом и другим пространством школы в процессе реализации урочной, внеурочной деятельности, режимных моментов.

### **3.7 Организация урочной деятельности**

Уроки в рамках инклюзивной модели РК можно классифицировать по месту проведения, форме и содержанию.

*По месту проведения* уроки могут быть организованы в общеобразовательном и ресурсном классах. Количество и чередование уроков, которые посещает ребенок в общеобразовательном и ресурсном классах, отражено в индивидуальном расписании. Регламент этого посещения закрепляется на заседании ППк образовательной организации и отражается в АОП/СИПР в разделе «Специальные образовательные условия».

Обучающиеся могут посещать все уроки в общеобразовательном классе, а в РК приходиться на занятия со специалистами службы ППС или на перемену с целью отдыха и сенсорной разгрузки.

В других случаях обучающийся может посещать часть уроков в общеобразовательном классе, а часть – в РК. Соотношение этих частей зависит от имеющихся у ребенка трудностей в достижении предметных результатов по конкретному учебному предмету, от наличия и степени выраженности нежелательного поведения и других обстоятельств.

Имеет значение не только количество «инклюзивного» времени, проведенного на уроках в общеобразовательном классе, но и его качество. Важно, чтобы время урока было максимально использовано для решения целого спектра задач, отраженных в АОП/СИПР ребенка. Это задачи как предметного блока («Освоение предметных областей») АОП/СИПР, так и блока, касающегося формирования УУД/ БУД.

Во время уроков в общеобразовательном классе особенно важно уделить внимание структурированию пространства и времени. Ребенок может нуждаться в закреплённом за ним индивидуальном рабочем месте. Для этого на парту ребенка крепится его фотография и/или имя. Если ребенок проводит в данном кабинете не все учебное время, то фото с именем может приклеиваться тьютором или учителем общеобразовательного класса при необходимости.

При организации обучения ребенка с РАС важно иметь в виду, что ему может быть некомфортно сидеть за двойной партой рядом с другим учеником. Для того чтобы это не стало преградой инклюзии, можно предусмотреть одноместную парту. При этом возможность сидеть за двухместной партой станет планируемым результатом в АОП/СИПР ребенка. Данные цели могут быть реализованы за счет такого метода как десенсбилизация. Это окажет в дальнейшем значительное влияние на процессы адаптации и социализации обучающегося и будет отражено в приросте часов социальной инклюзии.

Рабочее место обучающегося с РАС должно иметь удобное расположение. Во-первых, важно, чтобы ребенок со своего места хорошо видел и слышал учителя, мог реагировать на фронтальную инструкцию, смотреть на доску, видеть, что на ней написано. Во-вторых, нужно учитывать, что если перед ребенком будет стоять еще несколько парт и сидеть другие дети, это может отвлекать его от учебного процесса, вызывать сенсорную перегрузку. В-третьих, необходимо учитывать, насколько быстро ребенок, не отвлекая других учеников, сможет покинуть класс во время урока в случае необходимости.

С учетом этих факторов рабочее место ребенка может быть расположено в крайнем ряду, который находится ближе к входной двери. В этом случае ему не нужно будет идти через весь класс, если необходимо будет покинуть урок. Кроме того, при таком расположении парты, даже если она стоит первой, тьютор сможет занять место сбоку от ребенка в проходе у стены, не загораживая доску для других учеников. В случае проявления у обучающегося нежелательного поведения в форме убегающего, его парта, напротив, может находиться в отдалении от выхода, чтобы дверь рядом не провоцировала ребенка на выбегание из класса.

Таким образом, выбор места в общеобразовательном классе для конкретного ученика осуществляется с учетом совокупности различных факторов.

При организации пространства общеобразовательного класса нужно предусмотреть наличие в поле зрения ребенка визуальных подсказок, опор, правил. Эти средства визуализации можно прикрепить на индивидуальную парту. Но следует помнить о том, что пространство стола не должно быть перегружено. Поэтому учитель или тьютор крепят на парту только те визуальные опоры, которые понадобятся ученику на конкретном уроке.

Важными элементами структурирования времени являются таймер, расписание уроков, а также план того урока, на котором находится ученик.

Таймер может устанавливаться как для всего класса, так и индивидуально для ученика с РАС с учетом того времени, которое ребенок

может находиться на уроке. По истечении времени тьютор вместе с учеником могут выйти, пойти на перерыв, перемену по индивидуальному расписанию ребенка. Тьютор, зная, в течение какого промежутка времени ребенок может находиться на уроке, не проявляя нежелательное поведение, должен использовать предупреждающие стратегии, а именно: установить таймер на такой промежуток времени, который будет на несколько минут меньше. Это позволит ему уйти с ребенком до того момента, когда у него начнут проявляться первые признаки нежелательного поведения, и переместиться, например, в зону индивидуальной работы в РК.

Помимо смены локации (общеобразовательный класс, помещения РК) и/или формы занятия (классно-урочная, групповая, индивидуальная), тьютору важно сделать так, чтобы та деятельность, которую ребенок не завершил на уроке в общеобразовательном классе или на групповом уроке в РК, была им завершена в итоге.

Чередование уроков, занятий и всех режимных моментов в течение учебного дня отражается в индивидуальном расписании ученика. Такое расписание обычно расположено в помещении РК. Ученик, находясь там, видит: что с ним происходит сейчас, и какой вид деятельности (занятие, перемена, режимный момент) ждет его после.

В ситуации, когда ребенок выходит из РК, и идет, например, в общеобразовательный класс, в туалет, в столовую, он уже не видит своего расписания. У многих детей данная ситуация вызывает нежелательное поведение. Чтобы его избежать или уменьшить интенсивность, можно использовать «переносное» расписание (Загуменная, Васильева, Кистень, Петрова, 2018). Оно представляет собой планшетку, на которой на липучках прикреплено расписание ученика, аналогичное тому, что висит в РК, но в уменьшенном виде. Важно, чтобы названия уроков или режимных моментов были написаны на отдельных карточках. Это, в случае необходимости, делает расписание трансформируемым.

План урока, с одной стороны, помогает структурировать время, а, с другой – выступает в виде алгоритма – последовательных шагов, которые ученик выполняет на уроке.

В помещении РК у ребенка также должно быть постоянное рабочее место, на котором прикреплены его фото, имя, необходимые опоры: визуальное расписание, правила, подсказки. Помимо парты, расположенной в зоне фронтальной работы, ученик может перемещаться за парту с тремя перегородками, предназначенную для индивидуальной работы.

*По форме проведения*, в зависимости от количества учеников, присутствующих на уроке, можно выделить групповой, подгрупповой, мини-групповой и индивидуальный форматы.

Групповой урок проводится либо в общеобразовательном классе, либо в ресурсном. Ученик с РАС посещает групповой урок в общеобразовательном классе, если его индивидуальные планируемые результаты, отраженные в АОП/СИПР либо совпадают с планируемыми результатами работы класса, либо могут быть достигнуты в ходе текущего урока в рамках общего для всего класса вида деятельности.

Если планируемые результаты по предметам полностью отличаются, цель пребывания ребенка в классе смещается с образовательной на социальную. При этом тьютор вместе с учителем общеобразовательного класса реализуют соответствующие задачи из АОП/СИПР для конкретного ученика.

В РК чаще всего организуются уроки меньшей наполняемости – подгрупповые (от трех человек), мини-групповые (два человека) и индивидуальные. Важно постепенно вводить ребенка в образовательную среду и в среду сверстников. Если он не «удерживается» не только на уроке в РК с группой детей, но и на мини-групповом занятии в паре с другим ребенком, тогда занятия организуются только в индивидуальном формате. Основной целью этих уроков будет, прежде всего, формирование стереотипа учебного поведения. По мере того как у ребенка формируются базовые учебные навыки, стереотипы школьного поведения, он начинает включаться в мини-группу с другим учеником на отдельные уроки или часть урока. Постепенно количество таких уроков и их продолжительность увеличиваются. В итоге специалистами РК может быть принято коллегиальное решение о возможности подключения ребенка на урок в группе с несколькими учениками.

Организация фронтальных уроков как в общеобразовательном, так и в ресурсном классах требует от специалистов высокого уровня профессионализма, а также качественной подготовки к их проведению. Важно не только подобрать необходимый дидактический материал по теме урока, но и уметь его правильно преподнести: доступно, интересно, с учетом возможностей каждого ученика с РАС. С этой целью учитель общеобразовательного класса / учитель РК совместно с тьюторами при необходимости адаптируют учебный материал, исходя из потребностей и возможностей учащихся, продумывают, какие подсказки и в какой момент урока должны быть использованы для помощи конкретному ребенку. Также на уроках важно использовать визуальные опоры, алгоритмы, схемы, предметно-практические материалы. Для дополнительной визуализации, привлечения внимания, повышения мотивации применяется демонстрация презентаций и заданий с использованием интерактивного оборудования.

Особое значение имеет проведение уроков в РК именно во фронтальном формате, так как обучение детей навыку работы в группе является одной из приоритетных целей на пути включения в работу общеобразовательных классов на доступные уроки.

При организации фронтальной работы особое значение имеет тьютор, который выполняет роль проводника, используя индивидуализированную систему подсказок с постоянным снижением степени их интенсивности. Тьютор не дублирует инструкции учителя, а использует невербальные подсказки (визуальные, жестовые, физические, вербальные), в том числе выступает в качестве модели, демонстрируя то поведение, ту реакцию, которые должен показать ребенок.

Также на фронтальных уроках должны быть полностью соблюдены рекомендации педагога-психолога по коррекции поведения обучающихся, должна использоваться необходимая система мотивации и подкрепления.

По *содержанию* уроки могут быть направлены на освоение предметных результатов АОП/СИПР, на формирование жизненных компетенций и социальных навыков либо содержать оба эти компонента.

В зависимости от содержания уроков (тема, задачи, виды деятельности), проводимых в РК, на них могут присутствовать не только дети одного возраста, обучающиеся по одному варианту АООП, но и ученики разных возрастов, и обучающиеся по разным вариантам АООП.

У обучающихся по разным вариантам АООП в рамках одного урока может проводиться работа как над одинаковыми планируемыми результатами (например, отработка цепочки учебных действий: доставать из пенала ручку по инструкции учителя, открывать тетрадь, записывать в ней число), так и над различными результатами. С учетом индивидуальных планируемых результатов учитель РК совместно с тьюторами продумывают разноуровневые адаптированные задания и готовят адаптированные материалы.

Также ученики в независимости от варианта АООП могут выполнять на уроке схожий вид деятельности (писать, читать, лепить, делать аппликацию), на основе которого возможно их объединение в группу на одном уроке. При этом предоставляются задания разного уровня сложности. Например, один ученик пишет слоги, а другой предложения; один – решает примеры в пределах 10-ти, а другой – в пределах 20-ти, и т.д.

Когда обучающийся с РАС посещает общеобразовательный класс только с целью социализации, например, учится находиться в группе сверстников, тема урока и его содержание не имеют значения.

Важно подчеркнуть, что во время урочной деятельности достигаются планируемые результаты не только предметных областей учебного плана, но и решаются задачи коррекционно-развивающей области,

отраженные в АОП/СИПР каждого обучающегося, реализуются программы по формированию УУД/ БУД.

В зависимости от дефицитов и потребностей конкретного обучающегося место, форма и содержание могут динамично меняться на протяжении одного урока. Таким образом, вариативность уроков в рамках инклюзивной модели РК позволяет максимально полно обеспечить гибкую организацию образовательного процесса с учетом индивидуальных возможностей и особых потребностей обучающихся с РАС.

### **3.8 Организация внеурочной деятельности, режимных моментов**

Внеурочная деятельность реализуется в соответствии с планом внеурочной деятельности образовательной организации и является неотъемлемой частью воспитательной работы, которая в соответствии с п. 1 ст. 12.1 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024) «Об образовании в Российской Федерации», ФАОП НОО ОВЗ (Приказ № 1023 от 24.11.2022 Министерства просвещения Российской Федерации) осуществляется на основе включаемых в АООП рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы.

Согласно требованиям ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ внеурочная деятельность обучающихся формируется из часов, необходимых для обеспечения их индивидуальных потребностей, и составляет суммарно 10 часов в неделю на обучающегося, из которых не менее 5 часов отводится на обязательные занятия коррекционной направленности с учетом возрастных особенностей учащихся и их физиологических потребностей.

Коррекционные занятия входят в состав *коррекционно-развивающей области* учебного плана, направлены на поддержание процесса освоения содержания АООП и на развитие обучающихся с РАС посредством реализации коррекционных курсов. Другие часы, отведенные на внеурочную деятельность, реализуются через различные направления работы в зависимости от варианта АООП.

Согласно требованиям ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, ФАОП НОО ОВЗ коррекционно-развивающая область АООП для обучающихся с РАС в зависимости от варианта программы имеет разное содержание. В частности, в варианте 8.1 АООП содержание коррекционно-развивающей области для каждого обучающегося определяется с учетом его особых образовательных потребностей на основе рекомендаций ПМПК, ИПРА; в вариантах 8.2, 8.3, 8.4 АООП содержание коррекционно-развивающей области представлено обязательными коррекционными курсами.



Коррекционные задачи, включенные в АОП или СИПР могут быть реализованы специалистами РК (тьютор, учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог) как в урочное время в соответствии с индивидуальным расписанием обучающихся, так и во внеурочное. Так, например, во время перемены в общеобразовательном классе педагог-психолог может формировать у ребенка навыки взаимодействия со сверстниками, учить следовать правилам в процессе игры и т.д.

Интенсивное психолого-педагогическое сопровождение в рамках коррекционно-развивающей области направлено на достижение обучающимися планируемых образовательных результатов в соответствии с АООП, а также на восполнение дефицитов в развитии. В зависимости от рекомендаций ПМПК и ППк общеобразовательной организации в АОП/СИПР каждого обучающегося вносятся индивидуальные планируемые результаты по основным направлениям коррекционной работы: коррекция нежелательного поведения; формирование стереотипа учебного поведения; формирование коммуникативных навыков; формирование навыков социального взаимодействия; развитие социально-бытовой ориентировки; формирование представлений о себе и своем социальном окружении; формирование модели психического (Хаустов, Богорад, Загуменная, Козорез, Панцырь, Никитина, Стальмахович, 2016). Данный перечень не является исчерпывающим и может дополняться в зависимости от индивидуальных потребностей обучающегося.

Все перечисленные цели реализуются в рамках программ коррекционно-развивающих курсов в формате групповых, подгрупповых индивидуальных коррекционных занятий в соответствии с учебным планом.

Неотъемлемой частью образовательного процесса в РК является организация занятий и по другим направлениям внеурочной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ: духовно-нравственное, общеинтеллектуальное, спортивно-оздоровительное, социальное, общекультурное.

Данные направления внеурочной деятельности связаны с программой и планом воспитательной работы образовательной организации, что подчеркивает их воспитательный характер.

При организации работы в РК в соответствии с Письмом Минпросвещения РФ от от 5 июля 2022 года № ТВ-1290/03 «О направлении методических рекомендаций по организации внеурочной деятельности» целесообразна реализация модели плана внеурочной деятельности с преобладанием педагогической поддержки обучающихся, которая включает занятия, связанные с особыми интеллектуальными и социокультурными потребностями обучающихся. Такая модель на практике предполагает проведение внеурочных занятий с обучающимися с РАС



для освоения ими учебной программы и преодоления трудностей в социальной коммуникации.

С учетом современных тенденций образования, в том числе инклюзивного, команде РК важно максимально качественно планировать внеурочную деятельность с целью повышения ее эффективности в области воспитания обучающихся с РАС, учитывая при этом их особые образовательные потребности.

Основной целью воспитательной работы с обучающимися с РАС является личностное развитие обучающихся, а приоритетными задачами воспитания личности, способствующими успешной социализации, являются: осознание собственного Я, представлений о себе и об окружающих людях, формирование межличностных связей и взаимоотношений с другими людьми – взрослыми и сверстниками, повышение социально-коммуникативной, учебной и познавательной мотивации, усвоение системы школьных и внешкольных правил и ценностей. Эти задачи достигаются специалистами как в процессе урочной, так и внеурочной деятельности.

В зависимости от направления внеурочной деятельности занятия могут проводиться в различных формах. Так, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное направления внеурочной деятельности могут быть реализованы в форме экскурсий, конкурсов, викторин, кружков, выставок творческих работ, тематических бесед по культуре поведения, речи, а также тематических концертов и праздников.

Спортивно-оздоровительное направление внеурочной деятельности может быть представлено в формах спортивных праздников, экскурсий, подвижных игр, тематических бесед, например, «Правила гигиены», «Режим дня» и др.

Внеурочная деятельность является мощным ресурсом для организации инклюзивного образования. Основными ее целями являются создание условий для приобретения обучающимися с РАС необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования принимаемой обществом системы ценностей, для всестороннего развития и социализации. Посещая совместные праздники, экскурсии, классные часы, обучающиеся с РАС постепенно адаптируются в среде сверстников, что в дальнейшем положительно скажется и на совместной урочной деятельности в общеобразовательном классе, на приросте часов инклюзии.

Кроме того, внеурочная деятельность обеспечивает развитие интересов, творческого потенциала обучающихся, особенно, если она является мотивирующей для ребенка.

Учитывая специфику развития мотивационной сферы обучающихся с РАС, в процессе внеурочной деятельности, так же как и во время

уроков, необходимо создавать специальную индивидуализированную систему мотивации и поощрения, способствующую повышению результативности обучения, развитию и адаптации обучающегося.

Для детей, имеющих тяжелые множественные нарушения развития, дозированное участие в совместных внеурочных мероприятиях является возможностью для социальной инклюзии в среду сверстников. Подобное участие должно быть четко спланировано и продумано, ребенка необходимо заранее к нему подготовить, особенно если оно является внешкольным, например, когда обучающиеся выезжают на экскурсию в музей (Манелис, Хилькевич, Сорокин, 2021).

К одной из форм организации внеурочной деятельности относятся *перемены*. Они могут быть направлены на развитие навыков коммуникации, социального взаимодействия, развитие игровой деятельности, устранение сенсорных перегрузок, на формирование жизненных компетенций, навыков свободной деятельности и самостоятельного времяпрепровождения. Таким образом, перемены можно условно разделить на несколько видов: игровые; релаксационные; перемены, направленные на формирование жизненных компетенций, а также навыков самостоятельной свободной деятельности.

В рамках игровых перемен отрабатываются навыки взаимодействия со сверстниками, развития игровой деятельности в процессе организованных структурированных подвижных игр, игр по правилам и др.

Релаксационные перемены в РК позволяют для одних детей обеспечить снижение сенсорной нагрузки, а для других, наоборот, создать условия для дополнительного сенсорного насыщения.

Перемены, используемые для формирования жизненных компетенций (бытовых, социальных навыков, навыков самообслуживания и личной гигиены), организуются в ходе проведения таких режимных моментов как прием пищи, посещение туалета с сопутствующими мероприятиями, требующими от ребенка применения навыков самообслуживания и личной гигиены (мытьё рук, одевание / раздевание, пользование унитазом). Также эти перемены могут реализовываться в виде системы дежурств, когда ученик выполняет доступные виды деятельности: вытирает доску, собирает игрушки в игровом уголке, поливает цветы, поднимает стулья после уроков.

Формирование жизненных компетенций является одним из важных направлений коррекционной работы с обучающимися, представленным в АОП/СИПР. Оно осуществляется как в ходе режимных моментов, так и на коррекционно-развивающих занятиях (Манелис, Аксенова, Богорад, Волгина, Загуменная, Калабухова, Панцырь, Феррои, 2016).

Перемены, планируемые для формирования социальных компетенций, с учетом возможностей обучающихся с РАС, могут включать

выполнение различных поручений, требующих от ребенка применения социальных навыков: например, передать информацию третьим лицам, или, наоборот, узнать у них что-либо.

В ходе перемен у обучающихся формируются навыки свободной деятельности и самостоятельного времяпрепровождения (самозанятости). С этой целью в игровой зоне могут находиться индивидуальные контейнеры с интересными для ребенка материалами (игрушки, предметы). Для обучения самостоятельной спонтанной деятельности могут использоваться индивидуальные альбомы с расписанием любимых видов деятельности, которые помогают ребенку при организации собственного свободного времени.

Каждый вид перемен может быть организован как в форме прямой, так и в форме обратной инклюзии.

На переменах, организованных в форме *прямой инклюзии*, ученики РК посещают общеобразовательные классы, участвуют в совместной деятельности со сверстниками. Важно отметить, что ученик с РАС может посещать перемену как в классе, в который он зачислен, так и в любом другом, в зависимости от его индивидуальных возможностей и реализуемых в данный момент коррекционных и воспитательных задач.

Стратегии *обратной инклюзии* используются для детей, которым сложно посещать уроки и/или перемены в общеобразовательном классе. Поэтому для выстраивания совместного взаимодействия в рамках организованной деятельности один или несколько сверстников приглашаются в помещение РК. Зачастую данная форма работы предполагает подготовительный этап, включающий мероприятия, направленные на развитие толерантности и повышение информированности сверстников: «уроки доброты», тренинги, участие в совместных проектах («Школа юного тьютора»).

Проведение таких режимных моментов как приход в школу, передевание в раздевалке, посещение столовой, отражается в индивидуальном расписании обучающегося. В зависимости от сенсорных особенностей и особенностей здоровья ребенка эти элементы режима могут быть организованы вместе с общеобразовательным классом, в который зачислен ребенок с РАС, с другим общеобразовательным классом, с частью обучающихся, также получающих образование по модели РК либо индивидуально. Так, ребенок с РАС может приходить в школу в то же время, что и его параллель, а может, с учетом своего индивидуального расписания, прийти в другое время, когда в раздевалке не будет большого скопления детей.

Учитывая то, что у детей с РАС бывает избирательность в еде, организация приема пищи имеет важное значение. Этот процесс может

быть построен по-разному. Например, ребенок может посещать столовую вместе с общеобразовательным классом или индивидуально, когда в столовой нет других детей. Если посещение ребенком столовой в настоящий момент времени затруднено в силу различных причин, в том числе из-за ярко выраженного нежелательного поведения, по согласованию с администрацией школы прием пищи может быть организован в помещении РК.

Генерализации формируемых у учеников РК навыков и последующему развитию самостоятельности способствует процедура ротации тьюторов между детьми. Режим ротации закрепляется решением ППк. В ходе образовательного процесса его можно гибко варьировать в зависимости от текущих возможностей и потребностей ребенка с РАС.

При организации внеурочной деятельности, в том числе режимных моментов, обучающихся с РАС важно помнить о необходимости постепенного сокращения тьюторской поддержки в тех видах деятельности, которые становятся более доступными для ребенка. Повышение самостоятельности учеников РК должно быть сквозной целью всего образовательного процесса.

### **3.9 Оценка результативности работы**

Оценка результативности работы осуществляется в рамках системы оценки достижения обучающимися планируемых результатов освоения АООП. В соответствии с п. 2.9.9. ФГОС НОО ОВЗ, «система оценки достижения планируемых результатов освоения АООП должна учитывать особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ, закреплять основные направления и цели оценочной деятельности, описание объекта и содержание оценки, критерии, процедуры и состав инструментария оценивания, формы представления результатов, условия и границы применения системы оценки, предусматривая приоритетную оценку динамики индивидуальных достижений обучающихся с ОВЗ. Обучающийся с ОВЗ имеет право на прохождение текущей, промежуточной и итоговой аттестации в иных формах».

Ключевой принцип, применяющийся при оценке результативности работы с обучающимися с РАС, – фокусировка на достигнутых результатах и успехах в обучении в соответствии с индивидуальными планируемыми результатами АОП/СИПР. Необходима позитивная установка – выявление успешности учащегося в освоении образовательной программы, что способствует поддержанию его учебной мотивации, а также мотивации его родителей (законных представителей) и педагогических работников, осуществляющих образовательную деятельность.

Фиксация на сравнении результатов обучения ребенка с РАС и нейротипичных сверстников нецелесообразна и неуместна. Она будет снижать мотивацию всех участников образовательного процесса, поскольку у большинства детей с РАС уровень развития значительно ниже, чем у нейротипичных сверстников.

При оценке результативности обучения также важно учитывать и анализировать возникшие затруднения обучающихся в освоении отдельных предметов (курсов), навыков. Такой анализ должен быть нацелен на выработку специалистами совместных предложений по преодолению возникших трудностей, которые необходимо зафиксировать в виде конкретных рекомендуемых мероприятий в рекомендациях ППк.

Оценка достижения обучающимися планируемых результатов освоения АООП проводится в ходе текущего контроля успеваемости, а также промежуточной аттестации обучающихся, получающих специальные образовательные условия по модели РК. Порядок, формы, периодичность проведения этих мероприятий осуществляются в соответствии с существующими в системе образования нормативно-правовыми актами и закрепляются в локальном акте общеобразовательной организации (например, в Положении об организации текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся с ОВЗ).

Текущий контроль успеваемости – это систематическая проверка знаний обучающихся, проводимая педагогом в ходе образовательной деятельности в соответствии с рабочей программой. Промежуточная аттестация – это установление уровня достижения результатов освоения учебных предметов, курсов, предусмотренных АООП. Промежуточная аттестация проводится по каждому учебному предмету по итогам учебного года.

Текущий и промежуточный контроль успеваемости учащихся с РАС в освоении АООП осуществляется: в первых, первых дополнительных классах – без фиксации образовательных результатов учащихся в виде отметок; со второго полугодия второго класса – в виде отметок по пятибалльной шкале.

Порядок, формы, периодичность, количество обязательных мероприятий при проведении текущего контроля успеваемости определяются индивидуально с учетом варианта АООП, по которому обучается ребенок с РАС, особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей и потребностей. Особые условия проведения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации отражаются в АООП/СИПР обучающегося. Возможные способы адаптации условий проведения промежуточной аттестации и контрольно-измерительных материалов для обучающихся с РАС представлены в главе 4 настоящих методических рекомендаций.

В зависимости от места проведения текущего контроля успеваемости (общеобразовательный и/или ресурсный класс), формы (в группе детей или индивидуально), времени (в основное время урока или в дополнительно отведенное время), его могут проводить разные специалисты: учитель общеобразовательного класса, учитель РК, тьютор.

При оценке результативности обучения, наряду с традиционными методами – списывание, диктант, контрольная работа, тестовое задание, – применяются вариативные способы оценивания, позволяющие оценить динамику развития жизненных компетенций. При оценке жизненных компетенций могут быть применены следующие способы оценки: наблюдение за обучающимся в свободной урочной, внеурочной деятельности, в ходе режимных моментов; моделирование ситуаций общения, проблемных жизненных ситуаций, включающих выполнение обучающимся предметно-практических задач и действий.

Для полноты оценки достижений планируемых результатов в части формирования жизненных компетенций особенно важно мнение родителей (законных представителей), которые имеют возможность непрерывно наблюдать за ребенком в повседневной жизни. В связи с этим может применяться анкетирование родителей (законных представителей).

В процессе предъявления заданий должны использоваться все доступные обучающемуся средства АДК (предметы, жесты, фотографии, рисунки, пиктограммы, электронные технологии) и речевые средства (устная, письменная речь). Также может быть оказана необходимая помощь в виде дополнительных словесных и жестовых инструкций и уточнений, выполнение ребенком задания по образцу, по подражанию, после частичного выполнения взрослым, совместно со взрослым. Тем не менее, в ходе оценочных процедур очень важно подбирать задания, соответствующие уровню развития обучающегося, для возможности их самостоятельного выполнения и объективной оценки динамики обучения ребенка с РАС.

Результаты текущей и промежуточной аттестации отражаются в журналах (электронных журналах). Также оценка результативности работы отражается в АОП/СИПР обучающихся с РАС.

Мониторинг овладения обучающимися индивидуальными планируемыми результатами по каждому блоку АОП/СИПР – учебные предметы; УУД/БУД; коррекционно-развивающая область – осуществляется в середине и в конце учебного года. После проведения необходимых оценочных процедур напротив каждого запланированного результата, внесенного в АОП/СИПР, специалистами РК, включая учителя общеобразовательного класса, проставляются баллы в графе «результативность». Для этого применяется балльная система оценки (см. Приложение 1).

Возможно применение варианта системы балльной оценки от 0 до 4. Критерием выставления оценки при такой системе является уровень самостоятельности выполнения задания / применения навыка. Важно оценить также характер подсказок: вербальная, визуальная, жестовая, физическая, позиционная. Мониторинг завершается коллегиальным обсуждением результативности работы на динамическом и итоговом заседаниях ППк.

В конце учебного года для оценки динамики ребенка в различных областях развития, в том числе при оценке запланированных результатов коррекционно-развивающей работы, повторно применяются методики, которые использовались специалистами во время диагностического периода (см. п. 3.3. настоящих методических рекомендаций).

Выявление степени достижения индивидуальных планируемых по каждому блоку АОП/СИПР создает основу для дальнейшей их корректировки.

## ГЛАВА 4. ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ «РЕСУРСНЫЙ КЛАСС»

### **4.1 Применение принципов универсального дизайна при организации обучения по модели «Ресурсный класс»**

Образовательная модель РК является одним из вариантов организации инклюзивного образования. Инклюзивное образование подразумевает организацию процесса обучения, при котором все дети, независимо от их физических, интеллектуальных и других особенностей, включены в общую систему образования. При создании РК в общеобразовательной школе преобразования, связанные с организацией его функционирования, касаются в определенной степени всех обучающихся. Также все педагогические работники и администрация становятся активными участниками процесса адаптации обучающихся, получающих специальные условия по модели РК, в общеобразовательной среде.

Основополагающие принципы и подходы к организации инклюзивного образования должны быть общими и приносить пользу для всех обучающихся, в связи с чем особую актуальность приобретают принципы универсального дизайна.

Термин «универсальный дизайн» был впервые использован Р. Мейсом для описания философии создания зданий, доступных для всех, в том числе для людей с ограниченными возможностями.

В Конвенции ООН о правах инвалидов (ст. 2) под термином «универсальный дизайн» подразумевается дизайн предметов, обстановок, программ и услуг, призванный сделать их в максимально возможной степени пригодными к пользованию для всех людей без необходимости адаптации или специального дизайна. Принципы универсального дизайна применимы к организациям разных сфер деятельности и ведомственной принадлежности: медицине, культуре, спорту, социальной поддержке, образованию и т. д. Понятие «универсальность» предполагает не однотипный набор условий, который может быть применим унифицировано ко всем организациям и услугам, а гибкий подход



к обеспечению доступности для разных людей. При этом в каждой сфере деятельности набор предметов, обстановок, программ и услуг, обеспечивающих доступность, может быть специфичным.

В конце XX века специалисты Центра прикладных технологий (Center for Advanced Spatial Technologies – CAST, 2011) в США обратили внимание на то, что концепция универсального дизайна Мейса применима к сфере образования, и создали концепцию универсального дизайна в обучении (УДО), которая призвала педагогов искать универсальные инструменты для поддержки разнообразных образовательных потребностей обучающихся.

В отличие от универсального дизайна изделий и услуг, направленного на физическую «универсальность», в универсальном дизайне в системе образования акцент делается на обеспечение доступности образование для всех обучающихся непосредственно в классно-урочной системе, а также на организации общедоступной социально-культурной среды школы.

CAST выделяет следующие условия обеспечения универсального дизайна, которые одновременно являются его индикаторами:

1. Разнообразие форм предоставления обучающимся учебного материала;
2. Разнообразие форм ответов обучающихся по усвоенному ими материалу;
3. Разнообразие форм способов вовлечения обучающихся в учебный процесс.

Вариативность и гибкость образовательных условий при этом достигается за счет реализации следующих принципов (<http://udlguidelines.cast.org/>):

### ***1. Разработка различных способов предоставления информации***

В первую очередь важно обеспечить, чтобы базовая информация по любой теме была одинаково понятна всем обучающимся, что достигается вариативностью способов ее предоставления, прежде всего – визуально и аудиально.

В качестве примеров повышения доступности восприятия информации, которые играют ключевую роль в обеспечении качественного образования для детей с РАС и также полезны для всех детей, которым необходима поддержка в данном вопросе можно привести:

- сопровождение устной речи понятными для понимания жестами;
- сопровождение видеоматериалов субтитрами;
- дополнение текста наглядными иллюстрациями;
- сопровождение текста аудиальным сопровождением, например, через автоматическое преобразование текста в речь, или человеческим голосом, что особенно важно для передачи эмоций и отношений;

- использование в тексте визуальных аналогов для выделения смысловых и эмоциональных акцентов (пиктограмм, символов, отображающих эмоции).

Таким образом, чтобы обеспечить всем учащимся равный доступ к информации, важно одновременно предоставлять альтернативные варианты ее восприятия наиболее приспособленные под потребности обучающихся с РАС.

### ***2. Ясность изложения предоставляемой информации***

Ясность языкового изложения крайне важна для качественного восприятия учениками информации. В последнее время во всем мире все большую востребованность приобретает ясный язык – инструмент создания доступного для понимания текста при сохранении его основного смысла. Прежде всего ясный язык необходим людям, имеющим ограничения, связанные со здоровьем, возрастом, ментальными особенностями, языковыми и социальными барьерами.

В образовательной деятельности к инструментам, обеспечивающим понимание прочитанного текста, в чем особенно нуждаются дети с РАС, можно отнести:

- предварительное знакомство обучающихся со словарем предлагаемого текста;
- установление связи текста с опытом и предыдущими знаниями учеников;
- использование понятных часто употребляемых в речи слов взамен незнакомых терминов и сложных выражений;
- использование понятных для ребенка графических символов;
- включение в текст сносок и ссылок для поддержки малознакомого словаря;
- маркировка ключевых слов в тексте для формирования смысловых опор.

Ясный язык позволяет сделать более доступным базовый уровень знаний для обучающихся, испытывающих трудности в понимании прочитанного. Для обучающихся с РАС ясный язык также способен снизить интенсивность тьюторской поддержки и помочь обрести им самостоятельность в учебной деятельности за счет понятных текстовых инструкций и пояснений.

### ***3. Преобразование информации в знания***

Формирование функциональных знаний, которые будут применены в будущем для решения разных задач, зависит не только от объема и качества восприятия учениками информации, но и от их активного включения в учебный процесс. Данная задача подразумевает реализацию следующих педагогических стратегий:

- активация имеющихся знаний и установление связей с новым материалом;
- выделение и анализ закономерностей, ключевой идеи и наиболее важной информации через такие учебные задания как: подчеркнуть ключевые слова или элементы в учебном материале, выделить взаимосвязанные понятия, составить план, привести пример, задать вопрос и т.д.;
- развитие различных способов познания и осмысления информации достигается за счет:
- использования специальных материалов, направленных на поддержку различных когнитивных процессов и улучшающих понимание (например, таблицы и алгоритмы для обработки математических операций и т.д.);
- использования четких подсказок для каждого шага последовательного процесса, чтобы помочь учащимся выстроить логическую последовательность, алгоритмы решения сложных задач;
- внедрение внешних опор и алгоритмов, формирующих стратегии обработки информации;
- разделение информации на более мелкие элементы, с целью предотвращения когнитивной перегрузки;
- постепенное предоставление информации (например, последовательное выделение);
- устранение ненужных отвлекающих факторов среды, если они не являются необходимыми для достижения цели обучения.
- обобщение освоенных на уроке знаний и навыков, то есть их перенос на другие учебные предметы, а также на социальные контексты.

Дефициты обобщения и генерализации знаний и навыков являются характерным препятствием в обучении ребенка с РАС. Для его преодоления необходимо в плановом порядке предусматривать вариативность в изучаемом материале, а также в учебных ситуациях. Поскольку к базовым дефицитам детей с РАС относится нарушение социального взаимодействия, специфичной трудностью в данном случае будет демонстрация освоенного знания или навыка с новым человеком. Решение данной проблемы может обеспечить согласованность действий всех специалистов РК в формировании конкретного навыка, а также ротация тьюторов.

#### ***4. Обеспечение интерактивности и доступности среды и материалов***

Учебники, рабочие тетради и другие материалы в печатном формате не всегда обеспечивают широкие возможности их гибкого применения. Поэтому важным ресурсом УДО является привлечение в образовательный процесс технологий (компьютеры, интерактивные

панели, планшеты и т.д.), в том числе применение специальных, ассистивных устройств (адаптированная клавиатура и мышь, коммуникативные планшеты, устройства, генерирующие речь и т.д.). Важно, чтобы специально разработанные учебные материалы обеспечивали возможности перехода к общим технологиям, применяемым в общеобразовательной среде. Также следует учитывать, что недостаточно просто предоставить учащемуся инструмент, необходимо обеспечить поддержку для его эффективного использования.

Обеспечение свободного перемещения по школе и адаптация физической среды традиционно ассоциируется с обучающимися с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Дети с РАС, в определенной степени, тоже нуждаются в поддержке при передвижении по школе, в связи недостаточностью соответствующего социального опыта и трудностями в пространственной ориентировке. В этом случае, визуальная поддержка может значительно помочь ребенку с РАС самостоятельно перемещаться в школе: по этажам, классам и местам общего пользования. Для этого во всем пространстве школы может использоваться система навигации. Размещаются специальные схемы, в том числе, обозначающие направления, а учебные кабинеты и другие функциональные помещения дополнительно обозначаются понятными символическими изображениями и подписями.

### ***5. Предоставление вариативных возможностей для коммуникации***

Не существует средства выражения, которое одинаково подходит для всех учащихся или для всех видов общения. Дети с РАС испытывают наибольшие трудности в коммуникации. С целью компенсации данного дефицита для детей с выраженными трудностями в экспрессивной речи разработаны и успешно применяются системы АДК, которые значительно отличаются друг от друга. Подбор системы АДК осуществляется с учетом индивидуальных возможностей и ресурсов каждого ребенка. Один инструмент может быть определен для нескольких детей с дефицитами в коммуникации как универсальный далеко не всегда, даже если они объединены в один класс.

Необходимо учитывать, что дети с РАС с хорошими показателями по развитию экспрессивной речи также нуждаются в поддержке коммуникативной функции. Поскольку речевые возможности детей в РАС крайне разнообразны, можно привести в качестве примера реализации УДО среди данной категории детей карточки PECS, которые для невербальных детей будут основной коммуникацией, а для вербальных, но затрудняющихся в выражении коммуникативных инициатив, использоваться как подсказки для выражения просьб.

Следует учитывать, что коммуникативные трудности у детей с РАС заключаются не только в выражении, но и в восприятии информации от окружающих. Необходимо обеспечить доступность информации для любого ученика, вне зависимости от его возможностей сенсорного восприятия речи, через:

- четкое разделение значимой и второстепенной информации и максимальное акцентирование внимания на первой;
- применение дифференцированных способов, которыми может быть описана та или иная информация или учебное задание (например, через предоставление инструкций, предоставление модели действий или образца, определение направления работы или пошагового алгоритма);
- предоставление возможности воспринимать информацию через различные средства и их комбинации (речь, текстовые инструкции, жесты, пиктограммы);
- дополнение предоставляемой информации возможностью ее получения через вариативные информационно-технические средства (например, ссылки на тематические сайты и чаты).

#### ***6. Предоставление вариантов для поддержки исполнительных функций***

Крайне важным аспектом эффективного обучения является возможность поддерживать стабильный темп работы и достигать результата. Исполнительная функция включает умение планировать, концентрировать внимание, запоминать инструкции, осуществлять самоконтроль в продвижении и соотносить полученный результат с исходной целью. Многие дети, имея необходимые знания и навыки, испытывают трудности на исполнительном уровне деятельности; среди данной категории много учеников с РАС.

Поддержка исполнительных функций у детей может осуществляться через:

- их тренировку в простых задачах и достижении краткосрочных целей;
- предоставление ребенку четкого алгоритма, по которому он может продвигаться к достижению цели (визуальные расписания, схемы, планы);
- предоставление ребенку инструмента для постоянного мониторинга и оценки выполнения каждого шага (чек-листы);
- учет индивидуальных особенностей, которые вызывают трудности в реализации исполненной функции (например, с учетом истощаемости внимания, ребенку должно быть обеспечено чередование видов деятельности; при потребности учащегося в двигательной активности целесообразно включение в расписание урока перерывов, физкультминуток, а также предусмотрение возможности перемещаться

в классе, не нарушая дисциплину на уроке: раздать тетради, стереть с доски и т.д.).

### ***7. Выявление индивидуальных интересов и поддержка мотивации***

В общеобразовательном классе основным ресурсом поддержания интереса к обучению для всех детей является использование практических приемов в освоении материала, что способствует пониманию ценности получаемых знаний.

У многих обучающихся с РАС отмечается дефицит учебной мотивации. Их познавательная мотивация часто взаимосвязана с их узкими интересами к определенным темам, а похвала и признание со стороны учителя и одноклассников, как правило, не обладают достаточной значимостью для них. Это связано с базовыми дефицитами данной категории детей в сфере социального взаимодействия. В этом случае, можно использовать различные внешние подкрепления, связанные с интересующими ребенка предметами и видами деятельности. Важно понимать, что подкрепления используются не взамен развития познавательных мотивов, а как опора, позволяющая почувствовать свою успешность и найти внутренние интересы к учебной деятельности. Также нужно учесть, что для ребенка с РАС, который успешно обучается с применением подкреплений, необходимо продумать оптимальный режим их предоставления, который позволит ему успешно интегрироваться в работу класса.

Следует также отметить, что дефициты учебной мотивации могут отмечаться не только у ребенка с РАС, но и любого ученика. Поэтому поощрения в классе для повышения интереса к учебному процессу могут применяться для всех учеников на основании определенного критерия, установленного для всего коллектива детей. Например, после 10 правильных ответов от любых учеников класса всем предлагается игра или активность, которая всем нравится или на доске запускается интересный видеоролик.

Обеспечение успешности ребенка на уроке является наиболее значимым фактором в формировании его учебной мотивации и положительного отношения к обучению и взаимодействию в классе.

Также важно для повышения мотивации и вовлеченности в учебную деятельность регулярно предоставлять детям выбор темы, видов деятельности, способов и средств работы, где это уместно и не противоречит ходу реализации программы.

### ***8. Разработка вариантов для поддержания усилий и настойчивости***

Многие виды обучения требуют постоянного внимания и усилий. Как известно, у многих детей с РАС присутствуют трудности с волевой регуляцией в работе со сложным материалом. Для решения данной

задачи также могут быть применены различные системы поощрений, о которых говорилось выше.

Если у ребенка сложились устойчивые трудности с поддержанием своих усилий, можно прибегнуть в временному снижению объема заданий и обеспечить чередование заданий требующих значительных усилий с теми, которые даются ученику легко. В течение коротких интервалов ребенку проще поддерживать свои усилия и проявить настойчивость.

При отсутствии у ребенка желания прилагать усилия для выполнения заданий педагога достаточно часто прибегают к приему временного снижения требований для вовлечения ребенка в деятельность и формирования в комфортном для ребенка режиме стереотипов учебного поведения. Следующей задачей педагога будет постепенное приведение уровня требований в соответствие с программой. Сохранение вовлеченности ученика и его продуктивного сотрудничества с педагогом при усложнении задач, материалов и повышении требований зависит от мастерства педагога в применении стратегии «маленьких шагов», в чем особенно нуждаются дети с РАС.

Важной задачей, занимающей особое место в обучении ребенка с РАС, является научить его завершать учебное задание до конца. Изначально получение конечного результата деятельности чаще всего не является самостоятельной мотивацией ребенка с РАС. Данный мотив необходимо сформировать, предоставив ребенку успешный опыт в получении результата при реализации разных учебных задач, через обеспечение сопровождения этого процесса и постепенное ослабление степени внешней поддержки.

### ***9. Разработка вариантов для рефлексии и саморегуляции***

В реализации УДО важно уделять внимание преобразованию не только внешней среды, чтобы она могла поддерживать мотивацию и вовлеченность детей, но также развивать их внутренние ресурсы для регуляции своих эмоций.

Крайне важным аспектом обучения и развития ребенка с РАС является формирование у него способностей распознавать свои и чужие эмоции, говорить о них, управлять своими мыслями, поведением и сопереживать другим.

Необходимо предоставлять обучающимся доступные стратегии эмоциональной поддержки себя в повседневной жизни и ситуациях, вызывающих затруднения:

- определение собственного эмоционального состояния, в том числе с помощью визуальной поддержки (шкала настроения);
- динамическое наблюдение за собственным состоянием, фиксация данных с помощью заполнения дневников или отметок в графиках;

- предоставление стратегий управления негативными состояниями и эмоциями: разочарованием, гневом, тревогой и т.д.;
- предоставление алгоритмов поиска внешней эмоциональной поддержки;
- освоение стратегий внутреннего контроля и навыков преодоления трудностей;
- применение стратегий в смоделированных ситуациях, чтобы обеспечить возможности тренировки навыков преодоления трудностей.

После проработки базовых навыков в идентификации и управления собственными эмоциями, необходимо развивать понимание эмоций других людей и эмпатию.

Эмпатия является важным компонентом совместного создания равнодоступных учебных сред. Данную компетенцию мы не можем развивать прицельно только у детей с РАС, так как эмпатия важна и по отношению к ним. Людям свойственно естественное чувство эмпатии к другим людям, с которыми они себя идентифицируют или имеют общий опыт; при этом они нуждаются в развитии дополнительных личностных компетенций, чтобы развивать чувство эмпатии к людям имеющим отличия. Таким образом, в образовательной среде должны на регулярной основе проводиться мероприятия, которые побуждают всех детей:

- слушать и учитывать точки зрения, отличные от собственных;
- развивать навыки общения с людьми с другими интересами и возможностями и способами коммуникации;
- говорить о своих трудностях другим людям, обращаться за помощью;
- находить ресурсы для самоподдержки и саморегуляции в нестандартных ситуациях;
- совместно создавать эмоционально комфортную среду, в которой может реализовываться разнообразный жизненный опыт.

Рассмотрение каждого принципа УДО подтверждает его возможности в создании таких условий, от которых получают пользу все его пользователи: как дети с особыми образовательными потребностями, так и нейротипичные сверстники.

Конвенция о правах инвалидов учитывает в проектировании универсального дизайна необходимость «разумного приспособления», что означает внесение необходимых и подходящих модификаций и адаптаций по мере необходимости. Изменения не становятся несоразмерным или неоправданным бременем, а применяются тогда, когда это оправдано в конкретном случае в целях соблюдения прав каждого человека наравне с другими.



Организация работы РК полностью отражает концепцию универсального дизайна с применением принципа разумного приспособления в обеспечении условий для поддержки индивидуального образовательного маршрута каждого обучающегося. Дети с РАС, для которых характерны нарушения социальной коммуникации и поведенческие особенности, в начале своего обучения часто нуждаются в адаптированной среде ресурсной зоны. При этом, важно как можно раньше начинать модифицировать среду общеобразовательного класса и всей школы в соответствии с концепцией УДО, что в дальнейшем окажет содействие в организации максимально возможной для каждого ученика инклюзии.

Таким образом, модель «ресурсный класс», построенная на принципах УДО, аккумулирует все возможные ресурсы в целях качественной реализации инклюзивного образования. Для того, чтобы модель РК стала действительно инклюзивной, важно на этапе ее планирования, опираясь на концепцию УДО, продумать механизмы генерализации ресурсов данной модели в общеобразовательной среде, что также принесет пользу детям в общеобразовательных классах. Необходимо, чтобы у всех участников организации РК было сформировано понимание данной модели как эффективного инструмента универсального дизайна в обучении среди сверстников.

## **4.2 Подходы и методы обучения детей с РАС в инклюзивной модели «Ресурсный класс»**

### *Подходы и методы обучения детей с РАС в инклюзивной модели «Ресурсный класс»*

Основные подходы и принципы обучения детей определены в федеральных адаптированных основных общеобразовательных программах, разработанных на основе федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС).

Методологической основой ФГОС общего образования является системно-деятельностный подход. ФГОС для обучающихся с ОВЗ также опирается на деятельностный и дифференцированный подходы (п. 1.6 ФГОС НОО ОВЗ, 2014).

Деятельностный подход строится на признании того, что развитие личности обучающихся с ОВЗ определяется характером организации доступной им деятельности. Он концептуально взаимосвязан с особенностями реализации модели РК в части формирования у детей с ОВЗ социально значимых и жизненно важных компетенций, которые формируются и генерализуются в деятельности. Также данный подход раскрывает свои ресурсы в организации различных видов совместной деятельности детей в рамках социальной инклюзии и внеурочной работы.

Системно-деятельностный подход направлен, прежде всего, на развитие личности и социализацию ребенка в обществе, в связи с чем представляет особую ценность для детей с РАС. основополагающие принципы данного подхода реализуются при организации обучения детей в условиях модели РК, что отражается в системности, последовательности, вариативности, индивидуализации и непрерывности образовательного процесса, а также в нацеленности на результат.

Инклюзивное образование предусматривает использование общих для различных категорий детей принципов, подходов и методов работы, учитывающих индивидуальные образовательные потребности каждого ребенка. К ним относятся:

**Дифференцированное обучение**, применяющееся в образовании обучающихся с РАС, – предполагает не только дифференциацию вариантов АООП, заложенных в требованиях ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, но и вариативность методологических подходов и применяемых технологий в соответствии с особыми образовательными потребностями обучающихся с РАС.

Использование технологии дифференцированного обучения в образовательном процессе обусловлено, прежде всего, различным уровнем готовности учащихся к усвоению материала на уроке. Технология уровневой дифференциации реализуется через систему малых групп, которые формируются по способностям с учетом потребностей и интересов. Цель дифференцированного обучения состоит в том, чтобы все ученики были активно вовлечены в образовательный процесс (Алехина, 2020).

**Индивидуализация обучения** – это такая организация учебного процесса, при которой индивидуальный подход к обучению является приоритетным. В первую очередь, индивидуализация обучения предполагает подбор условий организации обучения, индивидуализацию формы выполнения заданий, выбор оптимальных способов и сроков представления результатов, дифференцированный подход при оценивании результатов (Гончаренко, 2011). Следует отметить, что именно индивидуализированный подход обеспечивает гибкость в реализации модели РК для каждого ребенка. Использование технологии индивидуализированного обучения позволяет каждому ребенку заниматься на доступном ему уровне сложности и в своем темпе. При этом, безусловно, учитываются требования АООП, по которой обучается ребенок.

**Технологии и методы активного обучения** представляют совокупность методов, обеспечивающих активность и разнообразие мыслительной и практической деятельности обучающихся на протяжении всего образовательного мероприятия (Лазарев, 2012).

Реализация данной технологии предполагает постоянное взаимодействие учителя и ученика и характеризуется активной ролью последнего

в решении учебных задач. Это во многом способствует преодолению трудностей в обучении, что повышает актуальность применения данного метода в обучении детей с РАС.

Следует отметить, что традиционные методы активации познавательной деятельности: проблемное обучение, исследовательско-поисковая деятельность и другие средства, определяющие структуру и содержание всего урока (Насырова, Очилова, Кадырова, 2014), могут быть достаточно сложны для детей с РАС. Вместе с тем, учитывая особые образовательные потребности детей с РАС, можно выделить ряд эффективных приемов, способствующих их активности на уроках:

- поддержание адекватного для учеников уровня сложности задания;
- чередование простых и сложных заданий;
- обеспечение разнообразия видов деятельности в ходе урока;
- приспособление темпа изучения учебного материала к характеристикам деятельности учеников: свойственного им темпа деятельности, работоспособности, параметров внимания;
- постоянное использование наглядности и аналогий;
- использование заданий с опорой на образцы;
- частое предоставление доступных инструкций, подсказок и обратной связи со стороны учителя;
- поэтапное обобщение проделанной на уроке работы;
- проявление такта со стороны учителя в случае указания на ошибки;
- использование различных видов поощрений, включая похвалу.

Принципы активного обучения заложены в основу системно-деятельностного подхода, и следовательно, интегрированы во все технологии, направленные на обеспечение доступности и качества инклюзивного образования.

**Интегрированное обучение** подразумевает планирование уроков в рамках единой темы с применением различных средств преподавания материала. Общая тема, которая определяет идею и объединяет несколько предметов, помогает ученикам воспринимать материал целостно. Важными условиями интегрированного обучения также являются практическая ориентированность в выборе тем и активное участие учеников во всех учебных мероприятиях (Алехина, 2020).

Возможность проведения интегрированных уроков особенно актуальна в начальной школе, когда несколько предметных областей преподает один учитель. При планировании интегрированного урока учитель выделяет: ведущий предмет и вспомогательные, способствующие расширению, углублению и уточнению материала выбранной темы.

К использованию интегрированного урока целесообразно прибегать при:

- обнаружении дублирования материала учебных предметов в программах и учебниках;

- возможности проиллюстрировать материал урока сведениями из других предметов;
- при ограниченном времени на изучение темы и наличии возможности воспользоваться готовым содержанием из параллельной дисциплины;
- при возможности демонстрации ученикам более широкого диапазона применения изучаемого явления за рамками предмета.

Еще одним инструментом в реализации интегрированного обучения является бинарный урок.

Бинарный урок – это одна из форм реализации межпредметных связей и интеграции предметов (Матвеевко, 2020).

Учебное занятие такого формата объединяет содержание двух предметов, которое реализуют два учителя. Целью бинарного урока является создание условий для формирования у обучающихся межпредметных связей и системности мышления.

В инклюзивной практике бинарные уроки понимаются как форма профессионального взаимодействия учителя и специалиста сопровождения. В этом случае бинарный урок становится частью психолого-педагогической поддержки и сопровождения ребенка с ОВЗ непосредственно в учебной деятельности (Алехина, 2015).

Бинарный урок также может быть востребован при переходе на уровень основного общего образования, когда ученик сталкивается с увеличением количества учебных предметов и педагогов и нуждается в понимании взаимосвязей в учебном процессе. Особенно в обеспечении такой преемственности нуждаются дети с РАС.

Интегрированные и бинарные уроки обеспечивают синхронность освоения знаний по пересекающимся темам нескольких предметов, что способствует наиболее прочному их освоению. При этом наиболее ценным эффектом от реализации данных форматов уроков является развитие познавательных УУД, в первую очередь, таких как синтез, обобщение на различных уровнях, сопоставление и установление межпредметных, универсальных связей и целостной картины мира.

Следует отметить, что интегрированное обучение может реализовываться в рамках организации особой формы урока, в проектной деятельности обучающихся.

**Технология проектной деятельности** представляет собой способ организации самостоятельной деятельности учащихся, направленный на решение задачи учебного проекта (Голуб, Перелыгина, Чуракова, 2006).

Данная технология важна для детей с РАС, которые испытывают трудности в обобщении знаний и навыков и в их гибком самостоятельном применении в различных средах. Ценность проектной деятельности

заключается в том, что она опирается на накопленные ранее знания и опыт, а также предполагает самостоятельную работу ребенка.

В начальной школе, в т.ч. при работе с детьми с РАС, важна систематическая проектная деятельность и баланс между самостоятельной деятельностью обучающихся и руководящей позицией взрослых, учитывающей возможности каждого ребенка.

При организации проектной деятельности при работе с детьми с ОВЗ необходимо уделять особое внимание соблюдению нескольких условий:

- определять интересы ребенка и объективно оценивать его уровень знаний и опыта в интересующей теме;
- учитывать психологическое и физическое состояние детей для обеспечения щадящей учебной, познавательной и коммуникативной нагрузки во время реализации проекта;
- определить уровень помощи, необходимой ребенку в реализации проекта, и обеспечить участие различных специалистов школы для оказания этой помощи;
- оценить возможности оказания ребенку помощи его родителями в домашней работе над проектом;
- в инклюзивном образовании крайне важно обеспечить ребенку с ОВЗ возможность участвовать в реализации проектов в группе сверстников; данный опыт поможет детям развить навыки сотрудничества, попробовать себя в различных ролях: не только исполнителя, но и партнера, лидера, получая социальный опыт в практической деятельности.

Участвуя в реализации проекта, дети с ОВЗ приобретают такие важные метапредметные навыки как: постановка цели и выбор способов ее реализации, планирование деятельности, работа с разными источниками информации, переработка информации, выделение главного, оценка своей деятельности, выстраивание коммуникации с другими участниками проекта.

**Обучение на основе практического опыта** предусматривает использование реальных жизненных ситуаций для обогащения опыта, приобретенного в классе. Задачей педагогов является углубление понимания учениками приобретенных в классе навыков и понятий, а также расширение их использования через практический опыт в естественной среде (Алехина, 2020).

В связи с тем, что у детей с РАС часто встречаются затруднения в применении полученных знаний в различных жизненных ситуациях, обучение на основе практического опыта имеет для них особенную ценность. Задачей педагогов при реализации данного подхода является обеспечение возможности применять полученные знания в различных

упражнениях, играх, тренингах и других видах деятельности. Данная задача может реализовываться как на уроках, так и во внеурочной деятельности. Для этого необходимо обеспечить максимальную согласованность содержания мероприятий внеурочной деятельности с изучаемым на уроках материалом, а формат их реализации сделать практико-ориентированным.

**Обучение в малых группах** подразумевает объединение учеников в небольшие группы с целью реализации совместной проектной работы. Создавая малые группы, учитель может моделировать определенные роли для каждого из членов группы (Алехина, 2020).

У обучающихся с РАС работа в малых группах способствует: росту социального взаимодействия, освоению важных социальных поведенческих стереотипов, повышению внимания и вовлеченности при выполнении задания. Данный формат работы позволяет не только проработать учебный материал, но и сформировать социально значимые компетенции.

Необходимо учитывать, что, в соответствии с п. 1.6 ФГОС дошкольного образования рекомендуется обеспечение преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках программ различных уровней образования. В связи с этим, педагогам РК важно изучать и по необходимости применять методы, по которым работали с ребенком в рамках дошкольной программы. Особенно это касается обучающихся с РАС с существенно сниженными показателями развития, в работе с которыми могут быть применимы методики, разработанные изначально для детей дошкольного возраста.

Также важно отметить, что в современной литературе отмечается рост публикаций, рассматривающих вопросы универсального применения методов и технологий в инклюзивном образовании без привязки к нозологическим группам обучающихся (Алехина, 2016; Самсонова, Дмитриева, Хотылева, 2013; Семаго, 2014; Розенблюм, Хотылева, Борисова, 2018; Варгас, 2015; Крон, Хокен, Хорнер, 2016; Стивдж, Уотсон, 2016; Шрамм, 2021; Poon-McBrayer, 2016; Grigorenko, Compton, Fuchs, Wagner, Willcutt, Fletcher, 2020; Chernyakova, 2020; Sherpa, Baraily, 2021, Hornby, G, 2021; Milanovic, Bjelica, Cicovic, 2022).

Особое внимание стоит уделить *Открытому реестру рекомендуемых программ психологической помощи, вызывающих доверие профессионального сообщества*, приведенному в методических рекомендациях Минпросвещения России (Распоряжение Минпросвещения России от 28.12.2020 № Р-193). В данном реестре представлены, в том числе, авторские программы коррекционно-развивающей работы для обучающихся с ОВЗ, рекомендованные к применению в общем и дополнительном образовании.

В методических рекомендациях по вопросам внедрения ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС УО указывается, что в обучении детей с ОВЗ могут использоваться отечественные и адаптированные зарубежные методики и программы.

В связи с вариативностью образовательных потребностей и других особенностей детей с РАС, а также с мозаичностью их развития, подбор методов работы требует дифференцированного подхода, учитывающего требования АООП, рекомендации ПМПК и ППк, а также возможности ребенка. Разнообразие образовательных потребностей обучающихся с РАС и их специфичность диктуют необходимость в более широком диапазоне методов для данной группы детей, по сравнению с другими обучающимися.

Следует также учитывать, что отличительная черта работы с детьми с РАС – необходимость применения не только методов обучения, но и методов коррекции поведения; часто эти методы взаимно дополняются.

Безусловно, основной целью образовательной деятельности для детей с РАС, как и для всех других обучающихся, является освоение содержания ФАОП и развитие социальных, жизненно значимых компетенций. При этом нельзя не учитывать, что одним из основных препятствий в обучении и социализации детей с РАС в школе является проблемное поведение. Иногда поведенческие проблемы у ребенка настолько выражены, что не позволяют обучать его в соответствии с актуальными задачами программы. В этом случае в работе специалистов РК наибольшую актуальность приобретают методы коррекции нежелательного поведения. Как только поведенческие проблемы удастся перевести в стадию компенсации, появляется возможность уделить должное внимание образовательным задачам. Для достижения стабильного результата в формировании учебного поведения у детей с РАС важно с самого начала обеспечить системность в применении методов обучения и коррекции поведения.

Выбор методов работы с детьми с РАС может вызывать у специалистов определенные трудности, связанные не только с разнородностью группы детей с данными нарушениями развития, но и со следующими факторами:

- с многообразием существующих подходов, методов и практик, предлагаемых семьям, воспитывающим детей с РАС;
- с отсутствием унифицированной структуры описания различных практик, что затрудняет возможности их сравнения друг с другом;
- с отсутствием или недостаточностью для многих практик достоверных данных о результативности их применения в различных целевых группах в спектре РАС.

Таким образом, при выборе и использовании специальных методов в работе с детьми с РАС в последнее время все больше внимания



уделяется вопросам доказательности их эффективности и систематизации. Большую значимость в этой связи приобретает формирование реестров эффективных методов и практик для данной категории детей.

Один из наиболее актуальных обзоров вмешательств, направленных на детей, подростков и молодых людей с РАС, сформирован в 2020 году на базе Института детского развития имени Фрэнка Портера (Steinbrenner et al., 2020). По результатам систематического обзора научных статей, авторами определен перечень из 28 научно обоснованных методов сфокусированного вмешательства для этой категории. В обзоре ниже приведен анализ эффективности методов применительно к определенным задачам в отношении трех возрастных групп людей с РАС. Используя информацию об эффективности определенных сфокусированных методов, специалисты могут самостоятельно выбирать методы, опираясь на поставленные задачи и возрастные особенности своих учеников.

Научно обоснованные вмешательства для детей, подростков и молодых людей с аутизмом представлены следующим перечнем, составленным в алфавитном порядке:

**Альтернативная и дополнительная коммуникация** (*Augmentative and Alternative Communication, AAC*) – вмешательства, предполагающие использование и/или обучение использованию неречевой системы коммуникации, которая может реализовываться как с помощью вспомогательных средств, так и без них (например, язык жестов). Вспомогательные средства в свою очередь предполагают использование высокотехнологичных устройств (например, устройств, генерирующих речь) или низкотехнологичных средств (систем альтернативной коммуникации с помощью карточек).

**Анализ задач** (*Task Analysis, TA*) – включает разделение комплексного навыка на маленькие, более доступные для обучения шаги для последующего составления поведенческой цепочки. Обучение поведенческой цепочке может осуществляться в прямой последовательности, когда ученика сначала обучают выполнению первого действия цепочки, или в обратной последовательности, когда ребенка учат выполнять отдельные шаги, начиная с последнего шага, и постепенно продвигаясь назад по цепочке навыков, пока не будет освоена вся задача с самого начала. Анализ задач также может предполагать предоставление ученику цепочки целиком, с четкими шагами о том, как достичь результата.

**Видеомоделирование** (*Video Modeling, VM*) – видеозапись целевого поведения или навыка для последующей демонстрации обучающемуся с целью содействия освоению им желаемого поведения или навыка.



**Визуальная поддержка** (*Visual Supports, VS*) – визуальное отображение, поддерживающее у обучающегося желаемого поведения или навыков, не зависящих от дополнительных подсказок.

**Вмешательства, основанные на контроле предшествующих факторов (антецедентов)** (*Antecedent-Based Interventions, ABI*) – управление событиями или обстоятельствами, предшествующими деятельности или требованию, с целью увеличения вероятности возникновения желательного поведения или снижения проявлений нежелательного поведения.

**Вмешательство, основанное на использовании поведенческого момента** (*Behavioral Momentum Intervention, BMI*) – метод организации поведенческих требований, согласно которому более сложное задание (с низкой вероятностью выполнения) предлагается ученику после серии простых заданий (с высокой вероятностью выполнения). Метод высоковероятностной серии заданий преимущественно используется с целью предотвращения поведения, связанного с избеганием требований.

**Вмешательство, опосредованное музыкой** (*Music-Mediated Intervention, MMI*) – вмешательство, в котором могут использоваться песни, мелодическое интонирование и/или ритм для поддержания обучения целевым навыкам или выполнения целевых навыков/поведения. К этому направлению относится музыкальная терапия, а также другие вмешательства, включающие музыкальные средства как способ развития целевых навыков.

**Вмешательство, проводимое родителями** (*Parent-Implemented Intervention, PII*) – вмешательство, осуществляемое родителями в отношении своего ребенка, которое способствует развитию его социально-коммуникативных или других навыков или снижает его нежелательное поведение.

**Гашение** (*Extinction, EXT*) – устранение подкрепляющих последствий, вызывающих нежелательное поведение, с целью уменьшения вероятности его появления в будущем.

**Дифференцированное подкрепление альтернативного, несовместимого или другого поведения** (*Differential reinforcement of alternative, incompatible, or other behavior, DR*) – систематический процесс, который увеличивает вероятность появления желательного поведения или снижает проявления нежелательного поведения путем предоставления усиливающих последствий за демонстрацию/отсутствие целевого поведения. Усиливающие последствия могут быть предоставлены, когда обучающийся:

- демонстрирует определенное желательное поведение, отличное от нежелательного поведения;
- демонстрирует поведение, которое физически невозможно осуществлять одновременно с нежелательным поведением;
- не демонстрирует нежелательное поведение.

**Задержка по времени** (*Time Delay, TD*) – практика, применяемая для систематического уменьшения использования подсказок во время учебных занятий путем временной задержки между начальной инструкцией и любыми дополнительными инструкциями или подсказками.

**Когнитивно-поведенческие стратегии обучения** (*Cognitive Behavioral / Instructional Strategies, CBIS*) – стратегии управления или контроля когнитивных процессов, которые приводят к изменениям в социальном или учебном поведении.

**Моделирование** (*Modeling, MD*) – демонстрация желаемого целевого поведения, которая приводит к использованию обучающимся этого поведения и к закреплению целевого поведения.

**Натуралистические вмешательства / вмешательства, реализуемые в естественной среде** (*Naturalistic Intervention, NI*) – набор приемов и стратегий, которые включены в типичные виды деятельности, и/или распорядок дня обучающегося с целью естественной стимуляции, поддержания и поощрения целевых навыков / поведения.

**Обучение отдельными блоками** (*Discrete Trial Training, DTT*) – обучающий подход с массивными или повторяющимися заданиями, каждое из которых состоит из инструкции или презентации учителя, ответа обучающегося, из тщательно спланированного последствия и паузы перед следующей инструкцией.

**Обучение и вмешательство, проводимое с привлечением сверстников** (*Peer-Based Instruction and Intervention, PBII*) – вмешательство, в рамках которого сверстники непосредственно вступают в социальное взаимодействие детям с РАС и/или содействуют другим целям индивидуального обучения. Взрослый или учитель также может организовывать социальный контекст (игровые группы, группы в социальных сетях, каникулы) и при необходимости оказывать поддержку (подсказки, подкрепление) детям с РАС и их сверстникам для участия в социальном взаимодействии.

**Обучение и вмешательство, реализуемые при помощи технологий** (*Technology-Aided Instruction and Intervention, TAI*) – вмешательство, в рамках которого центральным элементом является технология, которая специально разработана или используется для поддержки обучающегося в освоении и демонстрации поведения или навыков. К таким технологиям можно отнести виртуальную реальность и различные приложения для устройств.

**Подсказки** (*Prompting, PP*) – вербальная, жестовая или физическая помощь, оказываемая обучающимся с целью поддержки в приобретении или закреплении целевого поведения или навыка.

**Подкрепление** (*Reinforcement, R*) – предоставление последствий после ответной реакции или применения навыков обучающегося, которые повышают вероятность того, что он будет демонстрировать их в будущем.

**Прерывание / перенаправление реакции** (*Response Interruption / Redirection, RIR*) – использование подсказок, комментариев или других отвлекающих факторов при возникновении нежелательного поведения, чтобы отвлечь внимание ученика от этого поведения и привести в дальнейшем к его снижению.

**Прямые инструкции** (*Direct Instruction, DI*) – систематический подход к обучению с использованием пакета последовательных учебных материалов: протоколов и сценариев занятий. Особую роль в подходе играет диалог учителя и ученика через хоровые и индивидуальные ответы учеников. Применение быстрого темпа, четких сигналов от учителя, подсказок, процедуры коррекции ошибки, подкреплений и правила о переходе к более сложному материалу только после полного освоения предыдущего уровня способствуют прочному освоению навыков и их обобщению.

**Самоуправление** (*Self-Management, SM*) – обучение, направленное на то, чтобы учащиеся различали надлежащее и ненадлежащее поведение, тщательно отслеживали и записывали свое собственное поведение, а также поощряли себя за надлежащее поведение.

**Сенсорная интеграция** (*Sensory Integration, SI*) – вмешательства, базирующиеся на подходе А. Дж. Айрис, направленные на способность человека интегрировать сенсорную информацию (визуальную, слуховую, тактильную, проприоцептивную и вестибулярную), полученную от собственного тела и окружающей среды. Сенсорная интеграция применяется с целью формирования у ребенка адаптивного поведенческого ответа.

**Социальные истории** (*Social Narratives, SN*) – вмешательства, которые описывают социальные ситуации с целью выделения особенностей целевого поведения или навыка, и включающие примеры соответствующего реагирования.

**Тренинг социальных навыков** (*Social Skills Training, SST*) – вмешательства, которые описывают социальные ситуации с целью выделения особенностей целевого поведения или навыка, включающие примеры соответствующих реакций.

**Тренинг функциональной коммуникации** (*Functional Communication Training, FCT*) – группа вмешательств, которые используются для замены нежелательного поведения, выполняющего коммуникационную функцию, более подходящими и эффективными коммуникационными навыками или поведением.

**Физические упражнения и движение** (*Exercise and Movement, EXM*) – вмешательства, в которых используются физическая нагрузка,

конкретные двигательные навыки / техники или осознанное движение для развития различных навыков и поведения.

**Функциональная оценка поведения** (*Functional Behavioral Assessment, FBA*) – систематически используемый способ определения основной функции или цели поведения для разработки плана эффективного вмешательства.

Один из авторитетных источников научной информации о методах работы с детьми с РАС – клинические рекомендации Минздрава России «Расстройства аутистического спектра», 2024 г. (далее – Клинические рекомендации), разработанные на основе доказательного подхода. В Клинических рекомендациях в качестве первого выбора рекомендуются методы с наибольшей доказательной базой. В качестве наиболее эффективного средства для преодоления ключевых дефицитов, связанных с РАС, в данных рекомендациях рассматривается постоянная абилитация на основе поведенческих, психологических и образовательных подходов. Эти вмешательства могут реализовываться специально подготовленными педагогами, психологами, логопедами, родителями и другими родственниками ребенка с РАС.

Среди рекомендаций по психолого-педагогической работе с детьми с РАС в Клинических рекомендациях выделены комплексные и целевые вмешательства, в том числе отдельные методы, методики и принципы ПАП, как фундаментальные, так и направленные на обучение новым навыкам и на избавление от определенного вида нежелательного поведения.

1. Комплексную программу характеризует интенсивность, продолжительность, многокомпонентность и нацеленность на весь спектр навыков, важных для развития ребенка с РАС.

*К комплексной программе вмешательства*, применяемой для детей с РАС школьного возраста, относится, прежде всего, ТЕАССН.

ТЕАССН (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children (Шоплер, Ланзинд, Ватерс, 1997) – комплексная программа структурированного обучения, целью которой является достижение максимальной степени самостоятельности и оптимального качества жизни для детей с аутизмом.

Основные цели обучения по программе ТЕАССН: максимально развить независимость ребенка, помочь ему эффективно взаимодействовать с другими, развивать интеллектуальные навыки, школьные умения и индивидуальные способности, стимулировать генерализацию навыков, развивать понимание себя.

По мнению Stephen M. Shore and Linda G. Rastelli, ТЕАССН – это скорее философия, чем вмешательство, – философия, основанная на оценке потребностей детей с аутизмом и использовании уже

существующих подходов для оказания им помощи в организации полноценной и продуктивной жизни.

Комплексная программа ТЕАССН сочетает в себе структурированную учебную среду в соответствии с принципами ПАП и применение личностно-ориентированного подхода с опорой на DIR (подход, основанный на взаимоотношениях с учетом индивидуального развития ребенка) в том соотношении, которое подходит каждому ученику (Shore, Rastelli, 2006).

2. *Целевое вмешательство* может быть кратковременным и направленным на достижение результата, важного в текущий момент, – например, избавление от определенного вида нежелательного поведения. В Клинических рекомендациях целевые вмешательства делятся на три категории:

- 2.1 *Конкретные целевые вмешательства, направленные на определенную группу навыков.* Примером такого вмешательства, также получившего широкое распространение в РК для неговорящих учеников, является методика PECS.

Методика альтернативной коммуникации PECS (Picture Exchange Communication System) – система коммуникации с помощью карточек, которая применяется для детей с РАС с низким уровнем функциональной речи с целью развития навыков функциональной коммуникации, речевых навыков, социальных навыков, академических навыков (письма), уменьшения частоты нежелательного поведения.

Широкое применение PECS обусловлено отсутствием необходимости обучать ребенка предварительным навыкам, таким как учебное поведение, указательный жест, умение различать изображения и пр. Система общения PECS предоставляет возможность многим учащимся успешно общаться с первого дня обучения. Стандартный протокол PECS включает 6 этапов обучения системе альтернативной коммуникации PECS. Учеников сначала обучают с помощью отдельных карточек обращаться с просьбами, а на следующих этапах выстраивают с помощью этих карточек различные фразы, выполняющие коммуникативные функции: просьбы, наименования, комментарии, ответы на вопросы (Бонди, Фрост).

- 2.2 *Группы целевых вмешательств, направленных на развитие определенных навыков.* Примером вмешательства данной группы, который может быть интегрирован в образовательный процесс детей с РАС, являются занятия адаптивной физической культурой для улучшения моторных, физических и социальных навыков.

Понятие «адаптивная физическая культура» может включать целый ряд различных вмешательств, начиная от рутинных ежедневных прогулок и заканчивая групповыми структурированными спортивными тренировками. Исследования показывают, что физическая активность помогает решать целый ряд проблем у детей с РАС: улучшает двигательные навыки, крупную моторику, повышает силу, выносливость, повышает навыки социального функционирования.

*2.3 Методики и принципы ПАП как фундаментальные, так и направленные на обучение новым навыкам и на избавление от нежелательного поведения.* Все перечисленные в Клинических рекомендациях методы ПАП также включены в реестр методов с доказанной эффективностью и упомянуты выше.

Большая часть методов с доказанной эффективностью относится к ПАП.

**Прикладной анализ поведения (ПАП)** – это наука, которая разрабатывает прикладные методики на основе законов поведения и систематически применяет их для улучшения социально значимого поведения, а также использует эксперимент для поиска переменных, ответственных за изменение поведения (Купер, 2016).

Наиболее важным принципом ПАП является ориентированность на социально значимые для ребенка цели. То есть в данной парадигме работают только с теми целями, которые устранят проблемы, снижающие качество жизни ребенка, и принесут в его жизнь новые ресурсы и возможности.

Также характерной чертой ПАП является постоянный поиск функциональной связи между предшествующими факторами, поведением и последствиями, а также между применяемыми методами и фактическим изменением поведения.

Особую роль в ПАП играют четкие формулировки и определения зависимой переменной (поведение) и независимой переменной (метод), а также систематический сбор данных как до начала работы, так и после окончания, благодаря чему становится возможным определить, какое именно воздействие привело к изменениям в поведении.

В парадигме ПАП, применение каждого метода предусматривает работу над целью до достижения значимых изменений в выбранной для ребенка области, а также организацию работы по обобщению навыков в разных средах, на разных материалах, с разными людьми. Без обобщения у ребенка не появляется возможность применять навыки в повседневной жизни, и существует риск утраты формирующихся навыков с течением времени, при переключении на другие учебные задачи.

Важнейшим компонентом ПАП является соблюдение этических принципов прикладного анализа поведения, разработанных для защиты

интересов детей, их семей, специалистов ([https://theibaostorageprod.blob.core.windows.net/maintenance/downloadable\\_documents/aadc8e43-dab9-4d9d-a315-4ba63e8934e4.pdf](https://theibaostorageprod.blob.core.windows.net/maintenance/downloadable_documents/aadc8e43-dab9-4d9d-a315-4ba63e8934e4.pdf)). Соблюдение этических принципов гарантирует приоритетность интересов ребенка, продуктивные взаимоотношения с коллегами и соблюдение концептуальных основ ПАП как науки.

Особый акцент на применении методов ПАП в РК также сделан в практическом пособии «Ресурсный класс» (Козорез, 2015 г.), рекомендованном Письмом Министерства образования РФ № 267 от 07.07.2017 г. По мнению авторов, поведенческий подход является основополагающим в организации РК для обучающихся с РАС. Это во многом связано с тем, что технологии ПАП нацелены на преодоление характерных для расстройств аутистического спектра ключевых дефицитов, препятствующих эффективному обучению в среде сверстников, – нарушений коммуникации, социального взаимодействия, дезадаптивных форм поведения, трудностей формирования учебного поведения, неструктурированности деятельности.

Методы ПАП также указаны в числе рекомендованных в методических рекомендациях по вопросам внедрения ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС УО, наряду с комплексной программой ТЕАССН, разработанной на основе принципов прикладного анализа поведения (Методические рекомендации по вопросам внедрения ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС УО, 2016).

Большинство методов с доказанной эффективностью из зарубежных реестров получили широкое распространение в российской педагогической практике и научных исследованиях: визуальная поддержка (Брюхова Гайнанова, 2021; Горина 2014, Гусева 2020, Мальцева, Мельникова, 2023), подкрепление (Заяц, Колесникова, 2021, Эрц, Фала 2015), видеомоделиг (Костин, 2023, Духанина, 2023), социальные истории (Хилькевич, 2022, Колганова, Обухова, 2023), АДК (Караневская, Синёва, 2023, 2024), PECS (Попова, 2021, 2023), функциональная оценка поведения (Эрц, Жесткова, 2014, Овсянникова, 2016, Бутузова 2021), DIR (Гомозова, 2018), адаптивная физическая культура (Соловьева, 2023), вмешательство, опосредованное музыкой (Константинова, 2024), а также других методов в рамках комплексных программ на основе ПАП (Чиждова, 2022, Статников, 2021, Безносилова, Островская, 2021).

Важно отметить другие подходы и методики, широко применяемые в российской системе образования при работе с детьми с РАС.

**Эмоционально-смысловой подход** направлен на нормализацию аффективного развития ребенка с РАС через установление эмоционального контакта и взаимодействие со взрослым.



Основная задача данного подхода – накопление и осмысленное упорядочивание индивидуального аффективного опыта ребенка, который сможет стать опорой для развития активных и дифференцированных отношений с окружением. Основным средством помощи ребенку при этом становится совместное проживание и эмоциональное осмысление происходящего (Никольская, 2016).

Основной преградой в развитии ребенка с РАС в рамках данного подхода считаются аутистические защиты, провоцирующие замену реальных отношений с окружением стереотипной аутистимуляцией.

В коррекционно-развивающей работе активно используются приемы эмоционального тонизирования, связанные с совместным переживанием удовольствия от приятной игры или деятельности и речевое обозначение взрослым ярких моментов общения с целью дифференциации и опредмечивания положительной избирательности ребенка, его желаний и удовольствий. Сочетание аффективного тонизирования со смысловым комментарием является ведущим методом коррекционного взаимодействия с ребенком, в первую очередь, потому что формирует его способность к разделенному переживанию (Либлинг, 2016).

Важно непрерывно развивать содержание эмоциональных отношений, включать в опыт качественно разные аффективные переживания, запускающие развитие все более активных и сложных отношений со средой и людьми (Никольская, Баенская, Гусева, 2019).

В рамках эмоционально-смыслового подхода даны конкретные практические рекомендации для специалистов и семей, воспитывающих детей с РАС, касающиеся установления эмоционального контакта и развития взаимодействия с ребенком, организации среды, подготовки к обучению, развития социально-бытовых навыков, моторики, когнитивных функций, в том числе речи.

Особый акцент в эмоционально-смысловом подходе делается на положении о том, что ребенок с аутизмом осваивает речь только в контексте развития коммуникации.

**Средовой подход** делает основной акцент на развивающем значении среды и предполагает создание для каждого ребенка индивидуальных условий, направленных на освоение новых социально значимых ситуаций (Яремчук, 2019; Ермолаев, Захарова, 2006). Актуальность данного подхода для детей с РАС обусловлена присущими им трудностями в адаптации к новым ситуациям, а также к непредсказуемой смене условий, в том числе и затруднениями в установлении контактов с педагогами и сверстниками.

Под средой в рамках данного подхода понимается система отношений ребенка с рядом аспектов его окружения: пространства, времени,



эмоциональных характеристик, а также смыслового наполнения среды (Константинова, 2018).

Сами среды при этом разделяются на три типа: стрессогенная, комфортная и развивающая. Различие между ними заключается в разном уровне напряжения, которое испытывает ребенок (Яремчук, 2019).

В организации учебной среды особое значение приобретает ее структурированность, которая обеспечивает ребенку с дефицитами в эмоциональной регуляции уверенность и спокойствие, что способствует концентрации на учебной деятельности. В то же время, по мнению перечисленных авторов, дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы могут скомпенсировать свой дефицит именно благодаря эмоционально-смысловой насыщенности среды. Важно соблюсти баланс для каждого ребенка между комфортной и развивающей средой. Необходимо при этом учитывать, что развивающая среда, с одной стороны, стимулирует запуск новых механизмов саморегуляции, с другой, – может вызывать временную дезадаптацию ребенка, актуализируя его дефициты.

Особую ценность представляют методики и разработки, направленные на преодоление базового дефицита детей с РАС – коммуникации, а также на развитие речи как основного ее средства (Хаустов, 2010; Нуриева, 2013 и др.).

**Методика по формированию навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра** (Хаустов, 2010). Формирование коммуникативных навыков – одно из ведущих направлений психолого-педагогической коррекции у детей с РАС. Методика направлена на формирование следующих коммуникативных навыков: умений выражать просьбы / требования; социальную ответную реакцию; умений называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события; привлекать внимание и задавать вопросы. Также методика позволяет оценить коммуникативные навыки и определить цели обучения. Данная методика может дополняться и углубляться методологией других смежных коррекционных подходов.

В последние годы отмечается увеличение числа научных исследований именно в области развития коммуникации у детей с РАС (Бурцева, 2023; Боголюбова-Кузнецова, 2023; Ветрова, 2024; Каретникова, 2024; Фомина, 2024).

Опираясь на принципы универсального образовательного дизайна большинство описанных методов благодаря своему многообразию, разнонаправленности, технологичности, возможностям индивидуализации востребованы в рамках модели РК при работе как в общеобразовательном классе, так и в самом пространстве РК при обучении детей разных категорий, включая нейротипичных сверстников.

Отметим также, что согласно ст. 47 Закона «Об образовании в Российской Федерации», педагогические работники имеют свободу выбора в использовании педагогически обоснованных форм, средств и методов обучения и воспитания, а также право на творческую инициативу, разработку и применение авторских программ и методов.

Важно, чтобы применяемые в образовательной деятельности авторские методы и практики имели структурированные описания, включающие:

- конкретные цели и задачи применения;
- данные об области их применения;
- теоретическую обоснованность;
- четкие алгоритмы действий, позволяющие воспроизвести технологию при работе с разными детьми в различных условиях;
- инструменты оценки результативности;
- данные о результативности применения методов и практик (доказательная база).

Примеры таких авторских инновационных российских практик представлены в специальных выпусках журнала «Аутизм и нарушения развития».

### **4.3 Адаптация учебного материала и условий проведения контрольно-измерительных процедур для обучающихся с РАС**

#### *Адаптация учебного материала*

Включение учеников с РАС в образовательный процесс совместно с другими обучающимися всегда сопровождается индивидуализацией обучения и обеспечением специальных образовательных условий в соответствии со спецификой развития каждого ребенка. К специальным условиям получения образования относятся, в том числе, специальные учебники, учебные пособия и адаптированные дидактические учебные материалы.

Перечень учебников для реализации образовательных программ, в том числе адаптированных, определяется образовательной организацией самостоятельно в соответствии с утвержденным федеральным перечнем учебников (приказ Минпросвещения России от 21 сентября 2022 года № 858).

При освоении вариантов 8.1 и 8.2 АООП НОО для обучающихся с РАС дети обучаются по базовым учебникам для нормально развивающихся сверстников. Дети с РАС, имеющие сопутствующие интеллектуальные нарушения и обучающиеся по вариантам 8.3 и 8.4 АООП, в том числе, в условиях инклюзии, осваивают образовательную программу по специальным учебникам для детей с ОВЗ, имеющих интеллектуальные нарушения.

При организации обучения детей с РАС по варианту 8.4 АООП специальные учебники используются с учетом возможностей детей в соответствии с СИПР; в большинстве случаев для данной категории обучающихся дидактические учебные материалы подбираются индивидуально.

Для успешного освоения АООП детьми с РАС базовые или специальные учебники должны быть дополнены при необходимости адаптированными материалами, учитывающими их особые образовательные потребности, в формате адаптированных учебных заданий, визуальных опор, схем, алгоритмов, таблиц, демонстрационного материала.

Адаптированные материалы могут изготавливаться для конкретного ребенка или для класса (группы) детей. В связи с вариативностью образовательных маршрутов детей с РАС, обучающихся в рамках модели РК, следует учитывать необходимость подготовки большого объема индивидуализированных материалов и предусмотреть для этого соответствующие кадровые и материально-технические ресурсы.

Адаптация обучающих методов и материалов в общеобразовательной среде подразумевает непрерывный процесс их преобразования с учетом возможностей обучающихся. От качества адаптированных материалов и умения педагогов функционально использовать их в процессе обучения напрямую зависит успешность освоения АООП и возможность включения в классно-урочную систему обучения совместно со сверстниками. Следует отметить, что благодаря гибкости и вариативности процесса адаптации методов и материалов в инклюзивной среде обеспечивается охват образовательных потребностей большого количества учеников, имеющих трудности в освоении программы, независимо от наличия установленного диагноза.

Трудности достижения планируемых результатов АООП, возникающие у обучающихся с РАС, можно условно разделить на специфические и неспецифические. К неспецифическим трудностям в обучении и освоении программы могут относиться: повышенная истощаемость, неравномерная работоспособность, неустойчивость внимания, трудности переработки информации, слабость регулятивных процессов, программирования и контроля деятельности, незрелость волевых процессов, несформированность высших психических функций и др. Кроме этого, перечисленные проблемы могут в той или иной степени сопровождать обучающихся с трудностями освоения образовательной программы, не имеющих медицинского диагноза.

Таким образом, понятие «образовательные потребности» является более широким по сравнению с понятиями «нарушение» или «нозологическая». Следовательно, как уже говорилось ранее, в соответствии с концепцией универсального дизайна в обучении, дидактические ресурсы

инклюзивной школы, в первую очередь должны пополниться наиболее общими средствами, обеспечивающими доступность преподаваемого материала максимальному числу учеников.

В методическом пособии «Адаптация учебных материалов для обучающихся с РАС» (Загуменная, Хаустов, 2017) описаны основные способы преодоления трудностей в освоении предметных областей у детей с РАС:

**1. Изменение последовательности формируемых навыков и изучаемых тем.** Развитие многих детей с РАС мозаично, поэтому важно подбирать темп и последовательность тем и заданий индивидуально.

Следует отметить, что есть разделы и темы, которые могут быть достаточно сложны для ребенка в рамках освоения любой из АООП. В этом случае целесообразно изучать данный материал циклично: преподносить знания небольшими порциями, периодически переключаясь на другие темы, в которых ребенок сможет ощутить свою успешность, и возвращаясь к целевой теме, до тех пор пока она не будет освоена.

Также для многих обучающихся с ОВЗ необходима проработка учебных тем через собственный опыт практической деятельности. По мере накопления практического опыта будет более успешно проходить освоение определенной темы.

Реализация данного способа возможна в ходе обучения по ИУП, в том числе в ходе групповой работы с детьми в РК, когда определенный порядок прохождения тем подходит нескольким обучающимся.

**2. Адаптация методики обучения** предполагает изменение традиционного способа обучения либо применение специальных методов и/или приемов работы, которые приводят к более эффективному освоению учебного материала учащимися.

Примеры такой адаптации:

- обучение пониманию речи и использованию экспрессивной речи на основе сформированных у ребенка навыков чтения;
- обучение функциональной коммуникации через чтение по ролям;
- применение методики глобального чтения с последующим переходом на характерное для сверстников послоговое чтение;
- обучение русскому языку по аналогии с иностранным;
- использование методики «Нумикон» для овладения математическими представлениями;
- изучение окружающего мира на основе видеофрагментов из жизни обучающихся и т.д.

**3. Адаптация способа предъявления учебного материала** подразумевает доступность информации, предоставляемой ребенку в процессе обучения:

- использование ясного языка, упрощающего понимание текстовой информации (Владимирова, Вяжякуопус, Ермоленко, Сокуров, 2020);
- применение средств АДК (Течнер, Мартинсен, 2014);
- использование системы визуальной поддержки (например, наглядных опорных конспектов, схем – при объяснении нового учебного материала, дополнительной визуализации при чтении текстов и т.д.);
- использование пособий с карточками на липучках вместо или в дополнение к традиционным учебникам;
- деление сложных заданий на простые последовательные шаги.

**4. Адаптация учебного материала / заданий**, которая предполагает изменение формата предоставляемых обучающемуся заданий в соответствии с его уровнем и особыми образовательными потребностями.

Адаптация учебных заданий включает следующие способы (Хаустов, Загуменная, 2016):

- упрощение инструкции к заданию;
- подбор стимульных материалов с учетом интересов детей;
- дополнительную визуализацию заданий;
- минимизацию двойных требований при выполнении учебных заданий;
- сокращение объема заданий при сохранении уровня их сложности;
- упрощение содержания заданий.

Степень необходимой адаптации учебного материала зависит от многих факторов: уровня рецептивной и экспрессивной речи ребенка, особенностей произвольного внимания, восприятия, переработки информации, познавательного развития, темпа его деятельности.

С целью содействия становлению самостоятельности и независимости обучающегося, получающего специальные условия по модели РК, в освоении АООП и обеспечении постепенного перехода в максимально возможную для него инклюзивную образовательную среду необходимо соблюдение нескольких ключевых принципов использования адаптированных учебных заданий:

1. Адаптация заданий применяется только по мере необходимости.
2. Степень адаптации заданий должна постепенно ослабляться.
3. Адаптация распространяется преимущественно на уровень сложности заданий и/или их объем. Вид деятельности при предъявлении адаптированных заданий остается общий для всего класса.
4. При использовании адаптированных заданий фронтальная инструкция, по возможности, остается для всех общей.

#### ***Адаптация контрольно-измерительных процедур***

Согласно п. 2.9.9. ФГОС НОО ОВЗ, система оценки достижения планируемых результатов освоения АООП НОО должна учитывать

особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ, закреплять основные направления и цели оценочной деятельности, описание объекта и содержание оценки, критерии, процедуры и состав инструментария оценивания, формы представления результатов, условия и границы применения системы оценки, должна предусматривать приоритетную оценку динамики индивидуальных достижений обучающихся с ОВЗ.

Также указано, что обучающийся с ОВЗ имеет право на прохождение текущей, промежуточной и итоговой аттестации в иных формах.

В п. 2.3 Приложения № 8 ФГОС НОО ОВЗ определено, что процедуры итоговой и промежуточной оценки результатов освоения АООП НОО обучающимися с РАС требуют учета особых образовательных потребностей и личностных особенностей обучающихся и предполагают:

- учет текущего психического и соматического состояния ребенка, адаптацию предлагаемого ребенку материала;
- упрощение инструкций и формы предъявления (использование доступных ребенку форм вербальной и невербальной коммуникации);
- оказание необходимой дозированной помощи.

В ходе систематической работы по адаптации учебного материала для обучающихся с РАС необходимо обеспечить взаимосвязь всех видов работ: от ознакомления с материалом до контроля результатов его освоения. Формат получения обратной связи об освоении материала обучающимися должен быть на постоянной основе интегрирован в процесс изучения материала и практиковаться как можно чаще. Это поможет обеспечить привыкание ребенка к процедурам текущей и промежуточной аттестации, сформировать необходимые навыки и цепочки действий, способствующие формированию адаптивного поведения в «тестовых» ситуациях, повысить результаты и показатели освоения ребенком учебного материала.

В методических рекомендациях «Контроль качества обучения в условиях инклюзии» (Вильшанская, Егупова, 2020) выделены требования, позволяющие адаптировать условия проведения промежуточной аттестации и сами контрольно-измерительные материалы для обучающихся с ОВЗ. Наиболее общими для всех являются следующие принципы:

1. Соблюдение временного режима, оптимального для работоспособности обучающихся, с целью предупреждения истощения.
2. Увеличение времени на выполнение работы, особенно в случаях замедленного темпа работы ребенка, обусловленного психофизическими особенностями.
3. Упрощение формулировок задания по грамматическому и семантическому оформлению. Инструкции не должны содержать большое количество малознакомых слов, должны быть понятны и доступны,

при необходимости дополнены словами для справки, разъясняющими лексическое значение.

4. Расположение материала на листе должно быть удобным и простым для зрительно-пространственного восприятия. Возможна адаптация формы предъявления, позволяющая сделать акцент на сути задания и облегчающая восприятие.
5. Соблюдение комфортной психологической атмосферы, в том числе: эмоциональная поддержка, щадящая обстановка, использование приемов снятия психоэмоционального напряжения.
6. Предоставление дифференцированной помощи: стимулирующей (одобрение, эмоциональная поддержка), организующей (привлечение внимания, концентрирование на выполнении работы, напоминание о необходимости самопроверки), направляющей (повторение и разъяснение инструкции к заданию).
7. Стимулирование к самоорганизации, концентрации внимания. Присутствие взрослого в начале работы на этапе общей организации деятельности. Оказание организующей помощи по распределению времени для выполнения заданий.
8. Допустимость использования вспомогательного инструментария: числового ряда, графем, смысловых таблиц, визуальных опор.
9. Замена формы предъявления задания (например, замена устного ответа на тестовый опрос, диктанта – орфографическим списыванием, прочитывание текста для изложения, изменение грамматического задания).

Так же как и в процессе обучения, при проверке знаний необходимо обеспечить индивидуализацию подходов к форме, содержанию и условиям проведения контроля, что может включать: дублирование или дополнительное разъяснение инструкции, возможность организации короткого перерыва при нарастании в поведении ребенка проявлений утомления, индивидуального формата выполнения работы, дополнительной визуальной поддержки в виде смысловых опор.

Для многих обучающихся, имеющих нарушения или задержку речевого развития и дефициты коммуникации, особенно важна возможность демонстрировать свои знания с помощью невербальных средств. Например, формат тестирования при правильной адаптации может стать не только инструментом контроля знаний обучающегося с РАС, но и эффективным способом их освоения. Адаптация тестов подразумевает применение безошибочного обучения на первом этапе, когда ребенок выбирает среди нескольких вариантов очевидный правильный, запоминает и осваивает как материал, так и сам способ демонстрации своих знаний. Затем важно по возможности своевременно и планомерно усложнять выбор ребенка до максимального приближения к изучению неадаптированного материала.

Специальные условия проведения текущей, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся с ОВЗ должны быть закреплены в локальном нормативном акте общеобразовательной организации – Положении об оценивании.



## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алехина С.В. Игра в четыре руки: технология бинарного урока. Инклюзивное образование / сост.: М.Р. Битянова; – Москва: «Классное руководство и воспитание школьников», 2015. – С. 113–114.
2. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование, 2016. Т. 21. № 1. – С. 136–145. doi: 10.17759/pse.2016210112
3. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования // Психологическая наука и образование, 2014. № 1. С. 5–16.
4. Банк документов. Министерство просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/>.
5. Безносикова Л.Л., Островская Л.А. Обучение дошкольника с РАС спокойному прекращению игры и переходу к учебной деятельности в рамках тренинга с опорой на навыки (SBT) // Аутизм и нарушения развития. 2021. Том 19. № 2. С. 15–22. DOI: 10.17759/autdd.2021710203
6. Боголюбова-Кузнецова Д.В., Каздым Ю.И., Караневская О.В., Харламова Е.О. Влияние организации игровой среды на успешность коммуникации в группе детей с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 4. С. 43–51. DOI: 10.17759/autdd.2023210405
7. Брюхова К.Б., Гайнанова В.А. Стратегии визуальной поддержки в рамках организации специальной образовательной среды для обучающихся с РАС // Педагогический журнал. 2021. Т. 11. № 6А. С. 64–69. DOI:10.34670/AR.2021.80.43.007
8. Бурцева А.Р., Андреев С.С. Формирование коммуникативных и социальных навыков у подростка с РАС с помощью электронных технологий (гаджетов) // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 1. С. 33–40. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210104>
9. Бутузова Н.Г., Поликарпова Н.С. Функциональная оценка проблемного поведения: анализ синтезированных контингентностей на основе интервью (IISCA) // Аутизм и нарушения развития. 2021. Том 19. № 2. С. 6–14. DOI: 10.17759/autdd.2021710202
10. Варгас Дж. Анализ деятельности учащихся: методология повышения школьной успеваемости: пер. с англ.: Зуев А.Б. и Сыроквашина А.Д. – Москва: ОПЕРАНТ, 2015. – 477 с.

11. Ветрова М.А., Ветров А.О., Мигачев А.С. Использование диагностического инструмента «Матрица коммуникации» в работе с ребенком с тяжелой осложненной формой аутизма // Аутизм и нарушения развития. 2024. Том 22. № 1. С. 58–67. DOI: 10.17759/autdd.2024220108
12. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / Стивен фон Течнер, Харальд Мартинсен. – Москва: Теревинф, 2014. – 432 с. – ISBN 978-5-4212-0194-6.
13. Визуальная поддержка. Система действенных методов для развития навыков самостоятельности у детей с аутизмом / Марлен Дж. Коэн, Питер Ф. Герхардт; пер. с англ. У. Жарниковой; науч. ред. С. Анисимова. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2018. – 264 с.; цв. ил. 16 с.
14. Вильшанская А.Д., Егупова О.В. Контроль качества обучения в условиях инклюзии / под общ. ред. Н.В. Бабкиной. – Москва: ИКП РАО, 2020. – 84 с.
15. Владимирова О.Н., Вяжякуопус Е.М., Ермоленко Т.В., Сокуров А.В. Инвалиды с нарушением психических функций. Современная классификация, «ясный язык» как средство обеспечения лингвистической доступности // Доступная среда, 2020. – № 2. С. 7–15. URL: <https://ds-rubikon.ru/2020/08/05/ds2-7-15/> (дата обращения: 21.08.2024).
16. Голуб Г.Б., Перельгина Е.А., Чуракова О.В. Метод проектов – технология компетентностно-ориентированного образования: Методическое пособие для педагогов – руководителей проектов учащихся основной школы / под ред. д. ф.-м. н., проф. Е.Я. Когана. – Самара: Издательство «Учебная литература», Издательский дом «Федоров», 2006. – 176 с.
17. Гомозова Е.С. Базовые принципы методики Floortime // Аутизм и нарушения развития. 2017. Том 15. № 4. С. 35–41. DOI: 10.17759/autdd.2017150405
18. Гончаренко М.С., Манелис Н.Г., Семенович М.Л., Стальмахович О.В. Адаптация образовательной программы обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации. Москва: ГБОУ ВПО МГППУ, 2016. – 177 с.
19. Гончаренко М.С. Индивидуализация подхода в обучении детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной программы // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии, 2011. – С. 149–151.

20. Горина Е.Ю. Использование наглядных расписаний в работе с детьми, имеющими различные трудности в обучении // Особый ребенок: Исследования и опыт помощи: Вып. 8: науч.-практ. сборник. Москва: Теревинф, 2014. С. 63–79. ISBN 978-5-4212-0202-8.
21. Государственная информационная система. Реестр примерных основных общеобразовательных программ [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru>.
22. Гусева Н.Ю. Использование чек-листов как инструмента визуальной поддержки в развитии деятельности подростков с расстройствами аутистического спектра // Национальная Ассоциация Ученых. 2020. Т. 11. № 55. С. 54–56. DOI:10.31618/nas.2413-5291.2020.1.55.210
23. Давыдова Е.Ю., Сорокин А.Б. Оценка жизненных компетенций учащихся на начальном этапе общего образования // Психологическая наука и образование, 2019. – Т. 24. № 6. С. 16–27. doi: 10.17759/pse.2019240602
24. Давыдова Е.Ю., Сорокин А.Б., Давыдов Д.В. Шкала оценки сформированности жизненных компетенций на уровне начального школьного образования. Учебно-методическое пособие. – Москва: Издательство «ФГБОУ ВО МГППУ», 2024. – 140 с. – Текст: непосредственный.
25. Доказательная база по инклюзивному образованию. Dr. Thomas Nehir, Silvana and Christopher Pascucci / Перевод и адаптация: АНО «Центр проблем аутизма», 2016. URL: [https://docs.autismchallenge.ru/Inclusion\\_Evidence\\_Base.pdf](https://docs.autismchallenge.ru/Inclusion_Evidence_Base.pdf) (дата обращения: 21.08.2024).
26. Духанина О.С. Применение метода видеомоделирования при формировании социальных навыков у ребенка с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 3. С. 54–61. DOI: 10.17759/autdd.2023210306
27. Ермолаев Д.В., Захарова И.Ю. Средовой подход в работе с детьми с нарушениями развития эмоциональной сферы [Электронный ресурс] <https://www.osoboepravo.ru/files/book/file/ermola03.pdf?ysclid=m451t2dwsx6231897>
28. Ермолаев И., Преснякова Ю. СОВА. Сверстнико-опосредованные вмешательства при аутизме. Методическое пособие / Под общ. ред. Е.Е. Мень. – Москва: Центр проблем аутизма, 2021. – 41 с.
29. Журнал «Аутизм и нарушения развития»: электронная версия // psyjournals.ru [Электронный ресурс]. URL: <https://psyjournals.ru/autism/index.shtml>.
30. Загуменная О.В., Белялова О.А., Береславская М.И., Богорад П.Л., Стальмахович О.В., Чистякова Л.А. Реализация Федерального государственного образовательного стандарта начального общего

- образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в организациях, осуществляющих обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. – Москва: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 141 с.
31. Загуменная О.В., Хаустов А.В., Богорад П.Л. Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова. – Москва: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 80 с.
  32. Заяц М.В. Внедрение жетонной системы поощрений в процесс формирования навыков при проведении занятий в дистанционном формате с ребенком с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2021. Том 19. № 2. С. 59–68. DOI: 10.17759/autdd.2021710207
  33. Караневская О.В., Сиснёва М.Е. Обеспечение участия лиц, имеющих психические расстройства и нарушения речи, в оценке их навыков и возможностей при помощи средств альтернативной и дополнительной коммуникации // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 1. С. 22–32. DOI: 10.17759/autdd.2023210103
  34. Караневская О.В., Сиснёва М.Е. Подготовка к диагностическому опросу респондентов с психическими и речевыми нарушениями с использованием средств альтернативной и дополнительной коммуникации. Описание случаев // Аутизм и нарушения развития. 2024. Том 22. № 2. С. 14–22. DOI: 10.17759/autdd.2024220202
  35. Каретникова Е.В. Общение без барьеров: развитие интравербальных навыков у подростков с РАС в рамках групповых занятий // Аутизм и нарушения развития. 2024. Том 22. № 2. С. 52–60. DOI: 10.17759/autdd.2024220206
  36. Клинические рекомендации. Расстройства аутистического спектра / Ассоциация психиатров и психологов за научно обоснованную практику. – Текст: электронный // Рубрикатор клинических рекомендаций [Электронный ресурс]. URL: [https://cr.minzdrav.gov.ru/recomend/594\\_1](https://cr.minzdrav.gov.ru/recomend/594_1) (дата обращения 15.10.2024).
  37. Клинические рекомендации. Расстройства аутистического спектра / Ассоциация психиатров и психологов за научно обоснованную практику. Союз педиатров России – Текст: электронный // Рубрикатор клинических рекомендаций [Электронный ресурс]. URL: [https://cr.minzdrav.gov.ru/recomend/594\\_3](https://cr.minzdrav.gov.ru/recomend/594_3) (дата обращения 15.10.2024).
  38. Колганова А.С., Обухова А.В. Адаптация и создание доступных текстов на медицинскую тематику для людей с аутизмом с использованием методов «Социальные истории» и «Ясный язык» // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 1. С. 15–21. DOI: 10.17759/autdd.2023210102

39. Колесникова Ю.В. Сравнительный анализ эффективности использования прямого и генерализованного условного подкрепления при формировании навыка решения простых арифметических задач у ребенка с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2021. Том 19. № 2. С. 52–58. DOI: 10.17759/autdd.2021710206
40. Константинова И.С. Формирование самостоятельности и саморегуляции на музыкальных занятиях для подростков с нарушениями развития // Аутизм и нарушения развития. 2024. Том 22. № 2. С. 42–51. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220205>
41. Константинова И.С. Средовой подход в работе с особым ребенком. Установление контакта и вовлечение во взаимодействие на музыкальных занятиях // Аутизм и нарушения развития. 2018. Т. 16. № 3. С. 3–16. doi: 10.17759/autdd.2018160301
42. Крон Дайен. Профилактика и коррекция проблемного поведения в школах: практическое руководство: функциональная оценка поведения / Дайен Крон, Линн Хокен, Роберт Хорнер. – Москва: Оперант, 2016. – 303 с.
43. Купер Дж., Херон Т., Хьюард У. Прикладной анализ поведения. Редактор перевода: Н.Н. Алипов. Научный консультант перевода: З.Х. Измайлова-Камар. – Москва: Практика, 2016. – 864 с.
44. Лазарев Т.В. Образовательные технологии новых стандартов: настольная книга современного педагога. – Петрозаводск: Verso, 2012. – 255 с.
45. Либлинг М.М. Игра в коррекции детского аутизма. // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах № 20 2014 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-20/igra-v-korrekcii-detskogo-autizma> (Дата обращения: 30.11.2024)
46. Лиф Р., Макэкен Д. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивной поведенческой терапии при аутизме / Пер. с англ. под общей редакцией Толкачева Л.Л. – Москва: Толкачев. – 2016. – 608 с.
47. Мальцева Н.А., Мельникова Д.А. Обзор современных исследований методов визуальной поддержки // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 1. С. 59–67. DOI: 10.17759/autdd.2023210107
48. 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. – Москва: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 57 с.
49. Манелис Н.Г., Хилькевич Е.В., Сорокин А.Б. Особенности организации внешкольных мероприятий для обучающихся с РАС в музеях. Методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. – Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. – 151 с.

50. Матвиенко С.В. Бинарные занятия в системе современного образования // Вестник науки и образования, 2020. № 4–1 (82). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/binarnye-zanyatiya-v-sisteme-sovremennogo-obrazovaniya> (дата обращения: 21.08.2024).
51. Мелешкевич О., Эрц Ю. Введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями развития. Самара: Изд. дом «Барах-М», 2015. – 208 с.
52. Модели, программы, функции: О нормативных и методических основах школьного обучения. Методическое пособие / Овсянникова Т., Соломатина Т., Гояева Д. – Москва: Ассоциация «АУТИЗМ-РЕГИОНЫ». – 2022. – 104 с.
53. Модель и технология универсального дизайна обучения в условиях разнообразия образовательных потребностей обучающихся в начальной школе: методические рекомендации для учителей, специалистов психолого-педагогического сопровождения и методистов образовательных организаций / авт. колл.; гл. ред. С.В. АLEXИНА. – Москва: МГППУ, 2020. – 176 с.
54. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи: – Москва: Теревинф. – Москва; 2010. – 288 с.
55. Никольская О.С. Эмоционально-смысловой подход к коррекции расстройств аутистического спектра. // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах № 26 2016 URL: <https://alldef.ru/articles/almanah-26/emocionalno-smyslovoj-podxod-k-korrekcziirasstrojstv-autisticheskogo-spektra> (Дата обращения: 30.11.2024)
56. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: Методические разработки. – Москва: Теревинф, 2003. – 160 с.
57. Овсянникова Т.М. Применение метода функционального анализа поведения для коррекции нежелательного поведения у ребенка с расстройством аутистического спектра [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2016. Том 5. № 1. С. 111–126. DOI: 10.17759/cpse.2016050108
58. Овчинникова Т.С., Васильева С.Б., Тараторина А.А. Методическое сопровождение работы ресурсного класса в условиях инклюзивного образования // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2021. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskoe-soprovozhdenie-raboty-resursnogo-klassa-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 25.08.2024).
59. Организация образования обучающихся по специальным индивидуальным программам развития (СИПР): методическое пособие [электронный ресурс] / О.Г. Болдинова, Л.А. Головчиц, И.Ю. Левченко,

- М.В. Переверзева, Е.В. Семенова, А.М. Царев, О.В. Шохова. – Электрон. М.: ИКП, 2023
60. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации / Отв. ред. С.В. АLEXИНА. – Москва: МГППУ, 2012. – 92 с.
  61. Организация среды при обучении детей с РАС / Загуменная О.В., Васильева А.В., Кистень В.В., Петрова О.М. // Аутизм и нарушения развития. 2018. Т. 16. № 1. С. 13–17. doi: 10.17759/autdd.2018160102
  62. Оценка навыков младших школьников с РАС. Диагностический инструмент «Компас тьютора» / Е.В. Шмелева, Е.Ю. Давыдова, У.А. Мамохина, О.В. Загуменная, Д.В. Давыдов, А.В. Хаустов // Аутизм и нарушения развития. 2024. Том 22. № 4. DOI: 10.17759/autdd.2024220404
  63. Оценка эффективности обучения и работы с поведением. Овсянникова Т., Соломатина Т., Гояева Д. Методическое пособие. – Москва: Ассоциация «АУТИЗМ-РЕГИОНЫ», 2022. – 27 с.
  64. Официальный интернет-портал правовой информации: сайт. – URL: <http://pravo.gov.ru/>
  65. Погонина О.Г. Модель «Ресурсный класс» для инклюзии детей с РАС с точки зрения образовательного менеджмента: риски и возможности // Аутизм и нарушения развития. 2016. – Т. 14. – № 3. – С. 55–62
  66. Попова О.А., Филина Н.М. Влияние системы альтернативной коммуникации PECS на проявления вокальной речи у детей с аутизмом // Аутизм и нарушения развития. 2021. Том 19. № 2. С. 23–39. DOI: 10.17759/autdd.2021710204
  67. Попова О.А. Обзор электронного коммуникативного приложения системы альтернативной коммуникации PECS IV+ // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 1. С. 41–48. DOI: 10.17759/autdd.2023210105
  68. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе. Практическое пособие / рук. авторского коллектива: Козорез А.И. – Москва: АНО Ресурсный класс, 2015. – 360 с.
  69. Розенблюм С.А., Хотылева Т.Ю., Борисова Н.В. Описание модели инклюзии, реализуемой в современной образовательной ситуации // Альманах Института коррекционной педагогики. 2018. Альманах № 34. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-34/description-of-the-model-of-inclusion-being-implemented-in-modern-educational-situation> (дата обращения: 21.08.2024).



70. Самсонова Е.В., Дмитриева Т.П. Хотылева Т.Ю. Основные педагогические технологии инклюзивного образования. – Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 36 с.
71. Сандберг М. VB-MAPP. Оценка вех развития вербального поведения и построения индивидуального плана вмешательства. Протокол. Ришон ле-Цион: MEDIAL, 2013. – 108 с.: табл. ISBN 978-965-559-012-8. 11.
72. Сандберг М. Руководство. Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития / пер. С. Доленко. Ришон ле-Цион: MEDIAL, 2008. – 275 с. ISBN 978-965-559-011-1
73. Семаго Н.Я. Специальные образовательные условия инклюзивной школы: учебно-методическое пособие. – Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2014. – 38 с.
74. Соловьева М.В., Давыдов Д.В., Мовчан А.А., Чжан Дж. Проблема оценки эффективности программ физического развития детей с РАС. Пример реализации программы интенсивных двигательных занятий «Аут Фитнес» // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 4. С. 15–25. DOI: 10.17759/autdd.2023210402
75. Статников А.И. Игра «Хорошее поведение»: история и современные тренды // Аутизм и нарушения развития. 2021. Том 19. № 2. С. 40–51. DOI: 10.17759/autdd.2021710205
76. Сидж М., Т. Уотсон С. Введение в функциональную оценку поведения в школе. Учебно-методическое пособие. – Москва: Оперант, 2016. – 319 с.
77. Учебно-методический комплекс по разработке и реализации специальной индивидуальной программы развития (СИПР): Электронный учебно-методический ресурс // ege.pskgu.ru [Электронный ресурс]. URL: <http://умксиир.пф>
78. Фомина Е.А., Суворова И.Ю. Коммуникативный тренинг для молодых людей с расстройствами аутистического спектра: оценка эффективности // Аутизм и нарушения развития. 2024. Том 22. № 2. С. 32–41. DOI: 10.17759/autdd.2024220204
79. Формирование жизненных компетенций у школьников, подростков с расстройствами аутистического спектра (РАС): методическое пособие / Костин И.А. [электронный ресурс]. Электрон. текстовые дан. (500 Кб). М.: ИКП, 2023.
80. Хаустов А.В., Красносельская Е.Л., Хаустова И.М. Дети с расстройствами аутистического спектра. Протокол педагогического обследования // Практика управления ДОУ. – Москва, 2014. – № 1. – с. 32–50.



81. Хаустов А.В. Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития, 2016. – Т. 14. – № 2. – С. 3–12. doi:10.17759/autdd.2016140201
82. Хаустов А.В., Богорад П.Л., Загуменная О.В., Козорез А.И., Панцырь С.Н., Никитина Ю.В., Стальмахович О.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 125 с.
83. Хаустов А.В., Загуменная О.В. Адаптация учебных заданий для детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития, – 2016. – Т. 14. – № 1. – С. 27–37. doi:10.17759/autdd.2016140103
84. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. – Москва: ЦПМССДиП, 2010. – 87 с.
85. Хилькевич Е.В. Социальные истории и инструменты визуальной поддержки в музеях: Методическое пособие. Москва: ФРЦ МГППУ, 2022. 102 с. ISBN 978-5-94051-239-4.
86. Чижова Ю.В. Оценка и формирование жизненных компетенций у детей с РАС в условиях инклюзии при помощи методов прикладного анализа поведения // Аутизм и нарушения развития. 2022. Том 20. № 4. С. 59–68. DOI: 10.17759/autdd.2022200406
87. Фрост Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS) руководство для педагогов / Лори Фрост, Энди Бонди; [перевод с английского: Екатерина Мельникова]. – Москва: РБОО «Центр лечебной педагогики», Теревинф, 2011.
88. Шаргородская Л.В. Создание специальных образовательных условий обучения в начальной школе детей с расстройствами аутистического спектра. Динамическая модель интеграции // Альманах Института коррекционной педагогики, 2018. – № 34. ISSN 2312-0304
89. Шаргородская Л.В. Организационно-педагогические условия инклюзивного обучения младших школьников с расстройствами аутистического спектра / дис. ... кандидат пед. наук: 13.00.03: защищена 05.12.17. – МГПУ, – Москва, 2017. – 229 с. URL: [https://www.mgpu.ru/uploads/adv\\_documents/4261/1492066617-DissertatsiyaShargorodskoyL.V.Pdf](https://www.mgpu.ru/uploads/adv_documents/4261/1492066617-DissertatsiyaShargorodskoyL.V.Pdf) (дата обращения: 21.08.2024).
90. Шаргородская Л.В. Основные условия, методы и формы организации образования младших школьников с расстройствами аутистического спектра: методические рекомендации [электронный ресурс]. – Электрон. текстовые дан. (140 Кб). М.: ИКП, 2023.

91. Шрамм Р. Мотивация и подкрепление. Практическое применение методов прикладного анализа поведения и анализа вербального поведения (АВА/ВВ): – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2021. – 608 с.
92. Этические принципы Международной организации поведенческого анализа (International Behavior Analysis Organization, ИВАО [https://theibaostorageprod.blob.core.windows.net/maintenance/\\_downloadable\\_documents\\_aadc8e43-dab9-4d9d-a315-4ba63e8934e4.pdf](https://theibaostorageprod.blob.core.windows.net/maintenance/_downloadable_documents_aadc8e43-dab9-4d9d-a315-4ba63e8934e4.pdf)
93. Эрц Ю.М., Жесткова Е.Б. Проведение процедуры «функциональный анализ поведения» // Аутизм и нарушения развития. 2014. Том 12. № 4. С. 24–31.
94. Эрц Ю.М., Фала В. Применение комбинированной системы жетонов для коррекции проблемного поведения у ребенка с РАС в группе детского сада // Аутизм и нарушения развития. 2015. Том 13. № 1. С. 38–43.
95. Яремчук М.В. Использование средового подхода в работе с детьми с РАС // Аутизм и нарушения развития, 2019. Т. 17. № 4 (65). С. 12–20. doi: 10.17759/autdd.2019170402
96. Behavior Analyst Certification Board. (2020). Ethics code for behavior analysts. URL: <https://bacb.com/wp-content/ethics-code-for-behavior-analysts/> (дата обращения: 09.09.2024).
97. Carter, A. S., Volkmar, F. R., Sparrow, S. S., Wang, J. J., Lord, C., Dawson, G., Fombonne, E., Loveland, K., Mesibov, G., & Schopler, E. (1998). The Vineland Adaptive Behavior Scales: Supplementary norms for individuals with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 28(4), 287–302. <https://doi.org/10.1023/A:1026056518470>
98. Chernyakova, M.A. Socialization of children with disabilities under inclusive education // Символ науки. 2020. № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/socialization-of-children-with-disabilities-under-inclusive-education> (дата обращения: 09.09.2024).
99. Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., Fletcher J.M. Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *Am Psychol*. 2020 Jan;75(1):37–51. Doi: 10.1037/amp0000452. Epub 2019 May 13. PMID: 31081650; PMCID: PMC6851403.
100. Hornby, G. (2015). Inclusive special education: Development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42(3), 234–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12101>. *AMC Journal*, Volume 2, Number 1 (2021).
101. Hume, K. et al. Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. – 2021. – Т. 51. – № . 11. – С. 4013–4032.

102. Milanovic, L., Bjelica, B., Cicovic V. Identifying problems in working with children with disabilities in the educational process – inclusion of children with disabilities. *International journal of academic pedagogical research (IJAPR)* ISSN: 2643–9123 Vol. 6 Issue 3, March – 2022. – P. 1–8.
103. Partington, J.W. *The Assessment of Basic Language and Learning Skills- Revised (The ABLLS-R). The ABLLS-R Protocol.* – Behavior Analysts, Inc. 2006.
104. Partington, J.W. *The Assessment of Basic Language and Learning Skills- Revised (The ABLLS-R). Scoring Instructions and IEP Development Guide (The ABLLS-R Guide).* – Behavior Analysts, Inc. 2006.
105. Poon-McBrayer, K.F. Resource room model for inclusive education in China: Practitioners’ conceptualisation and contextualization. *Int. J. Learning and Change*, Vol. 8, Nos. 3/4, 2016.
106. Sherpa, D., Baraily, K. (2021). Exploration of Teachers’ Role in Resource Class: A Case from an Integrated School. *AMC Journal*, 2(1), 41–55. <https://doi.org/10.3126/amcj.v2i1.35786> (дата обращения: 16.09.2024).
107. Shore, S. M. and Rastelli L.G. *Understanding Autism For Dummies* Published by Wiley Publishing, Inc. 2006. – 365 p.
108. Simpson, R.L. Evidence-Based Practices and Students With Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 20 (2005): 140–149.
109. Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.
110. Universal Design for Learning (UDL) Guidelines: Full-Text Representation Version 2.0 CAST (2011). Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org> (дата обращения: 16.09.2024).

## Шаблон оформления индивидуальной АОП

### 1. Общие сведения

<b>Ф.И.О. ребенка:</b> Дата рождения, возраст ребенка: Класс, год обучения: Наличие инвалидности:	
<b>Ф.И.О. родителей (законных представителей):</b>	
<b>Ф.И.О. учителя/классного руководителя:</b>	
<b>Ф.И.О. учителя ресурсного класса:</b>	
<b>Ф.И.О. специалистов службы ППС:</b> Педагог-психолог: Учитель-логопед: Учитель-дефектолог: Тьютор:	

<b>Заключение с рекомендациями ПМПК</b>	– Рекомендованный вариант АООП; – Специальные образовательные условия.
<b>Форма/модель получения образования</b>	Инклюзивная образовательная модель «Ресурсный класс»

### 2. Особенности развития обучающегося

<b>Трудности освоения АООП, рекомендованной ПМПК</b>	<i>Указываются учебные предметы, по которым у ребенка возникают наибольшие трудности, и в чем они проявляются (например, математика: трудности решения задач; чтение: трудности понимания текстов).</i>
<b>Трудности в развитии, препятствующие обучению и социализации ребенка</b>	<i>Указываются области развития, в которых у ребенка наблюдаются наиболее выраженные трудности (коммуникация, социальное взаимодействие с окружающими педагогами и детьми, собственная речь, понимание речи и др.), и в чем они проявляются.</i>

<p><b>Трудности в социальной адаптации в условиях школы (урочная и внеурочная деятельность), повседневной жизни</b></p>	<p><i>Указываются:</i> – наличие проявлений нежелательного поведения; – трудности в соблюдении общепринятых правил поведения в школе; – трудности обучения в рамках классно-урочной системы; – трудности участия во внеурочных мероприятиях, в том числе общешкольных и выездных.</p>
<p><b>Сильные стороны в развитии ребенка, на которые можно опираться при обучении, коррекционно-развивающей работе</b></p>	<p><i>Например, хорошая зрительная память, развитая экспрессивная речь, сформированные навыки техники чтения и др.</i></p>

### 3. Специальные образовательные условия

3.1 Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса			
Специалисты	Названия коррекционных курсов и других направлений коррекционной работы	Форма занятий (фронтальная/ индивидуальная/ подгрупповая/ групповая/ в режимных моментах)	Количество занятий в неделю и их продолжительность
Педагог-психолог	<p>Перечислить обязательные коррекционные курсы, реализуемые специалистом в соответствии с требованиями ФАОП.</p> <p>Указать другие направления коррекционной работы в соответствии с разделом АООП № 6 «Планируемые результаты коррекционно-развивающей работы».</p>	<p>Указать формы проведения занятий в соответствии с ФАОП.</p>	<p>Указать информацию в соответствии с ФАОП.</p>
Учитель-логопед	<p>Перечислить обязательные коррекционные курсы, реализуемые специалистом в соответствии с требованиями ФАОП.</p> <p>Указать другие направления коррекционной работы в соответствии с разделом АООП № 6 «Планируемые результаты коррекционно-развивающей работы».</p>	<p>Указать формы проведения занятий в соответствии с ФАОП.</p>	<p>Указать информацию в соответствии с ФАОП.</p>

Учитель-дефектолог	Перечислить обязательные коррекционные курсы, реализуемые специалистами в соответствии с требованиями ФАОП. Указать другие направления коррекционной работы в соответствии с разделом АОП № 6 «Планируемые результаты коррекционно-развивающей работы».	Указать формы проведения занятий в соответствии с ФАОП.	Указать информацию в соответствии с ФАОП.
Тьютор	Указать направления коррекционной работы (сопровождения) в соответствии с разделом АОП № 6 «Планируемые результаты коррекционно-развивающей работы».		
<b>3.2 Другие специальные условия обучения</b>			
Организация пространства школы/класса/ресурсного класса	Указать: – выбранное оптимальное рабочее место в классе/ресурсном классе; – наличие индивидуальной маркировки мебели и личных вещей ребенка в пространствах школы (класс, ресурсный класс, раздевалка, столовая и др.); – наличие игровой зоны, зоны для сенсорной разгрузки; – ...		
Организация индивидуального рабочего места (в классе, ресурсном классе)	Указать особые условия организации учебного пространства: – отдельная одиночная парты в классе (при необходимости); – специальная парты с боковыми прехторонными ширмами в ресурсном классе; – индивидуальные визуальные подсказки на рабочем месте, в том числе визуальные инструкции, правила поведения (указать какие именно, на каких уроках); – индивидуальная визуальная система подкрепления (например, жетонная); – ...		
Временной режим	Указать необходимость: – постепенного увеличения времени пребывания в школе в адаптационный период; – щадящего режима обучения: сокращение количества и продолжительность уроков, увеличение числа и продолжительности перерывов, дополнительных выходной день (по согласованию с родителями); – индивидуального учебного плана и индивидуального расписания занятий; – ...		

<p>Адаптированные/ специальные методы и средства обучения</p>	<p>Указать необходимость применения:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– системы визуальной поддержки (в чем конкретно проявляется);</li> <li>– альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК);</li> <li>– метода структурированного обучения;</li> <li>– методов прикладного анализа поведения (указать как);</li> <li>– жестонной системы подкрепления;</li> <li>– ...</li> </ul>
<p>Специальные учебные пособия и дидактические материалы</p>	<p>Указать необходимость применения специальных учебных пособий:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– специальные пособия по математике (Нумикон, линейка АБАК и др.);</li> <li>– специальные пособия по русскому языку (трафареты для письма, тетради с увеличенной высотой строк и/ или межстрочными интервалами, многоразовые прописи и др.);</li> <li>– специальные пособия по чтению (дидактика для обучения глобальному чтению, Личный букварь и др.);</li> <li>– пособия с карточками на липучках (в дополнение к традиционным рабочим тетрадям, например, по окружающему миру);</li> <li>– предметы повседневной жизни и домашнего обихода для формирования жизненных компетенций (особенно для обучающихся по варианту 8.4 АООП);</li> <li>– ...</li> </ul>
<p>Адаптированные учебные материалы, задания</p>	<p>Указать необходимость подготовки:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– индивидуальных рабочих тетрадей (каких именно);</li> <li>– адаптированных учебных заданий на отдельных бланках, включающих адаптированную инструкцию, наглядный образец выполнения, дополнительную визуализацию и др.);</li> <li>– адаптированных текстов по чтению и заданий к ним;</li> <li>– ...</li> </ul>
<p>Технические средства обучения</p>	<p>Указать необходимость применения следующих технических средств:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– таймер для обозначения временных границ уроков, режисжных моментов, перемен;</li> <li>– интерактивное оборудование (интерактивная панель, интерактивный пол, интерактивный стол и др.)</li> <li>– планшет (указать, с какой целью; например, для коммуникации, выполнения альтернативных учебных заданий на планшете вместо письменных);</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– коммуникатор;</li> <li>– калькулятор;</li> <li>– ...</li> </ul>
Специальное оборудование	<p>Указать необходимость применения следующего специального оборудования:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– сенсорное оборудование для повышения эффективности обучения (указать какое);</li> <li>– сенсорное оборудование для сенсорной разгрузки (указать какое);</li> <li>– приспособления для письма (специальная ручка/карандаш; насадка и др.);</li> <li>– ...</li> </ul>
Форма и условия оценки достижений	<p>Указать возможные формы оценки:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– возможность адаптированного ответа (указать какого);</li> <li>– адаптированные тесты (указать, в чем адаптация);</li> <li>– адаптированные контрольные работы и диктанты (указать, в чем нужна адаптация; например, только вписывание определенных букв на определенные правила);</li> <li>– ...</li> </ul> <p>Указать возможные организационные условия:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– увеличение времени (указать оптимальное время);</li> <li>– изменение обстановки (отдельно от класса, дистанционно, с тьютором и др.);</li> <li>– особые приемы организации процесса оценки достижений (наглядные опоры в виде расписания, алгоритма выполнения отдельных, наиболее сложных видов заданий и др.);</li> <li>– ...</li> </ul>
Тьюторское сопровождение	<p>Указать необходимость следующих условий:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– индивидуальное тьюторское сопровождение/ общее тьюторское сопровождение группы учеников;</li> <li>– постоянное тьюторское сопровождение/ дозированное (указать, когда оно необходимо).</li> </ul>





## 5. Планируемые результаты формирования УУД/БУД

Индивидуальные планируемые результаты по формированию УУД/БУД (указываются конкретные, четко сформулированные планируемые результаты в соответствии с вариантом АООП, рекомендованным ПМПК)	Результативность**	
	середина года	конец года
<b>Личностные</b> (указываются для всех вариантов АООП)		
<b>Регулятивные</b> (указываются для вариантов 8.1, 8.2 АООП)		
<b>Познавательные</b> (указываются для вариантов 8.1, 8.2 АООП)		
<b>Коммуникативные</b> (указываются для вариантов 8.1, 8.2 АООП)		

\*\*Результативность (критерии результативности в соответствии с требованиями ФАОП):

0 баллов – нет фиксируемой динамики

1 балл – минимальная динамика

2 балла – удовлетворительная динамика

3 балла – значительная динамика

**6. Планируемые результаты коррекционно-развивающей работы**

	Направления коррекционной работы <i>(прописываются в соответствии с потребностями ребенка)</i> <i>Например:</i>	Индивидуальные планируемые результаты <i>(указываются конкретные, четко сформулированные, достижимые планируемые результаты, актуальные для конкретного ребенка)</i>	Исполнители (специалисты)	Результативность***		
				начало года	середина года	конец года
<b>Формирование стереотипа учебного поведения</b>						
<b>Формирование навыков коммуникации</b>						
<b>Формирование навыков социального взаимодействия</b>						
<b>Развитие экспрессивной речи</b>						
<b>Развитие понимания речи</b>						
<b>Развитие познавательной деятельности</b>						

Направления коррекционной работы (прописываются в соответствии с потребностями ребенка) Например:	Индивидуальные планируемые результаты (указываются конкретные, четко сформулированные, достижимые планируемые результаты, актуальные для конкретного ребенка)	Исполнители (специалисты)	Результативность***		
			начало года	середина года	конец года
Формирование социально-бытовых навыков					
...					

\*\*\*Результативность (критерии результативности):

- 4 балла – демонстрирует навык/ правильно выполняет задание самостоятельно
- 3 балла – демонстрирует навык/ правильно выполняет задание с незначительной помощью/ подсказкой
- 2 балла – демонстрирует навык/ правильно выполняет задание с частичной помощью/ подсказкой
- 1 балл – демонстрирует навык/ правильно выполняет задание только со значительной помощью/ подсказкой
- 0 баллов – не демонстрирует навык/ не выполняет задание

## Адреса сайтов ресурсных организаций

Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра ФГБОУ ВО МГППУ [офиц. сайт]. URL: <https://autism-frc.ru/>

Федеральный центр по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования ФГБОУ ВО МГППУ [офиц. сайт]. URL: <https://www.inclusive-edu.ru/>

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт коррекционной педагогики» [офиц. сайт]. URL: <https://ikp-rao.ru/>

Региональная общественная организация помощи детям с расстройствами аутистического спектра «Контакт» [офиц. сайт]. URL: <https://contact-autism.ru/>

Автономная некоммерческая организация «Центр проблем аутизма: образование, исследования, помощь, защита прав» [офиц. сайт]. URL: <https://autismchallenge.ru/>

Ассоциация «Аутизм Регионы» [офиц. сайт]. URL: <https://autismregions.ru/>

Государственное бюджетное учреждение Воронежской области «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» [офиц. сайт]. URL: [инклюзияво.рф](http://инклюзияво.рф)

Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки города Москвы [офиц. сайт]. URL: <https://gppc.ru/>

**Хаустов А.В., Гусева Н.Ю., Загуменная О.В., Шумских М.А.**  
**Включение детей с РАС в систему общего образования:**  
**инклюзивная модель «Ресурсный класс»**

**Методическое пособие**

Под общ. ред. А.В. Хаустова

Редактор – *Е.В. Разухина*

Корректор – *И.В. Садикова*

Компьютерная верстка – *М.В. Мазоха*

Подписано в печать: 26.12.2024.  
Формат: 60х90/16. Гарнитура Times.  
Ус л. печ. п. 8,8. Ус л.-изд. л. 7,6.  
Печать по требованию.