

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
школа № 755 «Региональный Центр аутизма»
Василеостровского района Санкт-Петербурга

Л.Н. Демьянчук, Р.В. Демьянчук, Н.А. Стрижак, Е.Э. Кац

МОДЕЛЬ
НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Санкт-Петербург

2019

1. Актуальность и цель проектирования модели.

Одним из основных направлений реформирования современной системы образования является создание условий для полноценного включения в образовательное пространство и успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Важным шагом в этом процессе стало принятие Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016 г.) «Об образовании в Российской Федерации», в рамках которого законодательно определены статус учащегося с ОВЗ и необходимость создания специальных образовательных условий обучения для лиц с ОВЗ. Также законодательно закреплено право родителей на выбор организационной формы образования ребёнка, включая инклюзивное обучение.

Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) представляют особую группу детей с ОВЗ. Эта группа характеризуется вариативностью клинико-психологически проявлений, выраженной спецификой образовательных возможностей, неоднозначностью прогноза и рядом других существенных особенностей, вследствие которых в современном мире отсутствует единая концепция организации и содержания образования аутичных детей. Но факт приоритета образовательной парадигмы в системе представлений о реабилитации детей с аутизмом является несомненным.

Специфика спектра аутистических расстройств подразумевает различную выраженность аутистической симптоматики и сопутствующих особенностей развития у разных детей – от наиболее лёгких проявлений, требующих индивидуализации психолого-педагогического подхода в условиях совместного обучения с детьми, развивающимися без отклонений, до дизонтогенетических форм, характеризующихся яркой клинико-психологической картиной аутизма и в большинстве случаев сочетанных с интеллектуальной недостаточностью различной степени

выраженности. Построение образовательной среды для детей с дизонтогенетическими формами РАС требует учёта ряда взаимосвязанных факторов, определяемых их особенностями. Предлагаемая нами модель ориентирована, в первую очередь, именно на организацию работы именно с такими детьми.

В мировой практике модели организации и содержания образования детей с аутизмом реализуются в условиях дифференцированного, интегрированного и инклюзивного образования. Основным элементом, определяющим сущность той или иной модели, является используемый коррекционный подход, определяющий широкий спектр условий – от организации образовательного пространства и повседневной активности ребёнка до набора конкретных методов и методик обучения и коррекции. Наибольшее распространение и признание в этой связи получили ТЕАССН-программа (Treatment and Education of Autistic Children and Children with Relative Communicative Handicap), являющаяся государственной в некоторых штатах США, Бельгии, Дании и др. странах; АВА-модель (Applied Behavioral Analysis), распространённая в ряде штатов США, Израиле, Норвегии, Швеции и др.

Разработка и широкое внедрение ТЕАССН-программы связаны со значительным количеством фундаментальных исследований, посвящённых поиску биологически и психологически обусловленных механизмов аутизма, выявлению закономерностей его когнитивных, эмоциональных и поведенческих проявлений, выделению принципов построения адаптированной к этим проявлениям образовательной среды и принципов организации образовательного процесса. На основе стабильности средового влияния, высокоструктурированного расписания жизни и деятельности аутичного ребёнка, визуализации времени и иных значимых для организации его жизни абстрактных феноменов, заместительной коммуникации, индивидуализированных программ формирования различных компетенций достигается генеральная цель программы –

максимально возможная с учётом особенностей каждого ребёнка свобода и независимость его жизни в специально организованных условиях инфраструктуры помощи от уровня дошкольного образования до сопровождаемого проживания на этапе взрослости. Программа не исключает возможности автономизации жизни аутичного человека на том или ином этапе его возрастного развития, но при условии овладения им необходимым для экстернальной интеграции (в условия общего с детьми, развивающимися без отклонений, образования и/или в широкое жизненное пространство).

АВА-модель предполагает ориентацию на решение задач максимально возможной социальной адаптации в различных сферах жизни (образовательной, семейной, производственной, общественной) через овладение на основе оперантного обусловливания большим количеством социально необходимых и социально приемлемых навыков: от навыков самообслуживания и учебных навыков до навыков профессиональных. Интрапсихические особенности, свойственные аутизму, а также возможности их развития учитываются в меньшей степени, что порождает закономерную критику данного подхода. Тем не менее, модель становится все более популярной вследствие чёткой ее структурированности, сравнительно быстро достигаемой результативности, чётко разработанной системы оценки эффективности применения (свойственной современному когнитивно-поведенческому направлению не только в сфере образования, но и в сферах здравоохранения, психологического консультирования).

Внедрение иных моделей работы с детьми с аутизмом (системы Беттельгейма, терапии повседневной жизнью Китахара-Хигаши и др.) столь широкого распространения в институционализации систем образования разных стран мира не получили, но сохраняют своё значение на уровне локальной организации либо интеграции методов в практику в качестве дополнительных.

В Российской Федерации в процессе модернизации образования на основе Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016 г.) «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС для детей с ОВЗ отмечается постепенный переход от отдельных экспериментальных моделей работы с детьми с аутизмом к созданию системы образования для детей с РАС. В этой связи в различных регионах страны реализуется поиск организационно-содержательных решений в работе с аутичными детьми. Данные об осуществляющих этот поиск образовательных организациях (как и частично об их опыте) поэтапно аккумулирует Федеральный центр по сопровождению детей с расстройствами аутистического спектра (<https://autism-frc.ru/companies>).

Отметим, что только отдельные из них презентуют свои наработки в формате моделей.

Например, специалисты Екатеринбургского детского дома-интерната для умственно отсталых детей совместно с научно-педагогическими работниками Уральского государственного педагогического университета предложили модель комплексного сопровождения детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития, в том числе, с расстройствами аутистического спектра (https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/1606/model-kompleksnogo-soprovojdeniya-detey-s-tmnr.pdf), ограничив область инновационного поиска до организации сопровождения, являющейся только одной из составляющих современного образования.

Модель обучения детей с РАС в общеобразовательной школе разработана в рамках эксперимента в специальных коррекционных классах и условиях инклюзивного образования в средней общеобразовательной школе № 169 Московского института открытого образования при участии Центра лечебной педагогики (<http://xn-80aocr1af.su/images/PDF/Модель%20обучения%20детей%20в%20РАС%20в%20общеобразовательной%20школе.pdf>). Разработанная модель обучения

предполагает постепенное расширение интегративного образовательного пространства для детей, обучающихся в специальных коррекционных классах, – от социальной интеграции до посещения отдельных уроков в общеобразовательных классах с последующим переводом в режим полной инклюзии.

Региональным ресурсным центром образовательных технологий ХМАОЛ-Югры по работе с детьми, имеющими особенности развития, разработано восемь моделей образования детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных организациях региона (<http://school18.admsurgut.ru/storage/app/media/031-s00-metodicheskie-rekomendatsii.pdf>): «Инклюзивный класс», «Ресурсный класс», «Автономный класс», «Отдельный класс, реализующий АООП НОО обучающихся с расстройствами аутистического спектра», модель обучения детей с расстройствами аутистического спектра в классе для обучающихся с задержкой психического развития, модель обучения детей с расстройствами аутистического спектра в классе для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), модель обучения детей с расстройствами аутистического спектра в классе для обучающихся с тяжёлыми множественными нарушениями развития, 8) модель индивидуального образования обучающегося с расстройствами аутистического спектра на дому.

Выполняются и системные научные описания различных аспектов образования детей с РАС. Так, ещё в 2009 году М.М. Либлинг описаны модели дошкольных групп для детей с разной степенью выраженности аутизма, выделены цели и задачи работы подобных групп, особенности организации коррекционно-воспитательного процесса и разработаны предложения по разработке штатного расписания (М.М. Либлинг. Организационные модели дошкольного образования и воспитания детей с аутизмом// Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2009. – №5. – С. 23-29).

Л.В. Шаргородская в своём диссертационном исследовании предлагает модель вариативного обучения и социализации детей с РАС, предполагающая постепенное расширение интегративного образовательного пространства (<https://www.mgpu.ru/wp-content/uploads/2017/10/1506066583-AvtoreferatShargorodskoyL.V.pdf>).

В формате презентации разработанной нами модели непрерывного образования детей с расстройствами аутистического спектра мы не ставим задачу полного аналогового анализа всех имеющихся в настоящее время разработок по моделированию тех или иных направлений работы с детьми с РАС (что выходит за рамки нашей экспериментальной работы, являясь отдельной масштабной научной задачей вследствие актуального запроса общества и связанного с ним обилия научных, организационных, методических и других предложений). Однако отметим, что большинство из них преимущественно опирается на локальный опыт той или иной организации или на особенности системы образования отдельных регионов страны. Многие делают акцент на описании нормативных требований и особенностей содержания работы с детьми с аутизмом (чаще учебной или коррекционно-развивающей).

Многие - на инклюзивной практике или стратегии перевода ребёнка в условия инклюзивного образования. Что в контексте международного психолого-педагогического понимания инклюзии не всегда целесообразно и не всегда возможно вследствие как специфики клинико-психологической картины аутизма и предельной индивидуальности проявлений расстройства у конкретных детей, так и высокой частоты встречаемости дизонтогенетических форм в сочетании с интеллектуальной недостаточностью различной степени выраженности. Данные обстоятельства (наряду с принципиальной невозможностью системного институционального внедрения какой-либо доминирующей зарубежной модели) диктуют, прежде всего, понимание работы с аутичными детьми в условиях образовательного учреждения, реализующего преимущественно

адаптированные образовательные программы. Что не исключает возможности построения гибкой образовательной траектории для аутичного ребёнка, позволяющей при определённых условиях обеспечить в перспективе и различные формы экстернальной образовательной интеграции. Тем более, что обучение аутичного ребёнка по желанию его родителей может быть организовано и в условиях ресурсного класса, и в условиях отдельного класса для детей с ОВЗ, и в условиях инклюзивного обучения наравне с детьми, развивающимися без отклонений.

Нами предпринята попытка создания модели более общей, ориентированной на задачи непрерывного образования детей с РАС на различных уровнях образования (подчёркивая особую значимость непрерывности на уровнях дошкольного, начального и основного общего образования), обладающей качеством адаптивности к тем актуальным условиям, которые сложились в практике образования. Методологически опирающейся на исторически сформировавшиеся и обладающие вследствие этого непреходящим потенциалом принципы и возможности отечественных дефектологических подходов, также зарекомендовавших себя инновационных подходах современного общего образования. И потому максимально приближенной к возможности широкой диссеминации – как в целостности, так и в отдельных элементах.

2. Принципы и методологические ориентиры реализации модели.

Дети с РАС нуждаются в создании специальных образовательных условий, включающих поддержку и сопровождение при обучении в школе, но объем помощи может значительно варьироваться в зависимости от выраженности симптомов нарушений развития и сопутствующих клинико-психологических проблем отдельного ребёнка. Закономерно может варьироваться и содержание помощи, которое, однако, в контексте решения образовательных задач должно соответствовать некой единой стратегии. В этой связи при разработке модели непрерывного образования

детей с аутизмом мы придерживались ряда базовых принципов, сформулированных при участии проф. Е.С. Иванова и последовательно применяемых нами в течение почти трёх десятилетий:

- 1) исключение всех форм изоляции в жизни и деятельности аутичного ребёнка;
- 2) оптимальное сочетание образовательной, медицинской, коррекционной и социальной помощи;
- 3) гибкая адаптация образовательной программы с учётом актуальных и потенциальных возможностей учащегося с аутизмом (индивидуализация образовательного маршрута);
- 4) непрерывное взаимодействие с родителями как соучастниками образовательного и реабилитационного процессов;
- 5) использование различных коррекционных подходов, методов и приёмов, соответствующих эффективному решению не только ближайших, но и стратегических задач образования.

Модель непрерывного образования детей с РАС, разрабатываемая и реализуемая нами в Санкт-Петербурге, предполагает организацию образования и реабилитации детей на различных уровнях образования от дошкольного до начального профессионального.

Исходя из современных направлений развития общего образования и опираясь на Федеральный образовательный стандарт начального образования для детей с ОВЗ, при проектировании и реализации модели мы придерживаемся ряда методологических ориентиров:

- гуманизации, который определяет, что образование детей с РАС направлено на личностное развитие, обеспечивающее возможность их успешной социализации и социальной адаптации;
- адаптации образования к уровню и особенностям психофизического и личностного развития учащихся с аутизмом с учётом их особых образовательных потребностей;

- равноценности всех ветвей образования: основного образования, дополнительного образования и коррекционно-развивающей работы;
- педагогической инверсии, выражающейся в постоянной готовности к изменению педагогической стратегии и тактики (что особенно актуально с учётом изменчивость и нелинейности развития аутичного ребёнка).

Федеральный государственный образовательный стандарт для детей с РАС отражает совокупность этих ориентиров в приоритете развития у учащихся жизненных компетенций. При этом важно, чтобы у детей с РАС была возможность получить знания и умения, соответствующие уровню их способностей, включая скрытые вследствие свойственного аутизму дефицита возможностей общения и социального взаимодействия. Необходимыми для их раскрытия являются развитие творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм коммуникации со сверстниками и взрослыми в системе отношений ребёнка с окружающим миром.

Принципы функционирования модели:

- 1) поэтапная организация обучения, обеспечивающая постепенное дифференцированное расширение включения каждого учащегося с РАС в образовательную и социокультурную среды школы и организаций-социальных партнёров;
- 2) специальная пространственно-временная организация среды для учащихся с РАС, направленная на минимизацию патологических форм аутистической защиты;
- 3) обязательный расширенный мониторинг динамики развития учащихся с РАС, на основании которого оценивается как успешность обучения, так и готовность учащегося с РАС к переходу на следующий уровень образования, корректируется индивидуальный образовательный маршрут;

4) организация обучения и психологического сопровождения родителей.

«Непрерывность» образования применительно к рассматриваемому нами контексту работы с аутичными детьми имеет несколько важных для осмысления и практического применения понятийных аспектов.

Несомненно, что идеальным вариантом непрерывности образования является образование «длиною в жизнь», объективно актуальное для современных реалий стремительного развития информационного общества, непрерывного обновления знаний, нестабильности рынка труда и занятости в нем, приоритета личностных компетенций над предметными и умения учиться над обученностью. Применительно к аутичным людям данная трактовка непрерывности чрезвычайно важна вследствие очевидной специфики формирования у них знаний, умений, навыков, компетенций и, что самое важное, специфики восприятия, переработки, хранения и использования информации. Особенности когнитивной деятельности при аутизме предполагает трудности в формировании понятий и представлений, связанных с обобщением и абстрагированием. Следовательно, обеспечение непосредственного опыта познания окружающего мира необходимо им постоянно – как залог максимально возможной успешности в ориентации и адаптации к изменяющимся условиям жизни. Значимость данной трактовки непрерывности образования лиц с аутизмом существенно возрастает в странах, в которых объективно отсутствует сформированная вертикальная специализированная инфраструктура сопровождения аутичных людей на протяжении всей жизни, что требует от них самих, их родителей, педагогов, наставников и иных заинтересованных лиц особого внимания к поддержанию этой познавательной активности в зависимости от степени выраженности аутистических проблем, сопутствующих расстройств и интеллектуального потенциала. Однако, возможности современной школы в реализации этого аспекта непрерывности имеют существенные ограничения, связанные с временным фактором, фактически

определяющим конкретные сроки пребывания в институционализированной образовательной среде. Именно поэтому мы ограничиваем рамки модели непрерывного образования аутичных детей рамками формального образования от уровня дошкольного до уровня профессионального обучения (или, что более реалистично для школьного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, предпрофессиональной подготовки). При этом, возможности современной школы в реализации этого аспекта непрерывности образования чрезвычайно важны. Так как именно школа призвана обеспечить ребёнку приобретение навыков самоорганизации и саморегуляции, познавательной мотивации, личностной интенции к активной жизни, необходимых для образования длиною в жизнь как в экзистенциальном, так и в прикладном понимании (исключая, конечно, клиничко-психологические варианты аутизма, делающие невозможной субъектную жизненную самостоятельность). И тогда смысл непрерывности образования как образования длиною в жизнь закономерно требует рассмотрения не столько в контексте образования формального, сколько в контексте постоянного приобретения и совершенствования жизненно важных компетенций (на чем фокусируются и требования ФГОС для детей с ОВЗ).

В этой связи непрерывность образования обретает и другой смысл – по сути, психокоррекционный. Для лиц с аутизмом в условиях отсутствия институционализированной инфраструктуры помощи образование – это не столько процесс обретения знаний, умений, навыков и компетенций, сколько сама жизнь. И образовательное учреждение становится в этой связи основным миром этой жизни. Миром, одновременно раскрывающим и удовлетворяющим познавательные потребности, пробуждающим интерес к окружающим людям и событийности, упорядочивающим реальность и несущим радость предсказуемости, тонко сочетающейся благодаря педагогическому мастерству с открытиями нового... Миром, который на некоторое время дарит семьям аутичных детей ощущение

стабильности и уверенности в настоящем, что является одним из приоритетных условий психологического благополучия и для них, и для самого ребёнка.

Третий аспект понятия непрерывности образования – это аспект профессионально-педагогический. В его смысле непрерывность предполагает преемственность и последовательность в использовании принципов, подходов и методов работы с аутичным ребёнком. Вне единой модели это является затруднительным вследствие множественности известных коррекционных подходов (как психолого-педагогических, так и психотерапевтических), число которых измеряется многими десятками, а также вследствие конъюнктурности их использования отдельными образовательными организациями и отдельными специалистами.

Совокупность рассмотренных аспектов понятия непрерывности образования предполагает его практическое моделирование, прежде всего, в контексте условий современной школы.

3. Модель непрерывного образования детей с расстройствами аутистического спектра.

3.1. Общая характеристика модели

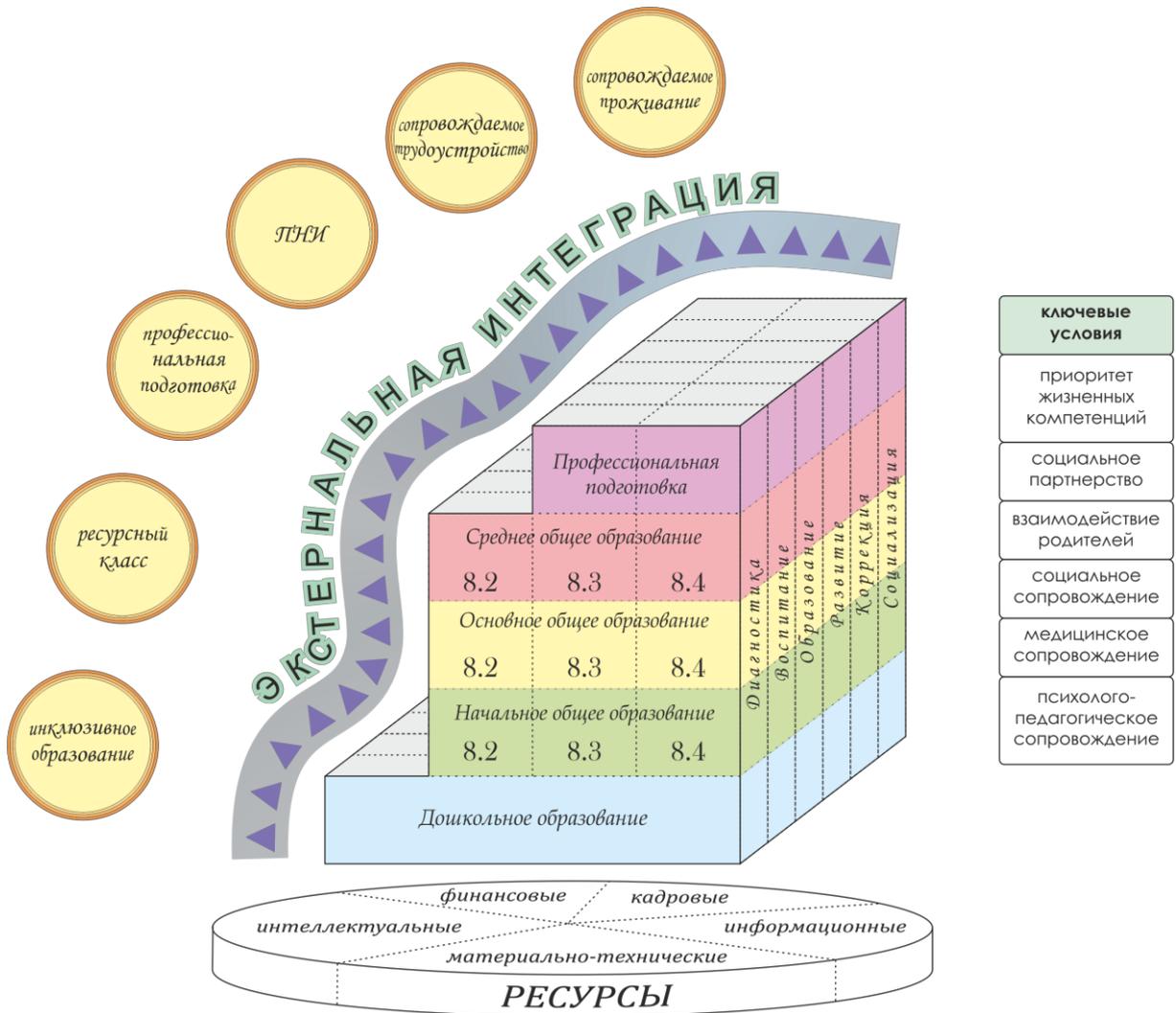


Рис.1. Модель непрерывного образования детей с РАС.

В этой связи разработанная и апробируемая нами модель, принципиальная схема которой представлена на рисунке, предполагает прежде всего непрерывность на уровнях от дошкольного образования до профессиональной подготовки. Учитывая, что в процессе опытно-экспериментальной деятельности мы ориентировались на самую распространённую категорию детей с РАС (сочетание аутизма с интеллектуальной недостаточностью разной степени выраженности),

модель предполагает, что по мере решения образовательных задач на каждом уровне часть детей с РАС, достигших достаточного уровня компенсации, оказывается способной адаптироваться в условиях экстернальной интеграции в различных ее формах. От продолжения образования в условиях инклюзии (реализации основной образовательной программы или адаптированной основной образовательной программы) до интеграции (в зависимости от доступной формы организации образовательного процесса физической, социальной или социоэталной) или продолжения работы в специализированных реабилитационных условиях (с реализацией специальной индивидуальной программы развития). Отдельного описания требует и переход обучающегося в условия учреждений профессионального образования и/или в условия трудоустройства. Отметим, что при тяжёлых некомпенсируемых проявлениях аутизма, тяжёлой органической недостаточности головного мозга и сопутствующей выраженной умственной отсталости не исключён и вариант экстернальной интеграции в условия психоневрологических интернатов. Этот вариант также необходимо учитывать, понимая неизбежность клинико-психологической дифференциации детей с расстройствами аутистического спектра по мере прохождения различных уровней образования. Это находит отражение и в Федеральном государственном образовательном стандарте начального образования для детей с ОВЗ, определяющем различные варианты организации образования 8.1, 8.2, 8.3, 8.4 в зависимости от актуальных возможностей детей с РАС (отметим, что в графическом отображении предлагаемой нами модели данная градация условно распространяется и на уровни основного общего и среднего общего образования, подчёркивая значимость дифференциации образовательных условий).

При любом из указанных сценариев в связи с выраженными особенностями личности и деятельности при аутизме несомненно необходимо обучение и сопровождение лиц, обучающихся и

сопровождающих аутичного ребёнка, прежде всего, родителей, формирование у него максимально возможных личностных, регулятивных, коммуникативных компетенций, позволяющих в необходимой и достаточной степени управлять своей жизнью в непривычных условиях другого образовательного учреждения или иных форм основной деятельности.

Несмотря на различные жизненные перспективы детей с РАС, компенсация тех или иных патологических и приспособительных проявлений аутизма принципиально возможна, в том числе, и до уровня нормализации. Перспектива компенсации тем более оптимистична, чем последовательнее и преемственнее организован образовательный и сопутствующие процессы – как по вертикали (от уровня к уровню), так и по горизонтали (от специалиста к специалисту). Именно поэтому модель непрерывного образования предполагает прежде всего непрерывность на этапах дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования. С подготовкой к профессиональному обучению в зависимости от индивидуальных возможностей ребёнка.

Поэтапное освоение содержания образования на каждом из уровней модели предполагает, тем не менее, ряд обязательных сквозных процессов: диагностики, обучения, воспитания, развития, коррекции и социализации. Каждый из этих процессов, несмотря на кажущуюся очевидность их значения, требует отдельного описания с учётом специфики аутичных детей.

3.2. Основные процессы модели и ресурсное обеспечение.

Первым по условной значимости среди этих процессов является диагностика, выступающая и в роли своеобразного их интегратора. Особое положение базовой и динамической диагностики определяется значением для индивидуализированного выбора не только основной образовательной программы (остающегося прерогативой, в первую очередь, психолого-

медико-педагогической комиссии), но и образовательного маршрута, и методических приоритетов, и коррекционных подходов и, конечно, вариантов сочетания образовательной деятельности с медицинским, психолого-педагогическим, социальным сопровождением. Наряду с этим, диагностика является и основой для оперативного внесения допустимых и необходимых корректировок в отдельные элементы организации и содержания образовательной деятельности. Так же, как и основой для прогнозирования и планирования дальнейшей траектории образования и реабилитации ребёнка.

Обучение и воспитание закономерно связаны - как технологически (через воспитательный потенциал урока и обучающее значение воспитательных мероприятий), так и содержательно (через приоритет формирования личностных и надпредметных компетенций). Стратегически – через формирование жизненно важных навыков социальной ориентировки, самообслуживания, общения, социального взаимодействия на том уровне, который возможен для каждого конкретного учащегося.

Процесс развития предполагает в первую очередь поиск точек роста личности ребёнка и познавательной сферы его психики, образовательный акцент на этих точках и использование для компенсации аутистических проявлений по принципу опоры на сильное звено. Тем более, что развитие, к примеру, творческих способностей ребёнка может стать в последующем основой для его профессиональной самореализации. Именно в этом смысле представляется целесообразным трактовать традиционную связь между обучением, воспитанием и развитием.

Коррекция, в свою очередь, актуализирует возможности изменения тех характеристик личности и деятельности, которые могут быть в той или иной мере исправлены или адаптированы к условиям жизни. Вновь во многом пересекаясь с другими процессами, будучи необходимым звеном урочной, внеурочной, внеклассной деятельности. И являясь существенным условием социализации как процесса усвоения социальных правил,

требований и норм. Допустимо утверждать, что именно социализация является важнейшей стратегической задачей и неотъемлемым элементом всех отмеченных процессов, поскольку от ее качества напрямую будет зависеть перспектива экстернальной интеграции ребёнка и, следовательно, его жизненная перспектива.

Несомненно, что успешность реализации данных процессов требует адекватного ресурсного обеспечения – интеллектуального, кадрового, финансового, материально-технического. Несмотря на значимость каждой выделенного кластера ресурсов, в работе с аутичными детьми особое значение имеет обеспечение кадровое. Специалисты должны обладать рядом личностных и особых профессиональных навыков, которые в наибольшей степени приобретаются в условиях практической деятельности, дополнительного педагогического (психологического, психолого-педагогического, специального/дефектологического) образования. Именно поэтому сложно переоценить значимость внутришкольного обучения, постоянного интенсивного обмена опытом со специалистами других организаций (образования, здравоохранения, социальной политики). Наряду со значимостью взаимодействия с социальными партнёрами – общественными организациями, родительскими объединениями, реабилитационными центрами, учреждениями культуры и иными. И не только в контексте непрерывного образования конкретной школы, но и в контексте необходимого в ряде случаев постшкольного сопровождения выпускников

3.3. Ключевые условия эффективности модели.

Важной составляющей предлагаемой модели является ряд ключевых условий успешности ее функционирования и развития, в числе которых мы выделяем следующие.

1. Приоритетная позиция формирования жизненных компетенций в структуре, целях и содержании образовательного процесса. Решение каких

бы то ни было других образовательных задач является малоперспективным без этого приоритета, определяющего необходимость научить аутичного ребёнка жить, ориентироваться и адаптироваться в условиях современного мира, обычно непонятного и пугающего (что и вызывает при столкновении с его непривычными проявлениями усиление аутистических проблем). Недаром К.С. Лебединская, В.В. Лебединский, О.С. Никольская подчёркивают, что аутизм (во вторичных своих проявлениях) – уход от окружающего мира, ранящего интенсивностью раздражителей.

2. Социальное партнёрство. Социальное партнёрство способствует расширению границ окружающего мира и повышению качества образования – посредством освоения аутичным ребёнком иных условий деятельности; реализации проектов с привлечением ресурсов из областей, напрямую не связанных с педагогической деятельностью; интеграции образовательного процесса и культурной жизни; повышения вариативности предлагаемых детям форм организации учебной, внеклассной и внешкольной деятельности; новых форм организации семейного досуга и др. Такие возможности дополнительно способствуют интеграции процессов обучения, воспитания, развития, коррекции и социализации, решению задач сопровождения не только детей, но и их родителей.

3. Взаимодействие с родителями и взаимодействие родителей. Переживающие длительный кризис рождения особого ребёнка и имеющие недостаточно чёткие представления о его будущем родители очевидно нуждаются в поддержке. И оказание этой поддержки абсолютное условие эффективности образования аутичных детей (равным образом, как и любых детей как с ОВЗ, так и нормативно развивающихся). Возможности непрерывного образования позволяют оказывать эту поддержку более системно и более последовательно. С использованием различных форм консультирования, информирования, обучения, привлечения к жизни класса и жизни школы. В процессе такой работы рождается и

взаимодействие между родителями – через формирование сообщества людей, имеющих сходные проблемы и задачи, способных оказывать друг другу различную помощь и способствовать развитию образовательной организации, более осознанно включаясь в современную структуру государственно-общественного управления.

4. Социальное сопровождение. Будучи формально определяемым как содействие в предоставлении медицинской, психологической, педагогической, юридической, социальной помощи, не относящейся к социальным услугам, в контексте образования детей с аутизмом, скорее, выступает в форме социальной поддержки, основанной на потребностях ребёнка в целях улучшения качества его жизни. Условие, выполнение которого существенно способствует и повышению качества образования. Потому что наличие психологических проблем в условиях семейного воспитания, неудовлетворение познавательных, речевых, культурных, физических и иных потребностей ребёнка (в особенности, за пределами школы) всегда негативно сказывается как на его поведении, так и на всех видах его деятельности. Своевременная и адекватная социальная поддержка, оказываемая семьям аутичных детей, всегда способствует не только решению образовательных задач, но и улучшению перспектив дальнейшего их развития.

5. Медицинское сопровождение. Несмотря на длительный период поиска медицинских подходов к «лечению» аутизма и многочисленные исследования в области его нейробиологии и психофизиологии, медицинское сопровождение в условиях образования не является самоцелью, скорее выступая именно как условие обеспечения возможности психолого-педагогической работы с ребёнком – как в формах гигиенических и противоэпидемических мероприятий, так и в формах медикаментозной и физиотерапевтической поддержки (по показаниям), лечебной физической культуры и других.

6. Психолого-педагогическое сопровождение. Базовое и ключевое условие обеспечения непрерывного образования, выступающее как система взаимодействия команды специалистов различного профиля (учителей, воспитателей, учителей-дефектологов, учителей-логопедов, педагогов-психологов, педагогов дополнительного образования, социальных педагогов), направленная на максимально возможное раскрытие его индивидуально-личностного потенциала. В том числе, посредством сопровождения развития ребёнка, образовательного процесса, образовательных программ и образовательной системы в целом (включая сопровождение родителей).

Представленная модель непрерывного образования детей с аутизмом является принципиальной схемой, которая требует содержательного наполнения, поиска наиболее рационального соотношения целевого, содержательного, операционно-действенного и оценочно-результативного блоков в зависимости от конкретной клинико-психологической и психолого-педагогической специфики контингента обучающихся, актуальных условий и возможностей каждого заинтересованного образовательного учреждения. А также продолжения исследований эффективности как отдельных ее структурно-функциональных элементов, так и целостной системы практической реализации.

4. Результаты общественно-профессиональной экспертизы инновационной деятельности учреждения по разработке модели непрерывного образования детей с расстройствами аутистического спектра.

Оценка качества инновационной деятельности по разработке модели непрерывного образования детей с расстройствами аутистического спектра проводилась 58 педагогическими работниками из 30 образовательных учреждений. Для формирования максимально объективного мнения об эффективности инновационной деятельности учреждения к общественно-профессиональной экспертизе привлекались педагогические работники, замещающие различные должности, в частности должность заместителя директора образовательного учреждения, заведующего образовательным учреждением, методиста, учителя, педагога-организатора, социального педагога, педагога дополнительного образования, учителя-дефектолога, учителя-логопеда.

В процессе экспертизы инновационной деятельности педагогическим работникам, привлекавшимся в качестве экспертов, были продемонстрированы:

- организационно-педагогические условия реализации непрерывного образования детей с РАС в образовательном учреждении;
- материально-техническое обеспечение образовательной деятельности в дошкольном и школьном отделениях образовательного учреждения;
- методические продукты, разработанные сотрудниками ГБОУ школы № 755 «Региональный Центр аутизма», в том числе с использованием информационных технологий и интерактивного оборудования, для реализации образовательного и коррекционного воздействия в работе с детьми с РАС;

- используемые в учреждении педагогические технологии и приёмы, направленные на достижение образовательных результатов, формирование жизненных компетенций, социализацию, адаптацию детей с РАС.

Экспертиза хода инновационной деятельности в учреждении проводилась по 7 параметрам:

1. Актуальность разрабатываемого проекта для системы образования Санкт-Петербурга.
2. Значимость инновационной деятельности для развития системы образования Санкт-Петербурга.
3. Материально-технические условия реализации инновационной деятельности.
4. Организационно-педагогические условия реализации инновационной деятельности.
5. Дидактические условия инновационной деятельности.
6. Возможность использования организационных и содержательных элементов модели работы образовательного учреждения в практике других учреждений.
7. Результативность инновационной деятельности.

Оценка каждого параметра проводилась по четырехбалльной системе:

- 0 – неудовлетворительно;
- 1 – удовлетворительно;
- 2 – хорошо;
- 3 –отлично.

По каждому параметру вычислялись средние баллы. Полученные средние баллы по исследованным параметрам представлены в таблице 1.

Таблица 1

Средние оценки эффективности инновационной деятельности образовательного учреждения

Параметры оценки	Средние значения
Актуальность разрабатываемого проекта для системы образования Санкт-Петербурга	2,93
Значимость инновационной деятельности для развития системы образования Санкт-Петербурга	2,86
Материально-технические условия реализации инновационной деятельности	2,97
Организационно-педагогические условия реализации инновационной деятельности	2,96
Дидактические условия инновационной деятельности	2,94
Возможности использования организационных и содержательных элементов модели работы ОУ в практике других учреждений	2,64
Результативность инновационной деятельности	2,92

Полученные средние оценки позволяют говорить о высоком уровне результативности опытно-экспериментальной работы учреждения. Средние оценки по всем параметрам превышают 2,5 балла. Это позволяет говорить о том, что, по мнению экспертов, педагогическим коллективом образовательного учреждения успешно решаются задачи инновационной деятельности.

5. Нормативные основания разработки и развития модели непрерывного образования детей с РАС.

Международного уровня

Всеобщая декларация прав человека: принята Генеральной Ассамблеей ООН 10 декабря 1948 г.

Декларация прав ребёнка: принята резолюцией 1386 (XIV) Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1959 г.

Декларация о правах умственно отсталых лиц: принята резолюцией 2856 (XXVI) Генеральной Ассамблеи ООН от 20 декабря 1971 г.

Декларация о правах инвалидов: принята резолюцией 3447 (XXX) Генеральной ассамблеи ООН от 9 декабря 1975 г.

Конвенция о правах ребёнка: одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1989 г.

Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов: приняты Генеральной ассамблеей ООН 20 декабря 1993 г.

Конвенция о правах инвалидов: принята Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН 13 декабря 2006 г. № 61/106; ратифицирована Федеральным Законом Российской Федерации от 03 мая 2012 г. № 46-ФЗ.

Саламанкская Декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями: принята Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество; Испания, 7-10 июня 1994 г.

Федерального и регионального уровня

Федеральный закон РФ от 29.12.12 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 26.07.2019).

Федеральный закон РФ от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (ред. от 18.07.2019).

Федеральный закон РФ от 02.07.1992 № 3185-1 (ред. от 19.07. 2018) «О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании»

Федеральный закон от 24.07.1998 № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации» (с изменениями на 27 декабря 2018 г.)

Федеральная целевая программа развития образования на 2016 –2020 годы (Постановление Правительства РФ от 23.05.2015 № 497) (ред. от 22.11.2017).

Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011 – 2020 годы (Постановление Правительства РФ от 01.12.2015 № 1297) (ред. от 27.12.2018).

Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 г. (Распоряжение Правительства РФ от 2.08.2014. № 1618-р).

Концепция содержания непрерывного образования (утв. Федеральным координационным советом по общему образованию Минобрнауки 17.06.2003)

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р).

Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Минобрнауки России от 19.12.2017)

Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.2.2821-10 "Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных организациях" (утв. постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 29.12.2010 № 189 с изменениями и дополнениями от 29 июня 2011 г., 25 декабря 2013 г., 24 ноября 2015 г. и 22 мая 2019 г.)

Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.1.3049-13 "Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций" (утв. постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 15.05.2013 № 26) (ред. 27.08.2015).

Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.2.3286-15 "Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья" (утв. постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 10.07.2015 № 26).

Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.08.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».

Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки РФ от 30.08.2013 № 1014 с изменениями от 21 января 2019 г.).

Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования (Приказ Министерства образования и науки РФ от 30.08.2013 № 1015 с изменениями от 13 декабря 2013 г., 28 мая 2014 г., 17 июля 2015 г., 0 марта, 10 июня 2019 г.).

Порядок разработки и реализации индивидуальной программы реабилитации или абилитации ребёнка-инвалида, выдаваемых федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы и их форм (Приказ Минтруда России от 31.07.2015. № 528н).

Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования (Приказ Министерства образования РФ от 22.10.1999 № 636)

Положение о психолого-медико-педагогической комиссии (Приказ Министерства образования и науки РФ от 20.09.2013 № 1082).

Приказ Министерства здравоохранения РФ от 25.11.2003 № 5670 о совершенствовании медико-социальной и психологической реабилитации детей-инвалидов и инвалидов с детства.

Приказ Министерства культуры РФ от 30.12. 2016 № 3019 «Об утверждении модельной программы социокультурной реабилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов».

Приказ Минтруда России от 29.09.2017 № 705 «Об утверждении примерной модели межведомственного взаимодействия организаций, предоставляющих реабилитационные услуги, обеспечивающей принцип ранней помощи, преемственность в работе с инвалидами, в том числе детьми-инвалидами, и их сопровождение" (вместе с "Примерным порядком организации межведомственного взаимодействия, обеспечивающего формирование региональной системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, реализацию принципа ранней помощи, преемственность в работе с инвалидами, в том числе детьми-инвалидами, и их сопровождение")

Письмо Министерства образования и науки РФ от 27.03.2000 № 27/901-6 «О психолого-медико-педагогическом консилиуме образовательной организации».

Письмо Министерства образования и науки РФ от 18.04.2008 № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами»

Закон Санкт-Петербурга от 26 июня 2013 года № 461-83 "Об образовании в Санкт-Петербурге" (с изменениями на 11 июля 2019 года).

Концепция образования детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве Санкт-Петербурга (Распоряжение Комитета по образованию Санкт-Петербурга от 05.05.2012 № 1263-р).

Распоряжение Комитета по образованию Санкт-Петербурга от 11.02.2014 № 411-р «Об организации деятельности Центральной психолого-медико-педагогической комиссии Санкт-Петербурга».

Распоряжение Комитета по образованию Санкт-Петербурга от 02.11.2016 № 3093-р «Об организации работы Центральной психолого-медико-педагогической комиссии Санкт-Петербурга».