

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра специальной психологии

Валиулина Елена Анатольевна


МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Модель обучения и психолого–педагогического
сопровождения детей дошкольного возраста с расстройствами
аутистического спектра в системе дополнительного образования**

Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями эмоционально-
волевой сферы и поведения и другими нарушениями в развитии

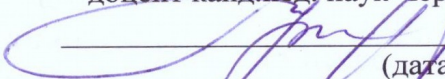
ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

и.о. заведующего кафедрой
доцент, канд.мед.наук Потылицина В.Ю.

 14.12.2019

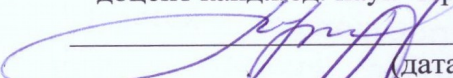
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы
доцент канд.пед. наук Черенева Е.А.

 14.12.2019

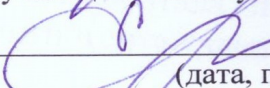
(дата, подпись)

Научный руководитель
доцент канд.пед. наук Черенева Е.А.

 14.12.2019

(дата, подпись)

Обучающийся Валиулина Е.А.

 14.12.2019

(дата, подпись)

Красноярск 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. Теоретические основы организации обучения детей с РАС	10
1.1 Психолого-педагогическая характеристика детей с расстройствами аутистического спектра.....	10
1.2. Особые образовательные потребности детей с РАС.....	17
1.3. Организация обучения для детей с РАС.....	21
ГЛАВА 2 Разработка и содержание психолог – педагогического сопровождения	26
2.1 Основные понятия и принципы психолог – педагогического сопровождения.....	26
2.2. Характеристика современных подходов к развитию и коррекции детей с РАС.....	29
ГЛАВА 3. Модель обучения и психолог – педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в системе дополнительного образования	40
3.1. Апробация и реализация модели обучения для детей с РАС в рамках инклюзивного пространства учреждения дополнительного образования.....	40
3.2. Программа психолог – педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с РАС в системе дополнительного образования.....	57
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	89
БИБЛИОГРАФИЯ	92
ПРИЛОЖЕНИЯ	100

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время число детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей-инвалидов, неуклонно растет. По статистическим данным Всемирной организации здравоохранения в России насчитывается около 2 млн. детей с ограниченными возможностями здоровья (8% всей детской популяции), причем 700 тысяч из них – инвалиды. В последнее время, несмотря на социально-экономические трудности, в России развивается система социально-педагогической поддержки детей с ОВЗ, детей-инвалидов, идет поиск путей решения этой проблемы.

На 1.01.17. в Красноярске 6932 ребенка имеют статус ОВЗ, 2508 дети - инвалиды, из них 536 детей получают образование в семейной форме.

Активное развитие инклюзивной практики в образовании в Российской Федерации приводит к тому, что в качестве субъектов включения выступают все более сложные категории детей с ОВЗ, в частности дети с расстройствами аутистического спектра (РАС), которые имеют значительные проблемы, связанные с нарушением социального поведения, формированием коммуникативных компетенций, вербальных способностей, характеризуются определенным снижением интереса к тому или иному виду деятельности.

Имеющийся на сегодняшний день практический опыт работы и обучения детей с РАС, показывает, что для этой категории детей должны быть разработаны и внедрены различные модели обучения, созданы специальные условия, которые позволят реализовать их право на получение адекватного образования относительно их возможностям и способностям, учитывая их индивидуальное и психофизиологическое развитие.

Под специальными условиями для детей с РАС в процессе их обучения понимается специально организованное образовательно – развивающее пространство, включающее необходимые средства и приспособления, способствующие успешной адаптации детей

в пространстве образовательного учреждения, развитию их социальных навыков, формированию учебной деятельности.

Методология работы.

Для решения поставленных задач использовался анализ литературы, содержащий описания существующих практик по разработке и реализации программ психолого – педагогического сопровождения детей дошкольного возраста в учреждениях образования. Изучался опыт работы специалистов в организации и проведении деятельности по отношению к детям с РАС, применение различных форм, методов и технологий работы с детьми в рамках инклюзии.

Исследование базируется на классических положениях отечественной коррекционной педагогики и специальной психологии. Л.С. Выготский указывал на то, что развитие ребенка с нормой развития и аномального ребенка подчинено одним законом и постигает те же стадии, но стадии растянутые во времени и наличии дефекта, что в свою очередь дает своеобразность каждому варианту аномального развития. Л.С. Выготский определил, что коррекционная деятельность должна строиться с опорой на сохраненные функции, в обход пострадавших, сформировав, таким образом, принцип обходного пути в коррекционной работе.

Как показывает анализ проведенной работы, на сегодняшний день существуют определённые противоречия, между тем, что количество детей с РАС неуклонно растёт, многие образовательные учреждения обучают и воспитывают детей данной категории в рамках инклюзии. Но в то же время ощущается нехватка квалифицированных педагогов и специалистов способных работать с детьми с РАС, недостаточный уровень их квалификации, владение современными образовательными технологиями и методиками, формами работы с детьми данной категории.

Низкий уровень их профессиональных компетенций, позволяет определить проблему нашего исследования, которая состоит в

необходимости разработке образовательной модели и психолого – педагогического сопровождения детей с РАС относительно их возможностям и дефицитам развития.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать на практике модель организации процесса обучения и психолого – педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в рамках инклюзии в учреждении дополнительного образования.

Объект исследования: модель психолого – педагогического сопровождения процесса обучения детей с РАС в рамках инклюзии в учреждении дополнительного образования.

Предмет исследования: процесс психолого – педагогического сопровождения детей с РАС в рамках инклюзии в учреждении дополнительного образования.

Основные гипотезы исследования: эффективность психолого – педагогического сопровождения детей с РАС достигается её междисциплинарным подходом, обеспечивается содержательно – технологическими компонентами межпредметной дидактической среды, предполагающей интеграцию педагогических и психологических технологий, форм и методов работ. Психолого – педагогическое сопровождение выстраивается на основе развивающей среды и тем самым восполняющей недостатки и дефициты в развитии детей. Сущность психолого – педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра заключается в создании специальных условий, учитывающих особые образовательные потребности детей их индивидуальные и психофизиологические особенности, результативности мониторинга образовательных результатов ребенка.

Задачи исследования:

1. Изучить актуальные вопросы социологической, психологической и педагогической научной литературы российских и зарубежных учёных в контексте специфики процесса обучения и психолого – педагогического сопровождения детей с РАС и на этой основе обосновать ее междисциплинарный характер.

2. Изучить положительный опыт работы по организации процесса интеграции детей с особенностями в развитии в группу нейротипичных детей.

3. Разработать организационную модель обучения и психолого – педагогического сопровождения детей с РАС в пространстве дополнительного образования.

4. Разработать программу психолого – педагогического сопровождения детей с РАС в инклюзивном образовательном пространстве учреждения дополнительного образования.

Методы исследования:

- обобщение и анализ литературных данных по проблеме исследования;
- качественный анализ;
- дифференциация фактического материала;
- описание типовых и исключительных случаев;
- моделирование.

База исследования: базой настоящего исследования является муниципальное автономное образовательное учреждение дополнительного образования "Центр творческого образования "Престиж". В работе приняли участие 9 детей, дошкольного возраста с РАС, 12 родителей, 5 педагогов, 2 специалиста.

Работа проводилась с 2018 по 2019 гг. в два этапа.

Первый этап (2018 сентябрь – 2018 январь гг.) – проанализированы основные теоретические подходы по проблеме организации обучения и психолого – педагогического сопровождения детей с РАС в рамках инклюзивной практики, что позволило определить актуальность проблемы, поставить цель исследования, конкретизировать ее в исследовательских задачах, сформулировать гипотезу.

Второй этап (2019 январь - 2019 июнь гг.) – анализ результатов обобщения теоретических положений и формулировка выводов, оформление текста диссертационной работы. Апробирована и внедрена модель обучения, разработана и реализовалась программа психолого – педагогического сопровождения детей с РАС в пространстве дополнительного образования, в рамках инклюзии.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключается в том, что будет разработана модель обучения и программа психолого – педагогического сопровождения детей с РАС в пространстве учреждения дополнительного образования в рамках инклюзии.

Практическая значимость

Результаты исследования могут стать основой для разработки методических рекомендаций, которые будут использованы педагогами дополнительного образования, учителями общеобразовательных школ, завучами по воспитательной работе, тьюторами, специалистами (педагогом - психологом, социальным педагогом). Данные исследования могут использоваться для совершенствования профессиональной подготовки студентов психолого – педагогической специальности и повышения квалификации педагогов, психологов, а так же служить ориентирами для оптимизации системы учебно – воспитательной работы в образовательных учреждениях.

Работа содержит введения, три главы, заключение, выводы, список литературы, включающий 80 наименований и приложения. Текст исследования изложен на 114 страницах.

ГЛАВА 1. Теоретические основы организации обучения детей с РАС

1.1 Психолого-педагогическая характеристика детей с расстройствами аутистического спектра

Представим развернутую характеристику детей с РАС, поскольку они до сих пор остаются недостаточно понимаемыми для значительного числа людей, вовлеченных в процесс образования.

Исходя из совокупности признаков и степени нарушения (искажения) психического развития, степени дезадаптации ребенка в окружающем мире и возможностям его социализации, а также тяжести аутистических проблем среди наиболее типичных случаев детского аутизма можно выделить четыре группы детей, имеющих системные характеристики поведения. Эта классификация впервые обоснована О.С. Никольской и получила весьма широкое распространение среди специалистов, поскольку в основе ее лежит представление о детском аутизме как о первазивном расстройстве развития, где главная роль отводится эмоциональным нарушениям.

К первой группе принадлежат самые тяжелые случаи дезадаптации, внешне аутизм являет собой полную отрешенность от происходящего. Дети этой группы зачастую не реагируют на явные внешние раздражители, состояние физического дискомфорта, создается впечатление, что они не видят и не слышат ничего вокруг себя, используют лишь периферическое зрение. Однако, несмотря на кажущееся отсутствие явного внимания и понимания происходящего, они могут безошибочно лавировать в пространстве, редко ушибаются, демонстрируют ловкость, точность движений, физические умения, а кроме того, показывают неожиданное понимание происходящего, которое лишь близким людям является предсказуемым. Полевое поведение детей данной группы выглядит иначе, чем у сверстников типичной «органики». Они не манипулируют с предметами, а скользят по ним взглядом, поверхностно оценивают пространство. Отсутствие такой возможности активно действовать с предметами проявляется в типичном нарушении формирования координации рука-глаз. Этим детей привлечь к развернутому взаимодействию крайне трудно, их можно лишь мимолетно заинтересовать.

Попытки сосредоточить такого ребенка произвольно, вызывают сопротивление, но лишь принуждение прекращается, ребенок успокаивается. Таким образом, можно говорить о том, что негативизм в этих случаях не активен, дети не защищаются, а лишь избегают неприятного вмешательства.

Детям со столь выраженным нарушением целенаправленного сосредоточения достаточно сложно овладевать навыками самообслуживания, также как и коммуникацией. Для них характерен мутизм, вместе с тем многие из них время от времени могут повторить привлекшее слово или фразу, а иногда откликнуться и неожиданно прокомментировать происходящее. Усвоенные и используемые слова, однако, не выражают навыка коммуникации, и не закрепляются в активном словаре ребенка, а остаются лишь эхом, отражающим услышанное. Отсутствие собственной активной речи не свидетельствует об отсутствии их понимания обращенной речи. Бывает, дети демонстрируют непонимание простой и адресованной именно им инструкции и, в тоже время, могут проявить восприятие усложненной речевой информации, не относящейся напрямую к ним, и воспринятой спонтанно из окружающей действительности.

Овладение альтернативными методами коммуникации (общение с использованием специальных карточек, письменная речь при помощи компьютерной клавиатуры) зачастую помогает детям демонстрировать более полное понимание происходящего, чем это ожидаемо. Кроме того, воспользовавшись помощью окружающих взрослых, эти дети могут проявлять заинтересованность - взяв за руку, подвести к нужному им предмету и положить на него руку взрослого, тем самым продемонстрировав свой интерес к объекту и построив коммуникацию. Постепенно вовлекая детей в более развернутое взаимодействие со взрослыми, в среду сверстников, можно установить эмоциональный контакт с ними, выработать навыки коммуникации и развить социально-

бытовые навыки. Через такую работу открываются перспективные возможности для дальнейшего эмоционального, интеллектуального и социального развития ребенка.

Вторая группа включает детей более активных в развитии взаимоотношений, но вместе с тем сформировавших свои привычные постоянные формы взаимодействия с окружающими, что проявляется в привычном порядке жизни - избирательностью в еде, одежде, постоянстве маршрутов, ритуалах. Эти дети трудно относятся ко всему новому, для них характерен частый сенсорный дискомфорт, боязнь неожиданностей, брезгливость, фиксация негативного опыта, и, соответственно, возможное накопление страхов наряду с накоплением стереотипов. Изменение привычного течения вещей, их порядка и последовательности происходящего, дезориентируют ребенка, провоцируя поведенческий срыв, выраженный в активном негативизме, возможной агрессии и самоагрессии.

В привычных ожидаемых условиях эти дети более спокойны и открыты к общению, легче осваивают социально-бытовые навыки и используют их в привычных ситуациях, моторные навыки их нередко достигают удивительной умелости: нередко прекрасный каллиграфический почерк, мастерство в рисунке орнамента, виртуозное выполнение сложных конструкций, требующее кропотливости и пр. Вместе с тем, следует отметить, что сложившиеся навыки и умения, опыт общения редко и с большим трудом переносятся в новые ситуации. Так, очень характерна речь штампами, во втором или в третьем лице, в виду эхоталии (повторения слов взрослого в соответствующей форме - хочешь пить, ложись спать) или использование подходящих цитат из мультфильмов, песен, стихов. Речь не является средством коммуникации, не направлена на обращение к определенному человеку, а лишь привязана к обстоятельствам, типичной ситуации. Наиболее характерны для этих детей моторные и речевые стереотипные действия, те повторяющиеся слова, фразы или

нефункциональные движения, которые могут усилиться в ситуациях тревожности, переутомления, нарушения привычного порядка вещей. Важно, что это упорное воспроизведение одного и того же действия в стереотипной форме используется ребенком для успокоения, нахождения точки опоры, стабилизации своего внутреннего состояния и защиты от излишне стимулирующих внешних раздражителей. При комплексной коррекционной работе необходимость в аутостимуляции может потерять свое значение для ребенка, или изменить свою форму на более социально ожидаемую.

В рамках специально организованного пространства обучения, часть таких детей осваивает не только вспомогательную, но и программу обучения массовой школы. Вместе с тем проблема заключается в том, что знания зачастую осваиваются механически, формируя стереотипные инструменты взаимодействия, воспроизводимые ребенком как ответы на заданные в привычной форме вопросы. Но использование освоенных знаний ребенком в условиях реальности, переноса имеющихся знаний и их применение - затруднены. Кроме того, особенности стереотипного восприятия выражаются и во фрагментарном восприятии картины мира, ограниченном сложившимся жизненным стереотипом.

Очень часто введение такого ребенка в группу детского учреждения затруднено из-за сильной привязанности к близким людям. Вместе с тем, желание идти в детский коллектив, заинтересованность другими детьми присутствует, что служит на благо формированию гибкости восприятия, расширения установленных рамок поведения, сглаживанию границ привычных форм общения. Не смотря на трудности адаптации к меняющимся условиям при специальной поддержке такие дети, как правило, способны обучаться в условиях детского учреждения. Дети первой и второй группы по клинической классификации относятся к наиболее типичным, классическим формам детского аутизма, описанным Л. Каннером.

Дети третьей группы более открыты в выстраивании отношений с миром. Их поведение целенаправленно - движимо достижением результатов, успеха. Однако проблема в том и заключается, что они могут действовать лишь наверняка – гарантированность успеха и отсутствие рисков в достижении цели определяющие. Так, в норме самооценка ребенка формируется постепенно в ориентировочно-исследовательской деятельности, исходя из реального опыта побед и поражений, то для описываемого ребенка крайне важно постоянное непоколебимое подтверждение своей успешности. Отсутствие способности к исследованию переменчивых обстоятельств ведет к готовности решения лишь тех задачи, обстоятельства которых известны, а результат гарантирован.

Изменение программы действий в жизни такого ребенка может спровоцировать эмоциональный срыв, что вызвано именно изменением стереотипных представлений о последовательности событий и действий. Зачастую близкие взрослые ошибочно наделяют такого ребенка лидерскими качества, что не соответствует реальному положению дел, поскольку неумение договариваться, искать компромиссы, простаивать диалог с целью сотрудничества затрудняет общение ребенка не только со взрослыми, но и препятствует выстраиванию отношений со сверстниками. Вместе с тем, при неспособности поддержать простой разговор, вести беседу в обычной диалоговой форме, эти дети склонны к интеллектуальным монологам, зачастую ограниченным сферой их прямых интересов. Так, их интеллектуальное развитие часто производит впечатление: «ходячие энциклопедии» с багажом информации по астрономии, биологии, это именно о них. Однако систематизация как самоцель, построение информации в определенные схемы и ряды представляются объектом интереса, становятся для таких детей аутостимуляциями. Следует отметить, что при значительных успехах интеллектуального и речевого развития дети этой группы менее успешны в моторном развитии, зачастую они неуклюжи,

крайне неловки, и как следствие хуже усваивают навыки самообслуживания. Их восприятие действительности слишком прямолинейно, они не улавливают подтекстов, не понимают фразеологизмов, переносного смысла фраз, демонстрируют чрезвычайную прямолинейность во взаимоотношениях, остаются наивными, что не позволяет им при заинтересованности в общении качественно простроить взаимоотношения с другими людьми.

При всех вышеописанных трудностях, социальная адаптация таких детей считается более успешной, достижимой, поскольку они, как правило, могут обучаться по программе массовой школы в условиях класса или индивидуально. Стоит отметить, что они нуждаются в постоянном специальном сопровождении в большей степени именно в построении отношений, опыте взаимодействия, расширения круга интересов, представления об окружающем мире, формировании целостной, но разнообразной картины, что позволит им сформировать навыки жизненной компетенции. Дети этой группы в клинической классификации могут быть определены как дети с синдромом Аспергера.

Психолого-педагогическую характеристику детей четвертой группы стоит начать с того, что для их, в общем, более легкого состояния сохраняются трудности общения - ранимость, наивность, проблемы выстраивания диалога и произвольного взаимодействия [79]. Они также не готовы к изменениям в привычном ходе событий, при возникновении препятствия, в чем проявляется их стереотипность взаимодействия и структурированное восприятие окружающего мира. Реакции детей более социальны – они ищут помощи близких, от которых зачастую чрезвычайно эмоционально зависимы, нуждаются в постоянной поддержке, и ободрении. В этом и проявляется типичная негибкость и стереотипность характерная все детям с расстройствами аутистического спектра. Как правило, эти дети предпочитают строить свои отношения с миром только

опосредованно, через взрослого человека, который выступает в роли переводчика происходящего вокруг. При неблагоприятно сложившихся обстоятельствах такой ребенок останавливается в развитии и может регрессировать к уровню, характерному для детей второй группы. Однако лишь дети четвертой группы вступают в действенное и речевое взаимодействие с окружающим миром, хотя и имеют значительные трудности в его организации. В отличие от детей третьей группы, их достижения чаще лежат в невербальной области, нередко в конструировании. Для крупной моторики характерны некоординированность движений, в связи, с чем затруднено усвоение навыков самообслуживания. Педагогическое обследование интеллекта часто выявляет их пограничное состояние между задержкой психического развития и умственной отсталостью. В сравнении с детьми третьей группы эти дети находятся в наименее выгодном положении, ведь они не используют готовые стереотипы - пытаются говорить и действовать спонтанно, несмотря на скудный активный словарь, вступают в речевой диалог, взаимодействие со средой. Их потребность в общении, желание общаться зачастую выглядят неловко для окружающих, они очень устают и истощаются в произвольном взаимодействии, и в этих ситуациях истощения и у них могут проявиться моторные стереотипии. Они весьма наивны, неловки в социальных навыках, восприятие мира ими фрагментарно, затруднено понимание подтекста и контекста происходящего. Однако при правильно подобранной ранней коррекции именно для них характерна наибольшая динамика развития и наилучшие прогнозы психического развития и социальной адаптации. В клинической классификации эти дети могут выступать как высокофункциональные дети с аутизмом.

Все вышеперечисленные группы ориентируют нас не только на оценку глубины дезадаптации ребенка с аутизмом, но и позволяют прогнозировать динамику нормализации развития взаимодействия ребенка со средой. Очень

важным является тот факт, что выделение и характеристика этих четырех групп позволяет наиболее дифференцированно подходить к организации обучения детей с РАС.

Насколько проблемы детей с расстройством аутистического спектра представляются различными, настолько они нуждаются в дифференцированном подходе в определении образовательного маршрута. И диапазон выбора чрезвычайно широк: от возможности освоения ребенком массовой программы и обучения при специальной поддержке в обычной школе до необходимости формирования специальной индивидуальной программы образования.

1.2. Особые образовательные потребности детей с РАС

Термин «дети с особыми образовательными потребностями» используется в современной отечественной специальной педагогике, современном обществе не так давно. Несмотря на то, что данный термин появился в России позже чем в США и странах Западной Европы, его введение в обиход отечественной науки нельзя квалифицировать как прямое заимствование западного термина «дети с особыми нуждами» (Children with Special Needs). Дети с особенностями в развитии имеют определённые потребности в создании для них особых условий для их обучения. Одной из основных задач обучения и воспитания детей с особенностями в развитии являются оптимальное развитие потенциальных возможностей их познавательной деятельности и личности в целом, подготовки и включения в среду в качестве полноценных членов общества.

Содержание же термина «дети с особыми образовательными потребностями» очень ёмко показывает традиционное для отечественной дефектологии понимание ребенка с нарушениями в развитии, как нуждающегося в «обходных путях» достижения тех задач культурного развития, которые в условиях нормы достигаются укоренившимися

в культуре способами воспитания и принятыми в обществе способами массового образования.

Дети с особыми образовательными потребностями обладают общими весьма характерными проблемами. К ним можно отнести проблемы в познавательной деятельности, узкий кругозор, проблемы с общей и мелкой моторикой, специфика развития речи. Отмечаются проблемы в развитии коммуникативных навыков и соответственно отсутствие поведенческих навыков общения, трудности в произвольной регуляции поведения, заниженная или слишком завышенная самооценка, полная или частичная зависимость от окружающих. Именно поэтому для разных категорий детей с особыми образовательными потребностями специалистами выделяются общие аспекты, имеющие отношение ко времени начала образовательного процесса, его особой организации, содержанию, к созданию специальных средств и методов обучения, установлению продолжительности образования, определению границ образовательного процесса. Кроме того при работе с детьми, четко определен круг специалистов, участвующих в процессе образования и сопровождении детей с особенностями в развитии, их компетенции, способы сотрудничества, формы и методы работы. Следует особо подчеркнуть необходимость в дифференцированном описании, определении и осмыслении особых образовательных потребностей разных категорий детей с нарушениями психофизиологического развития.

Говоря об особых образовательных потребностях детей с расстройствами аутистического спектра (дети с РАС) следует выделить несколько общих проблем, присущих именно им.

Когнитивная сфера детей с РАС развивается, как правило, достаточно неравномерно, что вызвано трудностями переключения с одного действия на другое, за которыми стоит инертность нервных процессов, проявляющаяся в двигательной, речевой, интеллектуальной сферах. Наиболее трудно преодолевается инертность в мыслительной сфере, что необходимо

учитывать при организации их образовательной деятельности. Так, познавательная деятельность для них в основном протекает в непроизвольном восприятии, в стереотипном поиске и воспроизводстве знакомых определенных ощущений, а при попытке организации произвольной деятельности резко затормаживается, снижается. Именно поэтому первостепенной задачей коррекционной работы по обучению детей с РАС следует считать формирование у них произвольного внимания, сосредоточения, развития навыков самоорганизации, учебного поведения [69]. Именно с этими проблемами, прежде всего, сталкиваются специалисты и педагоги, сопровождающие обучение детей с РАС.

В организованной произвольной учебной работе детей с РАС выявляются трудности с пониманием и определением функционального значения предметов, причинно-следственных и временных связей явлений, их последовательности, понимание человеческих эмоций и взаимоотношений. Так, при анализе интеллектуального уровня детей обнаруживается следующая закономерность: когнитивные возможности детей с РАС весьма велики при овладении любого вида информацией, систематизированной по формальным признакам (цвет, форма, величина, обобщение, классификация) и очень малы, если эти признаки смысловые (сюжет, причинно-следственная связь и тд) [78]. Это обусловлено тем, что у детей с РАС снижена способность к установлению эмоционального контакта, коммуникации и выстраиванию социальных форм взаимоотношений.

Для детей с РАС достаточно типичны трудности установления глазного контакта, взаимодействия взглядом, мимикой, интонацией, и как следствие - сложности в выражении ребенком своих эмоциональных состояний и понимании им состояния других людей, связи происходящих событий, в построении целостной картины мира, из чего вытекает фрагментарность в восприятии и понимании происходящего. Общие для

детей с РАС проблемы эмоционально-волевой сферы и трудности в общении определяют их потребность в сохранении постоянства в окружающем мире и стереотипность собственного поведения, проявление нетипичных защитных реакций и форм поведения (аутостимуляции, стереотипии, избирательность).

Проблемой, вытекающей из первых двух - нарушения произвольности восприятия и смыслообразования, является несформированность у детей с РАС навыка внутреннего самостоятельного планирования, трудности самостоятельно организовать себя, и как следствие невозможность постепенного развертывания любого вида произвольной деятельности и речи. Для детей с РАС характерна несформированность внутреннего планирования, отмечаются затруднения самостоятельно выстроить цепочку действий, необходимую для успешного выполнения задания или действия, затрудненное понимание сложных инструкций, состоящих из двух и более составляющих. Тогда как разделение тех же заданий на односложные действия приводит к успешному выполнению всего задания в целом.

Это проявляется и в речи сложностью формирования развернутых фраз, невозможности построения сюжетных историй, развернутого пересказа событий. Следует отметить, что возможность планирования собственных действий, равно, как и речи напрямую зависит от сформированности произвольного внимания и осмысленного отношения к собственной деятельности.

Обучение и развитие детей в среде нормативно развивающихся сверстников не является простым и легким для ребенка с РАС, у которого часто наблюдаются отставание в развитии речи, низкая социальная мотивация, а также гипер - или гипочувствительность к отдельным раздражителям. У детей с расстройствами аутистического спектра содержательная и формальная стороны осваиваемого навыка связаны между собой в значительно меньшей степени, чем при типично психическом

развитии, и требуют особого внимания педагога. Кроме того, не стоит забывать, что без квалифицированной помощи специалистов, тьютора шанс установить продуктивный контакт со сверстниками, развить коммуникативные навыки для ребенка с РАС минимален [84].

1.3. Организация обучения для детей с РАС

На современном этапе развития системы образования РФ одной из основных является задача создания условий для развития личности каждого ребенка в соответствии с его психическими и физическими особенностями, возможностями и способностями: «Мы просто обязаны создать нормальную систему образования для инвалидов, что бы дети могли обучаться среди сверстников в обычных общеобразовательных школах, и с раннего возраста не чувствовали себя изолированными от общества».

Организация образовательного процесса для детей с РАС может осуществляться по таким направлениям образования как:

1. Обучение детей с РАС в учреждениях образования в рамках полной инклюзии.

Данная модель обучения предполагает зачисление ребенка с РАС по и решению родителей в регулярный класс в общеобразовательную школу или в детское объединение в учреждении дополнительного образования. Ребенок обучается в учреждениях образования совместно со здоровыми сверстниками. В первую очередь зачисление и обучение детей с РАС в регулярный класс, детское объединение зависит от здоровья ребенка и результатов медицинского обследования, рекомендаций ПМПК, которые не должны содержать в заключение наличия противопоказаний к зачислению в общеобразовательную школу, в учреждение дополнительного образования. При организации данной модели обучения для детей с РАС в образовательном учреждении необходимо создание специально организованного образовательного пространства, в виде кабинета поддержки.

«Кабинет поддержки» – это помещение, которое функционально служит определенным целям и задачам, пространство развивающей предметной среды, разделенное на три функциональных зоны, каждая из которых весьма специфична и имеет разные по своему функционалу назначения и специфику оснащения. С одной стороны, обучение детей в массовой школе, в учреждения дополнительного образования это показатель высокого уровня толерантности детей и взрослых по отношению к детям с особенностями в развитии, но с другой стороны и учреждение образования должны стать для таких детей комфортной и безопасной средой для их обучения и развития.

Условиями для обучения детей с РАС по модели полной инклюзии должны стать следующие факторы:

- предоставление образовательным учреждением услуг сопровождающего (тьютора);
- разработка и реализация индивидуальных программ адаптированных к основной программе обучения;
- разработка и реализация программы психолого – педагогического сопровождения детей с проблемами в развитии;
- проведение групповых и индивидуальных коррекционно – развивающих занятий;
- создание в образовательном учреждении безбарьерной среды, развивающей образовательной среды для обучения, наличие специальных условий для развития детей с РАС (сенсорная комната, визуальные подсказки и др.).

2. Обучение детей с РАС по модели «Ресурсный класс» в рамках частичного инклюзивного образования.

По данным результатов медицинского обследования, рекомендаций специалистов ПМПК обучение ребенка с РАС осуществляется в ресурсном классе в пространстве массовой школы.

«Ресурсный класс» это отдельное помещение, где проводятся индивидуальные и групповые занятия. А так же созданы специальные зоны для сенсорной разгрузки и создания комфортных условий для детей с РАС. Дети обучаются по индивидуальной адаптированной программе. Но на отдельные предметы (занятия), совместно с сопровождающим (тьютором) выходят в общий класс в массовой школе. Постепенно ребёнок подключается к группе детей, работе класса, на тот промежуток времени, который определён для него как оптимальный. Во время этих небольших сессий ребенок учится выполнять задание в условиях группы и получать инструкции непосредственно от педагога. Дети с РАС в рамках инклюзии посещают общие мероприятия образовательного учреждения.

Модель «ресурсный класс» обеспечивает право на образование любому ребенку и позволяет организовать обучение, соответствующее потребностям каждого ученика, в наименее ограничивающей среде. Данная образовательная модель, позволяет ученику сочетать, в зависимости от своих потребностей и возможностей, инклюзивное образование и индивидуальное обучение. Ученики ресурсного класса последовательно включаются в учебную деятельность общеобразовательных классов, посещают уроки по школьным предметам, которые они могут изучать вместе со своими типично развивающимися сверстниками при поддержке тьютора. При этом ученик официально зачислен в общеобразовательный класс, ресурсный класс — это место, где ему оказывается поддержка специалистов.

Выводы по главе 1

Дети с расстройствами аутистического спектра наиболее сложная группа детей с проблемами в развитии. Общими для них являются трудности связанные с проблемами формирования коммуникативных компетенций, социальных навыков, трудности связанные со становлением активных взаимоотношений с постоянно меняющейся средой, которая в свою очередь

определяют их установки на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность собственного поведения.

Реализация образования для детей с РАС требует оптимизации деятельности образовательных учреждений, создания необходимых условий и направлений деятельности. Создания нормативно – правового обеспечения образовательного процесса для детей с РАС, кадрового обеспечения (прохождение курсов профессиональной переподготовки, наличие ставок специалистов, соотношение количества специалистов к количеству детей с РАС). Наличие разработки и реализации программно – методического обеспечения (разработка и реализация технологий работы, определения методов и форм работы с детьми с РАС, разработки критериев оценки планируемых образовательных результатов и эффективности работы специалистов).

Задачи, системы инклюзивного образования для детей с РАС по-прежнему остаются актуальными и требующими развития отечественной системы образования. В плане организации и осуществления процесса образования детей с расстройствами аутистического спектра не решёнными остаются такие вопросы как:

- обучение и развитие детей с РАС в рамках инклюзивного образования в учреждениях массовых школ и в системе дополнительного образования;
- адаптация существующих учебных планов и программ для детей с РАС;
- разработка и реализация индивидуальных коррекционно – развивающих программ для детей с особыми образовательными потребностями.

Своевременная диагностика психологических и индивидуальных особенностей детей с РАС, выявления причин затрудняющих их развитие и обучение, решение поведенческих проблем, целенаправленная работа

специалистов, родителей с детьми является основной частью успеха детей в развитии и обучении. Наличие высококвалифицированных психологов и педагогов, владеющих специальными технологиями, методами и формами для работы с детьми с РАС является основой положительной динамики развития детей, уровня их социализации и вхождения в жизнь общества [73]. Единство усилий, совместная работа педагогического коллектива, специалистов и семьи сможет позволить выработать единые подходы в воспитании и развитии детей с РАС.

ГЛАВА 2 Разработка и содержание психолого – педагогического сопровождения

2.1 Основные понятия и принципы психолого – педагогического сопровождения

Одной из ведущих современных тенденций в образовании России, является рост доли детей с комплексными нарушениями, нуждающихся в создании максимально развернутой системы специальных условий обучения и воспитания. На сегодняшний день социализация и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в современном обществе очень актуальна. Одной из острых социально-экономических и демографических проблем российского общества является введение детей с ограниченными возможностями в социум. Острота данной проблемы разъясняется многими обстоятельствами, выработавшимися на сегодняшний день в России.

Согласно «Словарю русского языка» сопровождать — значит следовать рядом, вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого. То есть, под психологическим сопровождением ребенка с ограниченными возможностями можно подразумевать движение вместе с изменяющейся личностью ребенка, рядом с ней, своевременное указание возможных путей оптимального развития, при необходимости — помощь и поддержка.

М.Р. Битянова психолого-педагогическое сопровождение определяет как целостную системно-организованную деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и психологического развития ребенка.

В то же время следует отметить, что само понятие «сопровождение» следует рассматривать не только в отношении непосредственно психолога или педагога, но и других специалистов – логопедов, дефектологов, врачей, психотерапевтов, социальных работников, в структуре образовательных учреждений, в том случае, когда образовательное учреждение обладает соответствующей службой. Благодаря такому подходу понятие «сопровождение» в образовательной среде можно понимать в более широком смысле.

Субъектами психолого – педагогического сопровождения являются дети, их родители, а так же педагогические работники дошкольных,

школьных образовательных учреждений, участвующие в процессе обучения и воспитания ребенка. Создание целостной системы, обеспечивающей оптимальные педагогические условия для детей с трудностями в обучении (в соответствии с их возрастными индивидуально-типологическими особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья), способствующие успешной адаптации, реабилитации и личностному росту детей в социуме является целью психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, под психолого-педагогическим сопровождением ребенка с ограниченными возможностями здоровья можно понимать комплексную технологию психолого-педагогической поддержки и помощи ребёнку и его родителям в решении задач, связанных с развитием, обучением, воспитанием, социализацией со стороны специалистов различного профиля, действующих согласованно (социальные педагоги, дефектологи, логопеды, психологи, педагоги и т.д.) [25].

Психолого-педагогическое сопровождение направлено на обеспечение двух согласованных процессов:

1) сопровождение развития ребенка и сопровождение процесса его обучения, воспитания, коррекции имеющихся отклонений (включает коррекционную работу, направленную на исправление или ослабление имеющихся нарушений, и развивающую работу, направленную на раскрытие потенциальных возможностей ребенка, достижение им оптимального уровня развития);

2) комплексная технология, особый путь поддержки ребенка, помощи ему в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

Задачами психолого-педагогического сопровождения являются:

- оказание помощи детям, которые нуждаются в особых обучающих программах;

- создание эмоционально благоприятного климата в педагогическом составе и детском коллективе;
- своевременная диагностика и коррекция нарушений в развитии;
- повышение психологической и педагогической компетентности родителей и учителей по вопросам касающихся обучения и воспитания ребенка;
- изучение индивидуальных особенностей детей [29].

Сопровождение как процесс и целостная деятельность всех субъектов образовательного процесса всецело должно определяться, по крайней мере, тремя основными взаимосвязанными компонентами:

1. Систематическим отслеживанием психолого-педагогического статуса ребенка, динамики его психического развития в процессе обучения.
2. Созданием социально-психологических условий для развития личности каждого ребенка, успешности его обучения (базовый образовательный компонент).
3. Созданием специальных социально-психологических условий для сопровождения и помощи в обучении и развитии детям с особыми образовательными потребностями (в рамках специального образовательного компонента) [25].

Вышесказанное позволяет полагать, что для включения ребенка в образовательный процесс, необходим индивидуальный подход [65], а обучение должно быть организовано так, чтобы появилась возможность удовлетворять потребности каждого ребенка.

Основными принципами психолого-педагогического сопровождения в образовательных учреждениях являются:

- непрерывность (психолого-педагогическое сопровождение функционирует на всех ступенях образования, благодаря чему и обеспечивается непрерывность процесса сопровождения):

- системность (значимость и продуктивность сопровождения определяется его системностью, вниманием к широкому кругу вопросов. Среди них семья, обустройство образовательной среды, обучение и воспитание, взаимодействие детей, вопросы самопознания и личностной самореализации);

- обеспечение положительного эмоционального самочувствия всех участников образовательного процесса (на всех этапах образования сопровождение обеспечивает положительное эмоциональное самочувствие воспитанников, положительную динамику в развитии и положительные учебные достижения, способствует развитию взаимодействия детей. В этих условиях у детей с особенностями психофизического развития формируется социальная компетентность);

- индивидуальный подход (важный принцип, которым руководствуются специалисты психолого-педагогического сопровождения – индивидуальный подход к каждому ребенку и его семье).

2.2. Характеристика современных подходов к развитию и коррекции детей с РАС

В связи с тем, что каждый ребенок с аутистическими расстройствами индивидуален и особенности данного нарушения проявляются по-разному, существует три основных подхода в коррекционной работе для детей с РАС:

- эмоционально-уровневый;
- АВА (прикладной поведенческий анализ);
- ТЕАССН программа.

Выбор одного из коррекционных подходов зависит от индивидуальных особенностей ребенка, организационных возможностей, дефицитов развития, социальной ситуации развития.

Рассмотрим каждый из подходов подробнее:

Эмоционально - уровневый подход

Данный подход был разработан в 1980-х годах совместными усилиями сотрудников группы клинико-психолого-педагогической коррекции раннего детского аутизма НИИ дефектологии АПН СССР (ныне Институт коррекционной педагогики РАО) и кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова В.В. Лебединского, К.С. Лебединской, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской и др.

Основной целью данного подхода является коррекция эмоциональной сферы ребенка, эмоциональное тонизирование ребенка.

Данный подход – это коррекция для детей с легкими формами аутизма. Авторы не возражают, что при аутизме нарушения носят первазивный характер, но ведущую роль отводят патологии аффективной сферы.

Этапы психологической коррекции:

- установление эмоционального контакта с ребенком;
- стимуляция активности, направленной на взаимодействие ребенок – взрослый, ребенок - ребенок;
- снятие страхов, тревожности;
- купирование агрессии ребенка, самоагрессии, негативизма и других отрицательных форм поведения;
- формирование целенаправленного поведения.

Методы, используемые для реализации данного подхода: это все то, что будет способствовать решению или смягчению проблем ребенка; (комментирование, эмоциональное заражение, психодрама, игротерапия, арттерапия, музыкотерапия, обсуждение жизненных ситуаций и книг, сочинение сказок и историй, различные приемы релаксации и т.д.) [76].

Достоинствами данного подхода можно считать:

- наличие классификации различных вариантов аутистических нарушений - групп, которые выделены на основании теории об уровне организации эмоциональной сферы. Работа специалиста строится различным образом в зависимости от того, к какой группе относится ребенок.

- коррекционная работа с ребенком понимается как комплексная - медико-психолого- педагогическая.
- специалистом разработан и продуман этап установления первичного контакта с ребенком.
- коррекционная работа опирается на спонтанную активность ребенка во взаимодействии с окружающим миром и другим человеком.
- все общение и обучение направлено на осмысленное, а не механическое понимание окружающего мира.

Недостатки:

- недооцениваются когнитивные нарушения (внимание, память, мышление и др), которые часто встречаются при аутизме.
- работа ведется преимущественно в рамках игровой деятельности, которая доступна далеко не всем детям с аутизмом, в силу глубоких нарушений восприятия, внимания, мышления, воображения, социального взаимодействия, нарушений в коммуникативной сфере.
- недостаточное внимание уделяется систематической социальной адаптации детей с аутизмом.

На практике метод достаточно эффективен при легких формах аутизма.

Поведенческая терапия.

В основе оперантного обучения лежат исследования бихевиористов, направлено на тренинг социально-бытового поведения через отработку отдельных операций с их последующим объединением. (И. Ловаас, 1981)

Основной целью является формирование социально приемлемого, желаемого поведения в тех случаях, когда оно отсутствует или имеются его нарушения. Контингент детей: может быть выбран для детей с тяжёлыми и осложнёнными формами аутизма. Специалисты, работающие в рамках данного подхода, столкнулись с проблемой переноса сформированного навыка в другую ситуацию и в настоящее время ищут пути ее решения [9].

На первом этапе обучения особое внимание уделяется формированию способности ребенка сосредотачиваться на задании и следовать инструкции взрослого. Благодаря гибкой системе подкреплений удается закрепить желаемое поведение и уменьшить не желательное и деструктивное поведение. Однако сохраняются трудности переноса сформированных навыков на внеучебную обстановку и зависимость от взрослого, осуществляющего подкрепление соответствующего поведения.

При тяжелых формах аутизма его основные проявления (нарушения социального взаимодействия, коммуникативные проблемы и стереотипность поведения) выражены достаточно резко, поведение обеднено и/или непредсказуемо [74]. В этой ситуации внутренняя структура психики, ее качественная характеристика оказываются недоступными для изучения и использования в целях направленного коррекционного воздействия, и наиболее оптимальными представляются поведенческие методические подходы.

Достоинствами данного подхода являются:

- поведенческий подход не предполагает наличия теории, объясняющей те или иные нарушения;
- подход полностью формализован - фиксируются основные параметры обучающей ситуации (способы обучения, предъявляемые стимулы);
- в результате работы специалиста с ребенком достигается внешний контроль над поведением - что актуально при тяжелых нарушениях поведения, часто характерных для детей с РАС;
- огромное внимание уделяется социальной адаптации;
- эффективность подхода достаточно высока: до 50-60% детей становятся способными овладеть программой массовой школы, получают возможность работать достаточно успешно для того, чтобы обеспечить свое

существование, а в отдельных случаях даже поступают в колледжи и университеты.

Недостатки:

- недостаточно учитываются внутренние закономерности развития;
- навыки, сформированные в учебной ситуации, не всегда переносятся в реальную жизнь ребенка;
- подход является слишком жестким, механическим.

ТЕАССН программа

Данная программа разработана в 1966г. в университете штата Северная Каролина под руководством Э. Шоплера. С 1971г. эта программа стала государственной в своем штате, в дальнейшем - в ряде других штатах США и в ряде европейских стран [75].

Обучение по программе ТЕАССН направлено на облегчение социально-бытовой адаптации ребенка с помощью зрительной организации внешней среды.

Создание условий для достижения самостоятельности и высокого качества жизни является сановной целью программы.

Специально разработана для работы с людьми с расстройствами аутистического спектра, подходит, как для детей, так и для взрослых, однако, данная программа не может быть выбрана для детей раннего возраста [77].

Первичный акцент так же делается на формировании способности ребенка оставаться на своем месте и сосредоточиваться на задании.

Подобное поведение называется рабочим, т.к. является необходимой предпосылкой для самостоятельной, независимой от взрослого деятельностью аутичного ребенка. Следует, однако, отметить, что хотя специалисты, работающие по данной программе, считают, что зрительная организация среды уменьшает зависимость ребенка от взрослого, существует опасность зависимости от организованной ситуации. Попадая в неструктурированную среду ребенок может оказаться беспомощным. Но

все-таки, не смотря на это, принципы организации учебной среды, разработанные в рамках программы, представляют собой полезный опыт, который мог бы помочь в решении проблемы социальной адаптации людей с аутизмом у нас в стране.

Достоинствами данного подхода являются:

- в коррекционных методиках учитываются типичные трудности, характерные для аутизма;
- родители активно участвуют в построении в построении и реализации коррекционных программ;
- специально разработанные методики позволяют организовывать в общественных местах индивидуальную среду для ребенка с аутизмом. Это способствует интеграции лиц с аутизмом в общество.

Недостатки:

- недостаточное внимание уделяется обучению навыкам понимания и употребления речи - неоправданно легко и часто переходят на карточки;
- недостаточно разработаны обучающие техники;
- проблемы поведения рассматриваются преимущественно как последствия недостаточной структурированности и предсказуемости среды.

По мнению Морозовой С.С., при выборе основного коррекционного подхода следует учитывать ряд факторов:

- характер структуры дефекта.

Специфика каждого из подходов такова, что на первых этапах коррекции ставятся различные задачи, в зависимости от того, роль каких сфер психической деятельности признается ведущей в структуре дефекта. В связи с этим, представляется разумным применять эмоционально-уровневый подход при работе с детьми, у которых в клинической картине на первый план выступают аффективные нарушения, особенно, если они служат основным препятствием к общению и развитию в целом. При выраженной

умственной отсталости, когда интеллектуальные нарушения играют не меньшую (а часто и большую) роль, чем эмоциональные и коммуникативные, при отсутствии у ребенка страхов и сензитивности к контакту более логичным кажется использование поведенческих методик, которые позволяют формировать предпосылки для развития интеллекта.

- организационные возможности.

Важно, чтобы в наличии были специалисты, владеющие методиками работы в рамках упомянутых подходов. Это условие часто оказывается невыполнимым, однако, должно соблюдаться хотя бы в некоторой степени. Имеет значение объем предполагаемой работы: например, начинать развернутую поведенческую терапию при количестве занятий, меньшем, чем 15-20 часов индивидуальной работы в неделю, представляется неразумным.

- условия проведения занятия (есть ли возможность выбирать их или менять).

Работа с использованием ТЕАССН- подхода и поведенческой терапии (в меньшей степени) требует определенной организации пространственной среды. Если нет возможности перемещать мебель, убирать из поля зрения ребенка лишние предметы, подбирать подходящие материалы и пособия, то лучше отказаться от систематического применения этих подходов в своей работе. Эмоционально-уровневый подход также предполагает создание особой среды, которая помогает ребенку чувствовать себя комфортно, а психологу - находить возможности для взаимодействия с ребенком, однако, эти условия не столь жестки. Таким образом, при выборе коррекционного подхода необходимо учитывать организационные оставляющие ситуации, сложившейся в образовательном (медицинском, социальном, научном) учреждении.

- социальная ситуация развития.

Чтобы решить, как работать с ребенком, необходимо проанализировать, каковы реальные и потенциальные возможности его

социальной адаптации. При знакомстве с семьей должны сделать если не заключение, то хотя бы предположение о том, какое место занимает ребенок в семье, каковы ожидания родителей. Позиция родителей в отношении ребенка, требования, которые они к нему предъявляют, их готовность к сотрудничеству и участию в коррекционном процессе очень важны при выборе подхода. Если такое сотрудничество невозможно (например, в ситуации, когда родители работают, а с ребенком сидит бабушка), то лучше применять эмоционально-уровневый подход, в рамках которого основная работа ведется «здесь и сейчас». Поведенческий и ТЕАССН - подходы в большей степени рассчитаны на изменение всех сфер жизни ребенка на продолжительный срок, поэтому их применение можно начинать, если есть уверенность в том, что семья будет работать в том же направлении, что и специалисты. Однако, несмотря на это, необходимость обучения ребенка жизненно важным навыкам (например, навыкам самообслуживания; невербальной коммуникации) порой заставляет отступать от этого правила [77].

- особенности коммуникации.

Если у ребенка есть «естественные» социально адекватные способы коммуникации, надо попытаться развивать их в рамках эмоционально-уровневого подхода.

- уровень развития когнитивной сферы.

Если предполагается наличие выраженных когнитивных нарушений, может быть показан поведенческий подход. Это связано с тем, что в рамках поведенческого подхода хорошо разработаны способы выработки навыков, необходимых в качестве предпосылок обучения. Наличие страхов и гиперсензитивности являются показаниями к использованию на начальных этапах коррекционной работы эмоционально-уровневого подхода.

Перед началом коррекционной работы специалист должен предоставить родителям соответствующую информацию о возможных

подходах коррекции, важно, что бы родители и специалисты пришли к единому мнению о выборе ведущего подхода.

Выводы по 2 главе

За последнее время увеличилось количество детей с особыми образовательными потребностями, увеличилось количество детей с комплексными нарушениями, нуждающихся в создании максимально развернутой системы специальных условий обучения и воспитания. Так как в основе инклюзивного образования лежит идея принятия индивидуальности каждого обучающегося, поэтому обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребёнка с ОВЗ. Работа в данном направлении предусматривает создание различных форм педагогической поддержки - специальных условий обучения и воспитания, позволяющих учитывать особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса.

Целью психолого-педагогического сопровождения является создание системы социальных, психологических и педагогических условий, способствующих успешной интеграции, адаптации, реабилитации и личностному росту детей в социуме (школе, в семье, и т.п.).

Таким образом, под психолого-педагогическим сопровождением ребенка с ограниченными возможностями здоровья можно понимать комплексную технологию психолого-педагогической поддержки и помощи ребёнку и его родителям в решении задач, связанных с развитием, обучением, воспитанием, социализацией со стороны специалистов различного профиля, действующих согласованно (социальные педагоги, дефектологи, логопеды, психологи, педагоги и т.д)

Психолого-педагогическое сопровождение направлено на обеспечение двух согласованных процессов:

1) сопровождение развития ребенка и сопровождение процесса его обучения, воспитания, коррекции имеющихся отклонений (включает коррекционную работу, направленную на исправление или ослабление имеющихся нарушений, и развивающую работу, направленную на раскрытие потенциальных возможностей ребенка, достижение им оптимального уровня развития);

2) комплексная технология, особый путь поддержки ребенка, помощи ему в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

Вышесказанное позволяет полагать, что для включения ребенка в образовательный процесс, важное значение имеет создание целостной, комплексной системы социальных, психологических и педагогических условий обеспечивающих его обучение, которое в конечном итоге должно быть организовано таким образом, чтобы появилась возможность удовлетворять потребности каждого ребенка.

В связи с тем, что каждый ребенок с аутистическими расстройствами индивидуален и особенности данного нарушения проявляются по-разному, существует три основных подхода в коррекционной работе для детей с РАС.

Эмоционально-уровневый подход. Основной целью данного подхода является коррекция эмоциональной сферы ребенка, эмоциональное тонизирование ребенка. Данный подход – это коррекция для детей с легкими формами аутизма.

АВА (прикладной поведенческий анализ). Основной целью является формирование социально приемлемого, желаемого поведения в тех случаях, когда оно отсутствует или имеются его нарушения. Контингент детей может быть выбран для детей с тяжёлыми и осложнёнными формами аутизма.

ТЕАССН программа. Данная программа направлена на облегчение социально-бытовой адаптации ребенка с помощью зрительной организации внешней среды. Создание условий для достижения самостоятельности и высокого качества жизни является сановной целью программы. Специально

разработана для работы с людьми с расстройствами аутистического спектра, подходит, как для детей, так и для взрослых, однако, данная программа не может быть выбрана для детей раннего возраста.

Выбор одного из коррекционных подходов зависит от индивидуальных особенностей ребенка, организационных возможностей, дефицитов развития, социальной ситуации развития.

ГЛАВА 3. Модель обучения и психолого – педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в системе дополнительного образования

3.1. Апробация и реализация модели обучения для детей с РАС в рамках инклюзивного пространства учреждения дополнительного образования

В решении коллегии Министерства образования Российской Федерации от 18.01.2000г. №1-2 «О повышении роли системы дополнительного образования в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья» говорится о том, что основная задача, стоящая перед государством и обществом в целом в отношении детей разных категорий, - создание надлежащих условий и оказание помощи в их социальной реабилитации и адаптации, в подготовке к полноценной жизни в обществе.

Программы дополнительного образования ориентированы на развитие личности и творческого потенциала ребенка, иногда на коллективный результат, который достигается через разнообразие дарований детей. Создание специальных образовательных условий – государственная гарантия, адресованная детям с особенностями в развитии. Именно в учреждении дополнительного образования может быть выстроена такая модель обучения, которая позволит создать образовательную среду способствующую вовлечению детей с РАС в активное социокультурное пространство, где каждый ребенок сможет иметь возможность и средства для самовыражения и следовательно, приобретения социального опыта. В дополнительном образовании формируются необходимые для детей и общества установки и навыки (когнитивные, эмоциональные, социальные). В этом отношении дополнительное образование детей дополняет и расширяет результаты, обеспечиваемые в рамках основного образования, выходящие за рамки его стандартов.

Популяция детей с РАС чрезвычайно неоднородна. Они могут, настолько мало отличаться, друг от друга и от детей с нормой развития, что их особенности заметны только специалистам. Но при общении с ними чаще

проявляются именно те особенности, которые характерны только для детей с РАС. Поэтому можно с уверенностью говорить о том, что в образовательных учреждениях нет единой системы выстраивания образовательной модели, строго выстроенной программы психолого – педагогического сопровождения, разработанных и реализуемых образовательных программ разной направленности.

В пространстве Центра дополнительного образования уже сегодня разработана и апробируется модель обучения и программа психолого – педагогического сопровождения детей с РАС, в основе которой возможен процесс интеграции детей, в группу нейротипичных сверстников с сформированными навыками коммуникативных и социальных компетенций. Данная образовательная модель представляет собой выстроенную систему, которая благодаря своей гибкой организационной структуре позволяет реализовать комплекс мероприятий направленных на достижение стоящих перед ней цели - повысить эффективность деятельности всех участников образовательного процесса в рамках инклюзивного пространства.

Участниками рабочей группы Центра дополнительного образования в процессе разработки инклюзивной модели обучения детей с расстройствами аутистического спектра были учтены особенности развития, препятствующие их обучению:

- трудности организации деятельности и взаимодействия с педагогом, сверстниками;
- страх новых ситуаций и изменений;
- выраженная неравномерность и специфика развития психических функций;
- пресыщение сенсорными стимулами;
- ограниченное понимание социальных ситуаций;

- потребность в специальной организации образовательного пространства и постепенном его расширении за пределы образовательного учреждения;

- психолого-педагогической некомпетентность родителей в вопросах развития и воспитания собственных детей.

При разработке модели обучения, учитывались особые образовательные потребности детей с РАС:

- в разработанной и спланированной системе адаптационного периода;

- введение в процесс обучения, в группу здоровых сверстников, относительно индивидуальных и психофизиологических особенностей ребенка;

- в сопровождении ребенка психологом при наличии поведенческих нарушений;

- в постоянной помощи ребенку в процессе проведения занятий в усваивании знаний и умений предметной деятельности, развитии определенных компетенций;

- в создании условий обучения, позволяющих установить сенсорный и эмоциональный комфорт ребенка;

- в дозировании введении ребенка в его жизнь новизны и трудностей;

- в специальной отработке форм адекватного учебного поведения ребенка, навыков коммуникации и взаимодействия с педагогом;

- в организации и проведении индивидуальных и групповых занятий, отработке средств коммуникации социально-бытовых навыков с психологом;

- во взаимодействии и психолого - педагогическом сопровождении семьи ребенка и учреждения дополнительного образования;

- в психолого - педагогическом сопровождении в системе взаимодействия ребенка с педагогами и сверстниками в группе детского объединения;

- в разработке и реализации индивидуальной программы обучения;

- в индивидуально дозированном и постепенном формировании и расширении рамок социальных навыков ребенка, расширении образовательного пространства за пределами детского объединения.

В контексте нашего исследования программа психолого – педагогического сопровождения будет рассматриваться нами как комплексная технология, особый путь оказания психолого-педагогической помощи в решении задач развития, обучения, воспитания и социализации в разных направлениях деятельности, со всеми участниками образовательного процесса: с детьми, педагогами, родителями. Психолого-педагогическая помощь детям с РАС осуществляется педагогом, психологом, социальным педагогом и охватывает все сферы их деятельности. Совместная деятельность специалистов строится на основе дополнения и углубления влияния каждого из них. Процесс сопровождения является целостным, динамичным, открытым. К системообразующим факторам относится социальная ситуация развития ребенка, адекватное учебно-методическое обеспечение образовательного процесса, скоординированность усилий всех специалистов, командный стиль организуемого сопровождения.

Наиболее эффективными формами взаимодействия специалистов и педагогов являются следующие:

- взаимообмен данными диагностик и наблюдения за детьми в процессе их деятельности, для выбора оптимальных путей, форм и методов работы с ними;

- координированное планирование деятельности специалистов, в связи с проблемами в освоении индивидуальных программ детей с РАС;

- подготовка методического материала (брошюр, памяток, буклетов), выставление просветительско – профилактической информации на сайт образовательного учреждения, в которой в доступной форме освещаются проблемные зоны воспитания и обучения детей;

- взаимопосещение индивидуальных и групповых занятий, для корректировки наиболее эффективных форм и методов в работе с детьми с РАС.

В настоящее время в муниципальном автономном образовательном учреждении дополнительного образования "Центр творческого образования "Престиж" обучается 9 детей с РАС в возрасте от 5 до 7 лет. Дети с расстройствами аутистического спектра, имеют разные по своей сущности уровни развития и навыки социализации, и как показывает практический опыт работы с детьми, что для этой категории детей должна быть разработана модель обучения и разные программы психолого – педагогического сопровождения, позволяющие максимально реализовать их право на получение адекватного их возможностям и способностям образования.

Педагогический коллектив Центра дополнительного образования имеет достаточный практический опыт работы в инновационных проектах по организации и психолого-педагогическому сопровождению детей - инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в рамках инклюзивного образования. Участниками рабочей группы был подготовлен пакет нормативно-правовой документации для сопровождения инклюзивной деятельности в Центре. Разработаны локальные акты регламентирующие деятельность Центра в рамках инклюзивной практики: Положение «О службе ранней помощи детям с ОВЗ», Положение «О реализации инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ и детей – инвалидов в центре дополнительного образования», Положение «О организации деятельности сенсорной комнаты», «Дорожная карта».

Центром выстроено межведомственное взаимодействие со школами района, которые являются партнерами, экспертами, соавторами. В рамках сетевого взаимодействия специалисты Центра дополнительного образования совместно с педагогами МАОУ лицея 9 «Лидер» принимали участие в разработке и реализации проекта «Модель инклюзивного образования для детей с расстройствами аутистического спектра». Данная модель реализуется для детей с расстройствами аутистического спектра в рамках инклюзивного образования в общеобразовательном учреждении лицея.

Модель инклюзивного образования, реализуемая в пространстве дополнительного образования, основана на организации образовательной среды Центра, создании специальных условий, учитывающих особенности развития детей с расстройствами аутистического спектра, реализацию программы психолого - педагогического сопровождения. Данная программа психолого – педагогического сопровождения представляет собой единый выстроенный модульный комплекс, реализация которого позволяет компенсировать ограниченность возможностей дошкольного образования и ориентирована на развитие предметных и личностных компетенций, развитие сильных сторон, способностей и талантов у детей с РАС, что позволяет каждому ребенку удовлетворить свои индивидуальные, познавательные, эстетические и творческие запросы.

Образовательный процесс в Центре организован следующим образом. Ребёнок с РАС с самого начала зачисляется в детское объединение по желанию ребёнка или по решению его родителей. В тех случаях, когда запрос родителей и интерес ребенка не совпадают, в процессе беседы с родителями мы рекомендуем им при выборе детского объединения учесть интересы ребенка, его мотивацию, желание заниматься тем видом деятельности, которая для него более близка, понятна и значима.

«Ресурсный кабинет» является одним из важных составляющих модели образования, это помещение в пространстве Центра дополнительного

образования, где дети, имеющие поведенческие трудности, трудности в обучении могут получать дополнительную помощь в соответствии со своими потребностями. Пространство ресурсного кабинета разделено на определенные, специально организованные зоны: образовательная зона, консультационная зона, зона социальных площадок.

Образовательная зона представляет собой место, где проходят индивидуальные и подгрупповые занятия (малая группа детей одной нозологии 2-3 ребенка). Учебное пространство оборудовано столом с перегородками для занятий с одним ребёнком и модульным круглым столом для занятий с группой детей, закрытыми шкафчиками со стимульным материалом, игровыми пособиями, настольными играми. Сильными сторонами ребёнка с РАС часто являются зрительное восприятие, внимание к деталям, большой объем механической памяти, поэтому наличие визуальных стимулов: визуальное расписание всего дня, алгоритма занятия, иллюстрированные плакаты являются важным составляющим компонентом образовательной зоны.

Педагог дополнительного образования, педагог - психолог, проводя занятие в ресурсном кабинете, организует его определенным, специально выстроенным образом. Вовлекая ребенка с РАС в увлекательное путешествие через игру стимулируют развитие когнитивных процессов, творческих способностей детей, формирует коммуникативные компетенции, социальные навыки.

Консультационная зона. Семье принадлежат значительные возможности в решении определённых вопросов: воспитания детей, включения их в социальные и трудовые сферы, становление детей с ОВЗ как активных членов общества. Но многочисленные исследования учёных (Г.Л.Аксарина, Н.Ю.Иванова, В.Н.Касаткин, Н.Л.Коваленко, А.Г.Румянцев и др.) свидетельствуют о том что появление в семье ребёнка с ОВЗ нарушает

сложившуюся жизнедеятельность семьи: меняются психологический климат, супружеские отношения.

Консультационная зона – место проведения консультаций с родителями по вопросам психического развития ребенка, помощь семьям по адаптации и интеграции детей в общество, повышение педагогической компетенции родителей. Проведение консультаций проходит в разнообразных формах (коллективные, индивидуальные, тематические, оперативные). Данные консультации позволяют информировать родителей об этапах психологического развития ребёнка, организации предметно-развивающего пространства для ребёнка в семье, закономерностях развития ребенка РАС и др. По итогам консультаций родителям предлагается раздаточный материал: наглядная информация в виде буклетов, памяток. Консультационная зона является тем местом, где проходят профессиональные встречи педагогов, специалистов, работающих с детьми с особенностями в развитии. Профессиональные встречи позволяют решать вопросы, связанные с проведением всех мероприятий в отношении конкретных детей.

Зона социальных площадок представляет собой уникальное многофункциональное, мобильное пространство, разграниченное на несколько социальных площадок: выставочного зала, театра, библиотеки и др. Проведение индивидуальных и групповых занятий с детьми с РАС осуществляется посредством находящихся на площадках тематических реквизитов, которые принципиально важны для конкретной площадки и необходимы для проведения занятий. Деятельность, реализуемая педагогом на социальных площадках способна исчерпывающе, наглядно и последовательно (реальные реквизиты, визуальные подсказки) сопровождать ребенка через то дело, которое пока что трудно поддается его самостоятельному выполнению. Подборка социальных площадок неслучайна, она имеет разные по своему функционалу и значимости эффекты

для детей с РАС. Проведение занятий на социальных площадках дают возможность привлекать и увлекать детей с проблемами в развитии, формировать у них социальные навыки, необходимые для адаптации в обществе. Тематика социальных площадок может меняться в зависимости от «социальной истории». Социальные истории для детей с РАС – это одна из эффективных обучающих методик, которая позволяет существенно помочь в овладении многих знаний и навыков, так необходимых для социализации ребенка в обществе. Одна из задач педагогов подготовить ребенка к предстоящим неизвестным до сих пор событиям, мероприятиям, которые он будет посещать совместно с детьми детского объединения. Участвуя и проигрывая виртуальные роли на социальных площадках, ребенок в процессе посещения досугово - образовательных мероприятий Центра проживает их реально. Ребенок совместно с нормативно развивающимися детьми посещает такие мероприятия Центра как: выставка «Подснежник», праздник «Новый год в Центре», театральное представление «Дебют» и др. В результате проведения общих мероприятий в карту наблюдения «Мониторинг инклюзивного мероприятия в Центре» фиксируются результаты достижений ребёнка (Примечание 1).

Педагог дополнительного образования или педагог - психолог, занимающийся с ребенком, понимает какую часть занятия, ребенок «включен» в происходящее, в какой момент необходимо дать ему отдохнуть, поменять вид деятельности или вставить динамическую паузу. Учитывая особенности восприятия и переработку сенсорной информации, характерность использования специфических стимуляторов в качестве сенсорной разгрузки у ребёнка есть возможность посетить сенсорную комнату.

Сенсорная комната, это то место где в непринуждённой обстановке легче всего расположить к себе ребенка, создать условия для свободного выбора ребёнком деятельности в соответствии с его интересами

и потребностями, именно там есть возможность ребенку с РАС переключиться, снять мышечное напряжение и энергетически восстановить силы. В процессе наблюдения за ребенком педагог дополнительного образования или педагог - психолог предлагает ему разные виды деятельности с учетом его индивидуальных и психофизиологических особенностей, тем самым выявляет его познавательные способности, уровень развития коммуникативных компетенций, уровень сформированности социальных навыков, степень его интересов, склонностей, заполняет на ребенка «Карту наблюдения».

Сенсорная комната психологической разгрузки предназначена для релаксации, для стимуляции и развития детей с РАС.

Особое значение при работе с ребёнком с РАС мы уделяем разработке и реализации индивидуальной образовательной программы, которая предусматривает адаптацию содержания учебного материала по дополнительной образовательной программе, реализуемой в детском объединении, куда был зачислен ребенок. Индивидуальная образовательная программа для ребёнка разрабатывается в соответствии с его индивидуальными, психофизиологическими особенностями, структурой нарушения развития и степенью ее выраженности. При разработке индивидуальной образовательной программы: педагоги дополнительного образования учитывают сильные стороны ребенка, его интересы к продуктивным видам деятельности, способности ребёнка; педагог – психолог – уровень развития метапредметных и личностных компетентностей, коммуникативные навыки.

Деятельность работы специалистов не ограничена только работой с ребенком с особыми образовательными потребностями в ресурсном кабинете, но также направлена и на работу со всеми участниками образовательного процесса. Педагог дополнительного образования, работающий в детском объединении, заранее подготавливает детей к встрече

нового ребёнка. Педагогическим коллективом Центра разработана система мероприятий, формирующая толерантное отношение к «особым» детям, содержание которой направлено на развитие лучших человеческих качеств (ответственность, сострадание, потребность помогать и уважать достоинство другого). С детьми детского объединения педагогом заранее проводятся беседы, обсуждаются совместно просмотренные видеосюжеты, проигрываются ролевые игры. Постепенно педагог дополнительного образования знакомит ребенка с РАС с детским коллективом объединения, вовлекая его в свободную деятельность с другими детьми, организывает игры в рекреациях Центра. Положительные эмоции, которые ребёнок испытывает при общении со сверстниками, во многом формирует его поведение, облегчает период адаптации. На занятиях в объединении педагог создает благоприятную психологическую обстановку, всегда находит слова поддержки для творческих начинаний, показывает коллективу каждую законченную работу ребенка, хвалит, одновременно говорит о возникших трудностях и их преодолении. Это способствует созданию атмосферы взаимоуважения, гордости друг к другу, воспитанию чувства коллективизма. Совместное обучение с нормативно развивающимися сверстниками позволяет детям с РАС расширить опыт общения с другими детьми, освоить общепринятые образцы поведения, развить свои индивидуальные способности и таланты. В процессе наблюдения при проведении групповых занятий в детском объединении, на перемене педагог заполняет карту наблюдения (Приложение 2).

Психолого – педагогический мониторинг является одним из важных составляющих модели образования. Разработка и проведение психолого – педагогического мониторинга (выявление стартовых возможностей, промежуточных и итоговых результатов) служат основой для дальнейшей работы педагогов в процессе сопровождения детей с РАС. Проведение

комплексного психолого-педагогического мониторинга включает в себя такие методы сбора информации, как:

- изучение документации ПМПК, ИПР;
- наблюдение за ребенком с РАС (фиксация данных в карте наблюдения);
- беседа с родителями;
- анкетирование родителей детей с РАС (Приложение 3).

Психолого-педагогический мониторинг позволяет нам получить объективную информацию о состоянии и динамики уровня развития познавательных процессов, способностей, уровня социализации детей с РАС в условиях реализации дополнительной образовательной программы, сформировать электронный банк данных диагностических исследований для выявления положительной динамики.

В процессе реализации индивидуальной образовательной программы в рамках образовательно – досуговой деятельности Центра важная роль принадлежит педагогу – организатору. Постепенное расширение интегративного образовательного пространства, социальных рамок для детей с РАС это проведение общих мероприятий, праздников, фестивалей, которые проводятся совместно с родителями. Данные мероприятия позволяют повысить у родителей уровень психолого-педагогической грамотности, актуализировать скрытый потенциал семьи путем их включения в учебно – образовательный процесс Центра.

Таким образом, включение детей с РАС в среду нормативно развивающихся детей требует значительных изменений в организации процесса обучения, необходимости обеспечения комплексного психолого-педагогического сопровождения данной категории детей на протяжении всего периода их обучения в пространстве дополнительного образования. Для достижения поставленной цели мы объединили возможности и ресурсы специалистов Центра таких как, педагог дополнительного образования,

педагог-психолог, социальный педагог, педагог - организатор. Это позволило нам разработать программу психолого – педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра.

Программа психолого – педагогического сопровождения ребенка с РАС включает:

- занятие с педагогом дополнительного образования (групповое / индивидуальное);
- занятие с педагогом - психологом (групповое / индивидуальное);
- организация педагогом – организатором инклюзивных мероприятий в Центре для детей с РАС;
- сопровождение родителей, имеющих детей с РАС социальным педагогом;
- динамическая оценка состояние ребенка.

Выявление индивидуальных особенностей психического развития, согласованность целей и задач воспитания и обучения детей с РАС на отдельных ступенях реализации модели образования, наличие квалифицированных специалистов позволило нам обеспечить «сквозные» линии в содержании образования, реализовать программу психолого – педагогического сопровождения для работы с детьми с РАС.

Проведение комплексного обследования каждого ребенка, выявление дефицитов в познавательной деятельности, имеющейся несформированности эмоциональной, личностной сферы, поведенческих проблем у детей с расстройствами аутистического спектра позволяет специалистам разработать индивидуальную программу психолого - педагогического сопровождения. Таким образом, программа психолого-педагогического сопровождения направлена на коррекционно - развивающую работу с детьми с РАС, которая состоит из задач и способов реализации программы, наличия ожидаемых результатов, динамики развития и воспитания детей с РАС. В результате реализации данная программа позволяет сформировать у детей

коммуникативные компетенции, социальные навыки, раскрыть возможности их личностного и творческого потенциала. При разработке программы психолого-педагогического сопровождения учитываются потребности ребенка, результаты диагностики и наблюдения, анкетирования и запросы родителей (приложение 4). По результатам диагностического обследования, в случае положительной динамики прохождения адаптационного периода, положительных отзывов о ребенке со стороны родителей об успехах его развития в обучении и общении со сверстниками и взрослыми, ребенок переводится в детское объединение в группу здоровых сверстников.

Всё выше сказанное позволяет выстроить систему психолого – педагогического сопровождения детей с РАС, которая характеризуется следующими принципами:

- соблюдения интересов ребенка – вся деятельность должна быть центрирована на ребенке и в интересах ребенка;

- системности – обеспечивает системный комплексный подход специалистов различного профиля, а также родителей к анализу особенностей развития и коррекции нарушений детей с РАС, взаимодействие и согласованность их действий в решении проблем ребенка;

- интегративность - предусматривает интеграцию различных методов (психотерапевтических и психо – педагогических), методик, психо – педагогических подходов, дидактических приёмов (охватывает не только образовательную среду, но и микросоциальную);

- непрерывности – гарантирует ребенку и его родителям непрерывность и преемственность помощи до полного решения проблемы или определения подхода к ее решению;

- вариативности – предполагает создание вариативных условий для получения образования детьми, имеющими различные особенности в психическом и (или) физическом развитии.

На рис. 1 представлена модель обучения и психолого – педагогического сопровождения дошкольников с РАС.



Рисунок 1. Модель обучения и психолого – педагогического сопровождения дошкольников с РАС.

Данная модель отражает организацию и особенности структурно – организационного и содержательно процессуального процесса образования. Процесс психолого-педагогического сопровождения циклический и предусматривает последовательную реализацию трех этапов:

Подготовительно - мотивационный этап – установление эмоционального контакта между всеми участниками психолого – педагогического сопровождения, обсуждение предполагаемых результатов и условий сотрудничества между специалистами, уточнение профессиональных ожиданий от проведенных совместных действий относительно ребенка с РАС, распределение функциональных обязанностей, поиск и корректировка методических материалов, форм и методов работы необходимых для проведения психолого-педагогического сопровождения.

Содержательно – процессуальный этап - полного включения в программу. Практическая реализация программы психолого – педагогического сопровождения включает в себя выявление проблем особых образовательных потребностей ребенка с РАС, необходимость специальных условий для реализации процесса сопровождения, выбор способов и приемов, посредством которых ребенок будет осваивать содержание образования. Определение форм и методов работы и организации этого процесса с учетом ресурсов самого ребенка и возможности специалистов участвующих в реализации сопровождения. Конечной целью данного этапа является разработка и реализация индивидуальной программы обучения для детей с РАС в рамках общей программы детского объединения, содержания

индивидуальной программы психолога – педагогического сопровождения для решения конкретных задач по данному ребёнку.

Аналитический этап – анализ деятельности на данном этапе это составная часть программы психолога - педагогического сопровождения ребёнка с РАС. На данном этапе, прежде всего в рамках психолога – педагогического мониторинга проводятся итоговые диагностические срезы всеми специалистами команды сопровождающие ребенка. Информация обрабатывается, анализируется, вырабатываются рекомендации, что может служить основой для дальнейшей работы с ребенком. Для анализа проведённой работы необходимо составления аналитического отчета. Описание его итогов должно быть ясным, понятным для всех участников образовательного процесса (педагогов, родителей, администрации) и подкрепленным данными результатов проведённой работы. На совещании при директоре обсуждаются вопросы обучения и воспитания детей, факторы способствующие развитию положительной динамики детей с РАС, в случае не достижения ожидаемых результатов принимается решение об изменении форм, методов работы, решается вопрос об адекватных формах обучения, и деятельности специалистов.

3.2. Программа психолога – педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с РАС в системе дополнительного образования

Цель программы: создание условий для развития и реализации внутреннего потенциала детей с РАС, выявление особенностей психического развития у детей, оказание комплексной коррекционно-развивающей помощи в процессе их интеграции социокультурную среду, развитие творческих способностей, коммуникативных компетенций посредством освоения индивидуальной образовательной программы.

Задачи:

- проведение психолого - педагогического обследования детей и выявление возможных ресурсов для их развития и социализации;
- организация и проведение специалистами индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий, направленных на преодоление нарушений развития и проблем в обучении;
- системное воздействие на познавательную деятельность ребёнка в динамике образовательного процесса, развитие творческого потенциала;
- формирование коммуникативных компетенций, развитие социальных навыков;
- реализация системы мероприятий по социализации детей с РАС;
- разработка индивидуальных программ обучения для детей с РАС;
- выработка рекомендаций по основным направлениям работы с детьми с РАС;
- консультирование педагогов по выбору индивидуально - ориентированных форм, методов, и приёмов работы с детьми;
- повышение психолого-педагогической компетентности родителей детей с РАС;
- формирование толерантного отношения всех участников образовательного процесса к детям с особенностями в развитии.

Практическая направленность программы

Данная программа разработана для детей с РАС, ориентирована на развитие познавательных процессов, предметных навыков и умений в рамках реализации программы детского объединения, коррекцию нарушений в эмоционально – личностной сфере детей, сфере их общения и социализации.

Программа направлена на создание развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему условий для социализации и индивидуализации процесса образования детей с РАС в пространстве дополнительного образования.

- В программе заложены основные принципы дошкольного образования:
- принцип полноценного проживания ребенком всех этапов детства;
 - построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка;
 - содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;
 - поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;
 - сотрудничество с семьей;
 - приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;
 - формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности;
 - возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития);

Методологические и теоретические основания программы:

Теоретической основой программы являются концептуальные положения теории, разработанной учёными в отечественной психологии такими как Д.Б. Элькониным, О.С. Никольской, В.В. Лебединским и других ученых, в научных трудах которых изложены общие законы развития аномального и нормально развивающегося ребенка, структура дефекта и возможности его компенсации, зоны его актуального и ближайшего развития, создание необходимых условий, применение системного подхода к изучению аномального ребенка при организации психолого - педагогической помощи, индивидуализированный и дифференцированный подходы к детям в процессе реализации коррекционной психолого - педагогической программы.

При этом, Л. С. Выготский указывал на то, что любой психический процесс содержит в себе как наследственные предпосылки, так и влияние среды. Удельный вес этих влияний неодинаков для разных сторон психики,

в разном возрасте. Развитие сложных психических процессов (произвольное внимание, активное запоминание, мыслительная деятельность, творческое начало), а также характера, поведения, которое проходит длительный путь формирования (дошкольное и школьное детство, подростковый и юношеский возраст), значительно больше зависит от окружающей среды (от условий обучения и воспитания ребенка, от характера общения, форм и способов деятельности, культурно-бытового окружения и т. п.), чем от наследственности. По словам Л. С. Выготского, для ребенка среда выступает как источник развития, а не только как условие. Л.С. Выготским считал, что обучение неизменно идет впереди развития и, что у ребенка есть сензитивные периоды, когда он необычайно чувствителен к влиянию обучения, к восприятию той или иной учебной дисциплины, когда у него необычайно эффективно формируются те или иные психические процессы.

Задачи гуманизации и индивидуализации, воспитания и обучения детей РАС в свою очередь требуют создания необходимых условий для их развития, становления как субъектов учебной деятельности. Развивая моторику, мы создаем предпосылки для становления многих психических процессов. Работы В.М. Бехтерева, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Н.С. Лейтеса, П.Н. Анохина, И.М. Сеченова доказали влияние манипуляций рук на функции высшей нервной деятельности, развитие речи. Следовательно, развивающая работа должна быть направлена от движения к мышлению, а не наоборот.

Программой определены главные концептуальные подходы к построению коррекционно-развивающего и обучающего процессов для дошкольников с РАС:

- направленность на целостное развитие (главные ориентиры развития - психомоторный, социальный и общий интеллект);
- соблюдение интересов ребёнка, принцип определяет позицию специалиста, работающего с ребёнком;

- становление социальных качеств как приоритетное направление развития, которое должно стать стержнем во всех видах коррекционно-развивающей работы с ребенком;

- системность – принцип единства диагностики и коррекции отклонений в развитии ребёнка;

- принцип интеграции и координации между специалистами посредством ведения документации на каждого ребёнка – индивидуальной программы, отражающей результаты диагностики и проведённой работы с ребёнком;

- организация коррекционно-развивающих и обучающих занятий в индивидуальных условиях, в работе микрогруппы, группы детей;

- оценка эффективности образовательного процесса по показателям индивидуального развития ребенка (индивидуальная коррекционно-развивающая программа);

- последовательная работа с семьей как системой.

Коррекционно-развивающая программа включает в себя взаимосвязанные направления: диагностическое, коррекционно-развивающее. Данные направления отражают её основное содержание, формы, методы и технологии работы специалистов (педагог дополнительного образования и педагог – психолог).

Данные проведённого, специалистами Центра, комплексного психолого - педагогического обследования заносятся в «Индивидуальную карту развития ребенка» (Приложение 5), которая позволяет своевременно интерпретировать результаты диагностического обследования, разработать программу коррекционно – развивающей работы определенного ребенка, подготовить рекомендации по оказанию психолого - педагогической помощи ребёнку с РАС в условиях дополнительного образования, обеспечить своевременное выявление трудностей в развитии и обучении. Таким образом, индивидуальная карта развития предназначена для фиксации данных

о первоначальном уровне развития ребенка с РАС, и эффективно выстроить процесс обучения [47].

Структура «Индивидуальной карты развития»:

1. Общие сведения о ребенке (индивидуальные и психофизиологические его особенности);
2. Дополнительные сведения о ребёнке (данные психолого – педагогического обследования ребенка с использованием метод наблюдения, педагог дополнительного образования, педагог – психолог;
3. Данные заключения ПМПК, ИПР.

Психолого – педагогический мониторинг проводится с периодичностью - три раза в процессе учебного года. Первое обследование ребенка проводится после зачисления ребенка в детское объединение и позволяет выявить стартовые возможности ребенка. Второе и третье обследование ребенка (промежуточные и итоговые результаты мониторинга) проводятся в середине учебного процесса и в конце. Они необходимы для выявления динамики развития ребенка.

Коррекционно – развивающая программа включает 3 модуля и направлена на коррекцию и развитие детей с РАС. Данная программа реализуется такими специалистами как: педагог дополнительного образования, педагог – психолог, педагог - организатор, социальный педагог.

В содержании коррекционно – развивающей работы входят следующие направления:

1. Диагностическое - ориентированно на проведение психолого – педагогического обследования и получение достоверных данных о развитии и уровне социализации ребенка.

Первичное обследование ребенка осуществляется в процессе проведения диагностических индивидуальных занятий в ресурсном кабинете, сенсорной комнате, в детском объединении при общении детей с нормой в развитии и др. Основными способами получения информации о развитии и уровне

социализации ребенка являются такие методы как: наблюдение за ребенком в процессе его деятельности, изучение продуктов творческой деятельности, анкетирование родителей, беседа с родителями, получение рекомендаций от специалистов ПМПК, ИПР.

Наблюдение поведения ребенка - самый важный источник информации. Поскольку поведение ребенка с РАС очень изменяется в зависимости от ситуации и места, поэтому наше наблюдение проводилось как в специально организованной, так и в обычной повседневной среде. Во время проведения наблюдения специалисты создают для ребенка непринужденные игровые и учебные ситуации.

Специалисты проводят наблюдение за ребенком в различных видах деятельности:

- игровая - организуется специалистами при совместной игре в группе сверстников, совместной деятельности взрослого и ребенка, самостоятельной деятельности ребенка;

- двигательная - организуется при проведении встреч с ребенком в сенсорной комнате. Сенсорные стимулы, особое специальное оборудование сенсорной комнаты позволяют ввести ребенка не только в игровую, но и двигательную деятельность;

- трудовая – содержит элементы самообслуживания ребенка, наблюдается в процессе самостоятельных видов деятельности, таких как раздевание, одевание др.;

- творческая - через реализацию навыков в процессе проведения продуктивных видов деятельности (рисование, лепка, аппликация).

Неотъемлемой частью обследования ребенка в процессе наблюдения является формирование интереса, мотивации к новому и потребности к знаниям, которые выявляются специалистами через чтение и рассматривания книжек, ситуативный разговор с ребенком и др.

Оценка развития различных видов деятельности проводится по основным критериям начальных навыков детей, таких как: навык умения слушать, моторная имитация, самостоятельная игра, социальные навыки, визуальное восприятие, навыки поведения ребенка в группе сверстников, со взрослым, навыки мелкой моторики.

Инструментом для оценки развития различных видов деятельности, развития когнитивных процессов, уровня развития коммуникативных и социальных навыков ребенка с РАС стала «Карта наблюдения» на индивидуальном занятии (Приложение 6).

Выявление стартовых возможностей позволила определить базовый уровень развития ребенка. Результаты оценки легли в основу разработки и реализации индивидуальной коррекционно – развивающей программы обучения для ребенка с РАС. Анкета для родителей является одним из важнейших инструментов для формирования целостной картины представлений о ребенке (Приложение 3). По данным анкетирования родителей были определены проблемы, препятствующие развитию и обучению ребенка с РАС.

Данные диагностической обработки, результатов наблюдения за ребёнком в процессе его деятельности, интерпретация анкет и беседы с родителями были внесены в индивидуальную карту развития.

Многие трудности обучения и развития детей с РАС обусловлены тем, что им необходим период адаптации, возможно даже более длительный, чем у детей с нормой развития к различным условиям в образовательной среде. Адаптация – процесс вхождения в новую среду, приспособление к ее условиям, сохранение и выработка необходимых умений и навыков. Приход ребёнка в Центр дополнительного образования может произойти в любое время учебного года, поэтому процесс адаптации ребенка к учреждению, к педагогам, сверстникам был организован нами специальным образом. Даже при потенциально высоком интеллектуальном развитии чаще ребёнок с РАС

не может без специальной психолого-педагогической помощи работать фронтально на занятии, организовать свою деятельность, освоить навыки общения и социального взаимодействия, влиться уже в сложившийся коллектив сверстников детского объединения.

Поступление в Центр – трудный и волнительный момент для каждого ребёнка и его родителей. Меняются требования, социальная ситуация, круг общения ребёнка. От того, насколько прошла успешно адаптация ребёнка, зависит многое: психологическое самочувствие, результативность достижений в обучении, творческом развитии, физическом здоровье. В основе адаптации ребёнка к требованиям социума и группе детей лежит коммуникация и её базовые составляющие — коммуникативные способности. Практически все исследователи феномена РАС (Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская и др.) подчёркивают, что одним из главных нарушений, препятствующим успешному развитию, адаптации и социализации ребёнка с данным типом дизонтогенеза, является недостаточное развитие, а также отсутствие потребности и способности к общению, проявляющееся в виде: уклонения от контакта, отставании или отсутствии разговорной речи, неспособности завязать или поддержать разговор, отсутствии диалоговых форм взаимодействия, непонимании своих и чужих переживаний, дисгармоничности когнитивного развития и других специфических особенностях [77].

С целью успешной адаптации детей с РАС, педагогическим коллективом в пространстве Центра созданы специальные условия для развития коммуникативных компетенций, развития их социального опыта. Чтобы ребенок мог плавно войти в пространство образовательного учреждения, социализироваться в кругу своих сверстников, педагог его знакомит с пространством учреждения, педагогами, детьми. Педагог, сопровождающий ребенка и его семью, имеет опыт индивидуальной и групповой работы, владеет игровыми технологиями, активными методами

работы с детьми, учитывает психофизиологические особенности ребенка с РАС. Все это способствует дальнейшему комфортному вхождению ребёнка в детское объединение.

Первое посещение ребенком учреждения представляет собой экскурсию для ребенка и его семьи, посещение рекреаций Центра (детская раздевалка, холлы, коридоры, актовый зал, кабинет для занятий, туалетная комната и др.). Совместная экскурсия позволяет педагогу быстрее установить контакт с ребенком и его семьей. Мы рассматриваем адаптационный период не как время для подготовки к обучению в дальнейшем, а как увлекательную жизнь здесь и сейчас, развитие и социализацию ребёнка с РАС уже на этом важном этапе. Такая организация образовательного процесса позволяет нам решать поведенческие проблемы, возникающие в адаптационный период у ребёнка с РАС, своевременно и более эффективно. Для нас в первую очередь, важно владеть информацией о ребенке. Беседа с родителями является одним из важных составляющих положительной динамики периода адаптации и дальнейшего развития ребенка в процессе обучения. Родители как основные эксперты по развитию и воспитанию дают объективную оценку развития своего ребёнка с самого рождения. С нашей точки зрения это та опора, те знания, навыки и умения, которые имеются у ребёнка при поступлении в Центр. Специалисты, которые будут работать с ребёнком, в процессе общения с родителями, изучают интересы, личностные качества ребёнка, навыки, умения, которые в дальнейшем будут использованы как ресурс, необходимый для успешного развития его способностей, взаимоотношения со сверстниками и др. В процессе проведения анкетирования среди родителей, специалисты узнают не только потенциальные возможности, но и дефициты индивидуального развития ребенка, которые могут препятствовать его образованию и социализации в кругу своих сверстников. Данные психолого – педагогического обследования фиксируются в индивидуальной карте развития ребёнка, что

помогает отслеживать и корректировать индивидуальную образовательную программу и процесс сопровождения.

Таким образом, диагностические исследования позволяет выявить адаптивные возможности ребенка, уровень его социализации, умений и навыков творческого развития, развитие познавательных способностей, определение уровня актуального и зоны ближайшего развития ребенка с РАС.

2. Коррекционно – развивающее - способствует развитию познавательных способностей, формированию коммуникативных компетенций, социальных навыков, творческих способностей и талантов детей с РАС;

- обеспечивает своевременную специализированную помощь в освоении содержания образования и коррекцию недостатков в психическом развитии детей с РАС в условиях дополнительного образования в рамках инклюзии;

- выбор и определение оптимальных для развития ребёнка с РАС программ, форм и методов, обучения и развития.

В программе выделены 3 модуля.

I Модуль. Развитие познавательной деятельности, коммуникативных компетенций, социальной адаптации ребенка.

II Модуль. Развитие творческих способностей детей.

III Модуль. Развитие родительской компетенции.

Структура и содержание индивидуального занятия состоит из трех основных частей это:

- вводная часть, в которую входит приветствие ребенка, создание эмоционального настроения на занятие. Вводная часть занимает 5-7 минут от общей части занятия, состоит из разного рода игровых моментов понятных для ребенка и вызывающих у него интерес к происходящему.

- основная часть, не более 20 минут, в процессе которой ребенку

предлагаются развивающие или коррекционные задания и упражнения, дидактические игры, способствующие развитию творческих способностей детей, развитию когнитивных процессов.

- заключительная часть, занимает 3 – 5 минут, представляет собой подведение итогов занятия, ритуал прощания.

Занятия проводятся по плану, составленному в соответствии с индивидуальной образовательной программой развития ребенка, разработанной специалистами Центра. Приоритетные направления и сроки работы с ребенком, устанавливаются исходя из выявленных трудностей. Эффективность коррекционно – развивающих занятий определяется получением объективной информации о состоянии и динамике уровня достижений планируемых результатов ребенка.

Планируемые результаты работы специалистов.

1. Любознательный и активный:

- проявляет интерес к миру;
- потребность к общению со сверстниками и взрослыми;
- к простейшему экспериментированию при продуктивных видах деятельности (лепка рисование, аппликация);
- совместной деятельности с педагогом познавательной деятельности переживает чувство, удивления, радости познания нового, удовлетворённости.

2. Владение средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и детьми:

- охотно включается в совместную деятельность со взрослыми, подражает его действиям;
- выполняет режимные моменты;
- проявляет интерес к сверстникам, к взаимодействию в игре, в повседневном общении и бытовой деятельности.

3. Способность управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, соблюдающий элементарные общепринятые нормы и правила поведения:

- ребенок испытывает удовлетворения от одобрения правильных действий взрослыми;
- проявляет стремление к положительным поступкам;
- участвует в несложной совместной практической деятельности в группе здоровых сверстников.

4. Овладение универсальными предпосылками учебной деятельности:

- ребенок внимательно вслушивается в речь и указания взрослого, принимает образец;
- следуя вопросам взрослого, рассматривает предметы, игрушки, иллюстрации, слушает комментарии и пояснения взрослого.

5. Развитие когнитивных процессов, формирование навыков произвольности.

- развитие внимания (устойчивость, концентрация, повышение объема, переключение, самоконтроль);
- развитие памяти (расширение объема, устойчивости, формирование логических приемов запоминания, развитие смысловой памяти);
- развитие восприятия (пространственного, слухового, фонематического), пространственных и временных представлений.

I Модуль - развитие познавательной деятельности, коммуникативных компетенций, социальной адаптации ребенка.

Программа по развитию познавательных процессов, по эмоциональному развитию и коррекции социальных отношений у детей с РАС осуществляет педагог – психолог. Данная программа рассчитана на учебный год, продолжительностью каждого занятия по 20-25 минут

в индивидуальной форме работы и с подгруппой детей от 3 до 5 человек. Занятия направлены на формирование сотрудничества, доброжелательного отношения к сверстникам и взрослым, совершенствованию коммуникативных компетенций и развитию познавательных процессов.

II Модуль - развитие творческих способностей детей

Программа по развитию художественно-творческих способностей у детей, расширение кругозора, понятийного мира, формирование навыков работы с различными техниками и материалами предполагает включение детей с РАС в разнообразные виды продуктивной деятельности. Данную программу осуществляет педагог дополнительного образования. Программа рассчитана на учебный год, продолжительностью каждого занятия по 40 минут, с 10 минутным перерывом на отдых детей и смену их деятельности. Занятия детского объединения проводятся в групповой форме от 8 до 12 человек. Педагог использует такие технологии работы с детьми как:

- аппликация (бумага),
- рисование (акварель, мелки, гуашь, цветные карандаши),
- лепка (глина, соленое тесто).

Педагог дополнительного образования адаптирует общую программу детского объединения для ребенка с проблемами в развитии и разрабатывает индивидуальную программу для ребенка с РАС. В процессе проведения занятия педагог фиксирует данные предметных результатов (Приложение 7).

III модуль - развитие родительской компетенции осуществляет социальный педагог.

Совместная работа специалистов с семьей, направлена на оказание грамотной помощи ребенку с проблемами в развитии, а также членам семьи, стимулирование родителей к активному участию в образовательном процессе. Согласованные и взаимосвязанные действия родителей и всех участников образовательного процесса позволяют добиться положительных

результатов в коррекционно - развивающей работе с детьми РАС. Специалисты Центра помогают родителям раскрыть в ребёнке весь заложенный в ребенка природой потенциал, сформировать компенсаторные возможности, подготовить его к максимальной интеграции в обществе, полезной трудовой и профессиональной деятельности. Социальный педагог проводит встречи с родителями по разработанному плану в течении учебного года.

**Тематический план занятий
по развитию познавательной деятельности и формированию
коммуникативных навыков
(педагог – психолог)**

Если ребенок показывает на неправильный фрагмент, то объяснение продолжается до тех пор, пока суть выполнения задания не будет понята ребенком. Таким образом, на матрице А1 происходит обучение. Часто такого обучения не требуется, а бывает достаточно лишь спросить ребенка, какой кусочек (фрагмент) будет единственно подходящим.

При работе психолог может стимулировать ребенка одобрением его работы.

Обработка результатов:

Оценка результативности выполнения модифицированного варианта осуществляется следующим образом:

- правильный ответ с первой попытки оценивается в 1 балл (вносится в графу «1 выбор»);
- со второй попытки — 0,5 балла (вносится в графу «2 выбор»);
- с третьей попытки — 0,25 балла (вносится в графу «3 выбор»);
- неправильный ответ после третьей попытки и дополнительного анализа оценивается в 0 баллов.

Суммарный результат для каждого выбора в каждой серии отмечается в соответствующей графе протокола. Итоговый результат успешности выполнения равен сумме баллов, полученных за решение заданий всех трех серий (без учета выполнения матрицы А1), он вносится в соответствующую графу протокола.

Точно так же подсчитывается суммарное значение со второй и третьей попыток, которое отмечается в соответствующем разделе протокола. Суммируется и вносится в протокол количество решенных заданий (с трех попыток) матриц Ап, Аш Аьп, В8—В12.

Показатель успешности (SR - success rate) решения матричных задач может быть выражен как в абсолютных, так и относительных единицах (в процентах).

$$SR = X35 * 100$$

где X — итоговая сумма баллов, полученных ребенком при решении заданий всех трех серий с первой -третьей попытки.

Суммарное количество баллов, полученных за решение 35 матриц, является основным показателем, отражающим уровень развития наглядно-образного (перцептивно-действенного) мышления.

Количество решенных аналогий (вне зависимости от количества попыток) (матрицы: А11, А12, АБ12, В8-В12) может учитываться при дифференциации детей с трудностями обучения, а также в ситуации отграничения парциальных форм несформированности познавательной деятельности и тотального недоразвития.

Отдельный подсчет суммы «дополнительных» баллов, полученных за решение проб со второй и третьей попыток, может рассматриваться как отражение особенностей произвольного внимания или характеристик импульсивности ребенка. Количество проб, решенных со второй и третьей попытки, может рассматриваться и как характеристика «зоны ближайшего развития» в ее классической интерпретации.

Ключ

№	Серия	Серия АБ	Серия В
задани	А		
я			
1	4	4	4
2	5	5	1
3	1	1	3
4	2	6	6
5	6	2	5
6	5	5	4
7	1	4	1
8	3	3	3
9	4	2	2
10	2	3	5

11	3	1	2
12	6	6	6

Интерпретация результатов:

Основываясь на психологической интерпретации каждой серии заданий можно выявить те характеристики мышления, которые наиболее и наименее развиты у ребенка.

Психологическая характеристика заданий теста по сериям

Серия А

Ребенок должен дополнить недостающую часть изображения.

Считается, что при работе с матрицами этой серии реализуются следующие основные мыслительные процессы:

- дифференциация основных элементов структуры и раскрытие связей между ними;
- идентификация недостающей части структуры и сличение ее с представленными образцами.

Серия АБ

Представляет собой промежуточный вариант, также построенный по принципу прогрессивности. Только здесь степень сложности, а также количество заданий на определение дополнения до целостности объектов и учета изменяющихся признаков возрастают, по сравнению с заданиями серии А. Процесс решения заданий этой серии заключается в анализе фигур основного изображения и последующей сборке недостающей фигуры (аналитико-синтетическая мыслительная деятельность).

Серия В

Помимо уже описанных типов заданий включает в себя задания по нахождению аналогии между двумя парами фигур. Ребенок раскрывает этот принцип путем постепенной дифференциации элементов.

Общий количественный показатель правильности выполнения матриц необходимо сравнить с имеющимися нормативными данными. Ниже представлены различные нормативы, с которыми могут сопоставляться индивидуальные результаты.

Возраст	Среднее	Разброс	(в
----------------	----------------	----------------	-----------

Тест Векслера/Детский вариант

Субтест 8

Последовательные картинки

Картинка «Поезд»

Инструкция:

«Сейчас мы будем складывать маленький рассказик из нескольких картинок. Посмотри на них внимательно и скажи мне, с какой картинки начинается это рассказ?»

Примечание: при сложении картинок в обратном порядке спросить, где начало. При правильном ответе оценивать.

Оценки и временные лимиты.

Задание	Последовательность	Баллы				
		7	6	5	4	2-1-0
Поезд	IRON, IR-ON					60”

Во время тестирования фиксируется время работы, шифр ответов и описание последовательности (интерпретация ребенка).

Методика «Графический диктант»

Инструкция:

«Сейчас мы с тобой будем учиться рисовать разные узоры. Нужно постараться, чтобы они получились красивыми и аккуратными. Для этого ты должен внимательно слушать меня - я буду говорить, в какую сторону и на сколько клеток провести линию. Проводи только те линии, которые я буду диктовать. Когда прочертишь линию, ждите, пока я не скажу, куда направить следующую. Каждую новую линию начинай там, где кончилась предыдущая, не отрывая карандаш от бумаги. Ты помнишь, где правая рука? Это та рука, в которой ты держите карандаш. Вытяни ее в сторону. Видишь, она

показывает на дверь (дается реальный ориентир, имеющийся в кабинете). Итак, когда я скажу, что надо провести линию направо, ты ее проведешь вот так — к двери (на доске, заранее расчерченной на клетки, проводится линия слева направо длиной в одну клетку). Это я провела линию на одну клетку направо. Теперь я, не отрывая руки, провожу линию на две клетки вверх, а теперь — на три направо (слова сопровождаются вычерчиванием линий на доске)».

После этого предлагается перейти к рисованию тренировочного узора.

«Начинаем рисовать первый узор. Поставьте карандаш на самую верхнюю точку. Внимание! Рисуй линию: одна клетка вниз. Не отрывай карандаш от бумаги. Теперь одна клетка направо. Одна вверх. Одна клетка направо. Одна вниз. Одна клетка направо. Одна вверх. Одна клетка направо. Одна вниз. Дальше продолжай рисовать такой же узор сам».

На самостоятельное продолжение узора дается полторы-две минуты.

Результаты диагностики:

Анализируя результаты выполнения задания, следует порознь оценивать действия под диктовку и правильность самостоятельного продолжения узора. Первый показатель (под диктовку) свидетельствует об умении ребенка внимательно слушать и четко выполнять указания учителя, не отвлекаясь на посторонние раздражители; второй показатель — о степени его самостоятельности в учебной работе. И в первом и во втором случае можно ориентироваться на следующие уровни выполнения.

- высокий уровень: узор (не считая тренировочного) в целом соответствуют диктуемым; встречаются отдельные ошибки.

- средний уровень: узор частично соответствуют диктуемым, но содержат ошибки.

- уровень ниже среднего: узор частично соответствует диктуемому.

- низкий уровень: узор не соответствует диктуемому.

Тест Векслера/Детский вариант

Субтест 10

Складывание фигуры «Лошадь».

Инструкция:

«Собери лошадь».

В случае если ребенок переворачивает детали лицевой стороной вниз, сказать, что это правилами игры не разрешается и предложить ему (самому!) перевернуть деталь.

Время выполнения задания: 5 минут.

Методика изучения концентрации и устойчивости внимания (модификация метода Пьерона - Рузера).

Инструкция:

«Закодируйте таблицу, расставив в ней знаки по образцу».

Анализ результатов: Фиксируется количество ошибок и время, затраченное на выполнение задания.

Оценка:

- высокий уровень устойчивости внимания - 100% за 1 мин 15 сек без ошибок.
- средний уровень устойчивости внимания - 60% за 1 мин 45 сек с 2 ошибками.
- низкий уровень устойчивости внимания - 50% за 1 мин 50 сек с 5 ошибками.
- очень низкий уровень концентрации и устойчивости внимания - 20% за 2 мин 10 сек с 6 ошибками (по М.П.Кононовой).

Методика «Паровозик»

Методика позволяет определить особенности эмоционального состояния ребёнка: нормальное или пониженное настроение, состояния тревоги, страха, удовлетворительную или низкую адаптацию в новой или привычной, социальной среде.

Источник: Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие. Сост. Велиева С.В. СПб: Речь, 2005.

Направлена на определение степени позитивного (ППС) и негативного (НПС) психического состояния. Применяется индивидуально с детьми с 4 лет

Стимульный материал: белый паровозик и 8 разноцветных вагончиков (красный, желтый, зеленый, синий, фиолетовый, серый, коричневый, черный). Вагончики беспорядочно размещаются на белом фоне.

Инструкция:

«Рассмотри все вагончики. Давай построим необычный поезд. Первым поставь вагончик, который тебе кажется самым красивым. Теперь выбери из оставшихся самый красивый, и т.д.» .Необходимо, чтобы ребенок удерживал все вагончики в поле зрения. Фиксируются: позиция цвета вагончиков; высказывания ребенка.

Обработка данных:

1 балл присваивается, если ребенок поставил вагончик фиолетового цвета на вторую позицию; черный, серый, коричневый - на третью; красный, желтый, зеленый - на шестую.

2 балла присваивается, если ребенок поставил вагончик фиолетового цвета на первую позицию; черный, серый, коричневый - на вторую; красный, желтый, зеленый - на седьмую, синий - на восьмую.

3 балла присваивается, если черный, серый или коричневый вагончик поставлен на первую позицию; синий - на седьмую; красный, желтый, зеленый - на восьмую позицию.

Если в результате суммирования полученных данных, баллов оказывается менее трех, то психическое состояние оценивается как позитивное, при 4-6 баллах - как негативное психическое состояние низкой степени (НПС нс); при 7 - 9 баллах - как НПС средней степени; больше 9 баллов - НПС высокой степени.

Оценка результатов:

4 балла - позитивное психическое состояние

3 балла - негативное психическое состояние низкой степени

2 балла - негативное психическое состояние средней степени

1 балл - негативное психическое состояние высокой степени

**Тематический план занятий по развитию творческих способностей
осуществляет педагог дополнительного образования
(педагог дополнительного образования)**

№	Содержание	Сроки выполнения	
1.	Вводное занятие. Цель: Знакомство педагога с детьми. Адаптация детей в пространстве и коллективе. Задание: свободная работа с карандашами и красками. (ф А3 бум, карандаши, гуашь). Диагностика предметных результатов.	1 -2 неделя сентябрь	
2.	Знакомство детей с разными видами красок. Цель: В игровой форме познакомить детей с основными видами цвета, научить их рисовать, комбинировать между собой. Задание: Создать живописное пятно мазками. «Цветной дождик», «Цветной серпантин». (ф А3 бумага, гуашь). компетенции	3 - 4 неделя сентябрь	
3.	Знакомство с красками. Смешение цветов. Цель: Знакомство с основными цветами, получение дополнительных цветов путем смешивания. Задание: Создать живописное пятно размещая цвета один	1-2 неделя октября	
	рядом с другим «Из чего сделана радуга». Форма работы	Сроки	
	Задание: «Осеннее дерево», путём смешивания дополнительных цветов передать характер дерева.		
	1 «Игра для ребенка по передаче характера дерева» (ф А3 бумага, гуашь). Родительская гостиная	сентябрь	
4.	2 «Роль родителей в воспитании и развитии ребенка» Техника: «Пальчиковая живопись». Цель: Развивать фантазию и творческое воображение.	Беседа 3-4 неделя октября	октябрь
	3 Задание: Рисунок птицы, животного отпечатками ладоней пальцами. Свободное обращение с красками. Праздник «День семьи» Задание: Выполнить рисунок при помощи отпечатков	Подготовка к районному инклюзивному мероприятию	ноябрь
	4 пальчики сказки» (изготовление Нового года) (ф А3 бумага, гуашь).	Мастерская добрых дел	декабрь
5.	5 Техника: «Рисуем ладошкой». Цель: Развивать фантазию, творческое воображение, учить сравнивать живописное пятно с конкретными предметами. Задание: Техника симметричного отпечатка, декоративное цветовое решение. Задание: Рисуем ладошкой. Выполнить отпечатки,	Родительская гостиная Беседа	1-2 неделя ноября январь
	6 «Как провести выходные дни вместе с семьей» Задание: Рисуем ладошкой. Выполнить отпечатки,	Беседа	февраль
	7 «Фестиваль ладоней» Задание: Рисуем ладошкой. Выполнить отпечатки, (ф А3 бумага, гуашь). Мастерская добрых дел	Мастерская добрых дел	март
6.	8 Знакомство с холодным колоритом. Цель: Познакомить с палитрой холодных цветов, научить получать оттенки холодного цвета (развитие фантазии, воображения) Задание: Создать живописное пятно, получая холодные оттенки с использованием белого цвета. «Падает снежок».	Беседа Родительская гостиная	3-4 неделя ноября апрель май
	9 «Социализация ребенка, отношения в семье» Задание: Создать живописное пятно, получая холодные оттенки с использованием белого цвета. «Падает снежок». «Бабочка».		
7.	Знакомство с тёплыми цветами. Цель: Познакомить с палитрой тёплых оттенков Задание: Знакомство с листьями деревьев разных пород (развитие фантазии, воображения) Задание: Рисунок листа с натуры. «Чудо – птица», «Разноцветные листочки». (ф А3 бумага, гуашь).		1-2 неделя декабря
8.	Тестовые задания. Цель: диагностика, проверка знаний, умений и навыков. Задание: Выполнить композицию, применяя полученные знания «Сказочный мир» (ф А3 бумага, гуашь).		3- 4 неделя декабря
9.	Вводное занятие. Знакомство с предметом «Лепка из глины» Основные материалы и инструменты. Цель: выяснение умения и навыков детей. Задание: Лепка животного «Ёжик», «Лисичка».		3-4 неделя января

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность заявленной темы в данном исследовании обусловлена необходимостью изучения проблемы вызванной высокой частотой распространённости во всем мире детей с расстройствами аутистического спектра. Позднее выявление причин затрудняющих развитие и обучение детей, недостаточный уровень знания особенностей психического развития детей с РАС не дают возможности вовремя оценить проблемы в развитии таких детей. Своевременная диагностика и ранняя помощь детям с РАС, выявления их индивидуальных особенностей, решение поведенческих проблем, своевременная и целенаправленная работа специалистов, родителей с детьми является залогом положительной динамики в развитии и формировании у детей коммуникативных компетентностей, социальных навыков. Во всей России практически все специалисты, работающие с детьми с РАС, остро нуждаются в получении соответствующей их задачам квалификации. На современном этапе особую важность представляет обучение кадров технологиям, формам и методам работы с детьми с РАС. Обобщение опыта эффективных практик и выявление механизмов способствуют внедрению и развитию системы комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с РАС. Следовательно, система организации обучения и психолого – педагогического сопровождения детей

с РАС должна быть разработана и внедрена в различные модели обучения, позволяющие максимально реализовать потенциал этих детей. Психолого – педагогическое сопровождение детей является важной частью модели образования.

Исследование проведенное в учреждении дополнительного образования позволило нам описать модель обучения и психолого – педагогическое сопровождение детей с РАС через систему образовательного и коррекционных процессов в условиях ресурсного кабинета в рамках инклюзивного образования. Данная модель образования предполагает включение ребенка с РАС в систему общего образования через его интеграцию в группу здоровых сверстников в детском объединении, участие в общих мероприятиях Центра. Психолого – педагогическое сопровождение детей с РАС это комплексная технология, особый путь поддержки ребенка, помощи ему в решении задач развития, обучения, воспитания и социализации. Результативность психолого – педагогического сопровождения детей с РАС основана на междисциплинарном подходе, интеграции специалистов разных дисциплин. Модель образования основана на организации развивающей среды пространства дополнительного образования. Данная модель учитывает особые потребности, специальные условия для детей с РАС и тем самым позволяет обеспечить им систему коррекционно – развивающей помощи через реализацию психолого – педагогического сопровождения.

В процессе апробации модели обучения выстроена система основных технологических подходов, методов и форм по обучению и психолого – педагогическому сопровождению детей с РАС. В рамках коррекционно – развивающего направления были определены основные диагностические методы обследования детей с расстройствами аутистического спектра, разработан инструмент «Карта наблюдения», выработаны критерии оценки образовательных результатов, измерения предметных, личностных

и метопредметных компетенций, уровня сформированной коммуникативных и социальных навыков.

Результаты исследования помогут специалистам, педагогам работающим с детьми с РАС, в процессе своей работы, своевременно принять меры для устранения проблем в знаниях и умениях, спланировать адекватную коррекционную и развивающую работу.

Представленные в работе материалы могут быть использованы для тиражирования опыта, как методические рекомендации, для педагогов-психологов, логопедов, дефектологов, педагогов дополнительного образования, учителям, воспитателям, тьюторам, работающим как в специальных коррекционных учреждениях так и в общеобразовательных учреждениях в рамках инклюзии.

Таким образом, гипотеза нашего исследования подтвердилась. Данные полученные в результате исследования могут стать основой для разработки модели образования, построения системы психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в образовательных учреждениях в рамках инклюзии.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Агаева И.Б., Беляева О.Л., Дуда И.В. и др. Теория инклюзивного образования и практика его развития в Красноярском крае (коллективная монография).– Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016.304 с.
2. Алвин, Дж. Музыкальная терапия для детей с аутизмом Текст. /Дж. Алвин, Э. Уорик. М.: Теревинф, 2004. - 208 с.
3. Алехина С.В., Меиаго М.М. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие. – М.: МГППУ, 2012. – 156с.
4. Алмазова, О.В. Наблюдение за поведенческими реакциями детей как метод определения клинико-психологической группы аутизма Текст. /О.В. Алмазова, СЛ. Мазалова// Специальное образование: Научно-методический журнал Екатеринбург, 2002 - №1 - с.47-54
5. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет воспитания Текст.: в 2т./ Б. Г. Ананьев // Избр. психол. тр. М.: Педагогика, 1980. - т.2. - с 10-25

6. Андреева, Г.М. Психология социального познания Текст.: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Изд. второе, перераб. и доп. / Г. М. Андреева. М.: Аспект Пресс, 2000.- 288с.
7. Андреева, Г.М. Взаимосвязь общения и деятельности Текст./ Г. М. Андреева, Я. Яноушек// Общение и оптимизация совместной деятельности. М.: Изд-во МГУ, 1987.-301 с
8. Анцыферова, Л. И. Методические проблемы психологии развития Текст. / Л. И. Анцыферова // Принципы развития в психологии.- М.: Наука, 1997. -368 с.
9. Аппе Ю.Ф. Введение в психологическую теорию аутизма. — М.: Теревинф, 2006. 216с.
10. Афонькина Ю.А., Урунтаева Г.Н. Дидактическая игра в эстетическом воспитании дошкольников// Дошкольное воспитание. - 1993. - №6 - с.2.
11. Баенская Е. Р. Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития Текст.: методическое пособие/ Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг -М.: «Экзамен», 2004. 128 с.
12. Баенская Е.Р. О коррекционной помощи аутичному ребенку раннего возраста // Дефектология, 1999. - №1. - с. 47-54
14. Бакина М. Современные дети, современные игры // Дошкольное воспитание - 2005. -№4. - с.58-60.
15. Бардышевская М. К. Диагностика эмоциональных нарушений у детей Текст.: учебное пособие./ М. К. Бардышевская, В. В. Лебединский М.: УМК «Психология», 2003. - 320 с.
16. Батаршев А.В. Психодиагностика способности к общению, или как определить организаторские и коммуникативные качества личности Текст. / А. В. Батаршев М.: ВЛАДОС, 2001. - 176с.
17. Батаршев А. В. Диагностика способности к общению Текст. / А. В. Батаршев СПб.: Питер, 2006. - 176с.

18. Башина В. М. Аутизм в детстве Текст./ В. М. Башина М., Медицина,1999.-240 с.
19. Башина В. М. Ранний детский аутизм/Исцеление: Альманах. — М., 1993. — С. 154-165 Башина В.М., Симашкова Н.В. К особенностям коррекции речевых расстройств у больных с ранним детским аутизмом// Альманах «Исцеление». - М., 1993
20. Башина В. М. Ранняя детская шизофрения Текст. / В. М. Башина М., Медицина, 1980.-248 с.
21. Башина В. М. Ранний детский аутизм/Исцеление: Альманах. — М., 1993. — С. 154-165
22. Беляева О.Л., Философ М.Г., Черенёва Е.А., Юкина Т.Л. Организация инклюзивного образования детей с РАС в общеобразовательной школе: учебное пособие // Красноярский гос.пед.ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. 124 с.
23. Беляева О.Л., Лёвина Е.Ю., Мозякова Е.Ю., Реди Е.В., Гох А.Ф., Мамаева А.В. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и решения современности. методические рекомендации для начинающих специалистов/ Красноярск, 2015. Сер. Социальные практики инклюзивного образования.
24. Беттельхейм Б. Пустая крепость. Детский аутизм и рождение Я Текст. / Б. Беттельхейм. — М.: Академический Проект: Традиция, 2004. — 784с.
25. Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. М.: Совершенство, 1998. (9 с.)
26. Бодалёв А. А. Личность и общение Текст. / А. А. Бодалёв // Избр. тр.— М.: Педагогика, 1983. 271с.
27. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду. - М.: Просвещение, 1990.

28. Бондаренко Е.А. О Психическом развитии ребенка. - Мн.: «Нар.школа», 1984. Бородач А.Н. Роль дидактического материала в обучении дошкольников. // Дошкольное воспитание. - 1982. - №4
29. Бондаренко И.М., Ковешникова А.М. Составление индивидуальной образовательной программы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: Методические рекомендации, 2012. — 36 с. (22 с.)
30. Бойков Д. И, Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности Текст.: учебно-методическое пособие. / Д. И. Бойков -СПб.: КАРО, 2005. -288с.
31. Большой психологический словарь Текст. / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, Зинченко, СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. - 672 с.
32. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. - М.: Совершенство, 1998. - 298 с.Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике Текст. / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов СПб.: Питер Ком, 1999. - 528 с.
33. Буре Р.С. Готовим детей к школе. - М.: Просвещение, 1987.
34. Бэррон Р. Агрессия Текст.: пер. с англ. / Р. Бэррон, Д. Ричардсон СПб. Изд-во «Питер», 1997. - 352 с.
35. Васильев, Г. С. Проблема коммуникативных способностей членов первичных учебно-воспитательных коллективов Текст.: автореф. дис. канд. психол. наук / Г. С. Васильев М., 1977. - 26 с.
36. Веденина М. Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации Текст. / М. Ю. Веденина // Сообщение 1 Дефектология, 1997,- №2. с 31-40
37. Веденина М. Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации Текст. / М. Ю. Веденина, О. Н. Окунева // Сообщение 2 — Дефектология, 1997.- № 3. с 15-20

38. Веденина М. Ю. Терапевтическая роль игры в формировании механизмов экспансии у аутичного ребенка Текст. / М. Ю. Веденина // Дефектология, 1991. -№1
39. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. - М.: Просвещение, 1988.
40. Вейс Т. Й. Как помочь ребенку? – М.: Московский Центр Вальдорфской педагогики, 1992. – 168 с.
41. Вердербер, К. Психология общения Текст. / Р. Вердербер, К. Вердербер -СПб: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 320 с.
42. Власова, Т. А. Учителю о детях с отклонениями в развитии Текст. / Т. А. Власова, М. С. Певзнер М.: Просвещение, 1967 - 207 с.
43. Вроно, М. Ш. Шизофрения у детей и подростков. - М., 1971.- 128с.
44. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии Текст. / Л. С. Выготский // Сост. Т. М. Лифанова М.: Просвещение. 1995. - 527с.
45. Выготский, Л. С. Проблемы развития психики Текст.: в 6 т. / Л. С. Выготский // Собр. соч., М.: Педагогика, 1983. - т. 3. - 368 с.
46. Выготский, Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии Текст. : в 6 т. // Собр. соч., М.: Педагогика, 1983 - т.4. - с. 243 - 385
47. Галочкина Т.Ю., Баранова И.О., Кузьмина Т.С., Грачева Л.И. Веретнова О.Д., Доронина И.Н. методические рекомендации: Психолого-педагогические технологии обучения детей с расстройствами аутистического спектра./ отв. Ред. Е.А. Черенева. Красноярск, КГПУ им В.П. Астафьева, 2015. Сер. Социальные практики инклюзивного образования.
50. Гилберг К., Питерс Т. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты. – СПб.: ИСПиП, 1998. – 124 с.
51. Грэндин Т., Скариано М. М. Отворяя двери надежды. Мой опыт преодоления аутизма / Пер. с англ. Н. Л. Холмогоровой. - М.: Центр лечебной педагогики, 1999. - 228 С. - (Особый ребенок).

52. Годовикова Д.Н. Формирование познавательной активности // Дошкольное воспитание. - 1986. - №1
53. Глухих, Л.С. Характеристика детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с нарушением речи: дипломная работа / Л.С. Глухих.- Челябинск: ЮУрГУ, 2011.-82с.
54. Гришина Г.Н. Любимые детские игры. - М: Просвещение, 1997.
57. Дименштейн Р.П., Ларинова И.В. Интеграция "особого" ребенка в России: законодательство, практика и перспективы // Особый ребенок: исследования и опыт помощи, 2000. - Вып. 3. - С. 27-64с
60. Дыбина О. Игра - путь к познанию предметного мира. // Дошкольное воспитание №4,2005.
61. Жуковская Р.И. Воспитание ребенка в игре. - М.: Просвещение, 1990.
62. Карвасарская И.Б. В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми. — М.: Теревинф, 2003. — 70 с.
63. Карвасарская И.Б. В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми. — М.: Теревинф, 2003. — 70 с.
64. Карвасарская И.Б. Психологическая помощь аутичной семье // Психосоциальные проблемы психотерапии, коррекционной педагогики, спец. психологии: Матер. III съезда РПА и науч.-практ. конф. (Курск, 20-23 окт., 2003 г.). - Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2003. - 271 с.
65. Касаткин В.Н., Хаустов А.В. Опыт организации работы специализированного центра детей с РАС.
66. Ковалев В.В. Синдромы раннего детского аутизма // Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста (Руководство для врачей). - М.: Медицина, 1979. - С. 33-41
67. Козлова С.А. Дошкольная педагогика. - М.: «Академия», 1998.
68. Косенко Ю.А. Формирование активности в игре. // Дошкольное воспитание. - 1989.

69. Лаврентьева Н.Б. Особенности психологического обследования детей с аутизмом [Электронный ресурс] // Нарушение эмоционального развития как клинико-дефектологическая проблема: Материалы научной конференции, посвященной 80-летию со дня рождения К.С. Лебединской. – М.: ИКП РАО, 2005.

70. Левченко, И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. - М.: Просвещение, 2008 - 239 с.

71. Марковская, И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми: цели, задачи, основные принципы / И.М. Марковская. - Спб.: Речь, 2000. - 150 с.

72. Морозова С.А. Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе Текст.: материалы к спецкурсу.- М.: СигналЪ, 2002. - 246 с.

73. Морозова С.С. Составление индивидуальных коррекционных программ для работы с аутичными детьми. – М., 2008, 155 с.

74. Морозов С.А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра: учебно-методическое пособие для слушателей системы повышения квалификации и профессиональной подготовки работников образования.- М., 2014, 448с.

75. Морозова, С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога / С.С. Морозова. — М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007.

76. Мухин, С. С, Зеленецкая, А. Е., Исаев, Д. И. О синдроме «раннего детского аутизма», или синдроме Каннера у детей//Журнал невропатологии и психиатрии. 1967. № 10. С. 1501-1506.

77. Никольская, О. С, Баенская, Е. Р., Либлинг, М. М. Аутичный ребенок: Пути помощи. М.: Теревинф, 1997.342 с.

78. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь. – М.: Полиграф сервис, 2003. – 232с.

79. Никольская О.С. Особенности психического развития и психологической коррекции детей с ранним детским аутизмом: Диссертация на соискание ученой степени канд. Психол. Наук.- М., 1985. – 208 с.

80. Овчарова, Р.В. Психология родительства: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р.В. Овчарова. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 368 с.

81. Овчарова, Р. В. Родительство как психологический феномен: Учебное пособие / Р. В. Овчарова. - М.: МПСИ, 2006. - 496 с.

82. Ольхина, Е.А. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с нарушениями зрения / Е.А. Ольхина //

83. Ткачева, В. В. Психологические особенности матерей, воспитывающих детей с тяжелыми двигательными нарушениями / В. В. Ткачева // Коррекционная педагогика. - 2004. - № 1 (3). - С.74-79.

84. (79) Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. – М.: ЦСПМССДиП. – 87с.

85. Черенёва Е.А., Ермакова Л.В. Коппинг-стратегии у подростков с аддиктивной и делинквентной формами девиантного поведения. монография/ Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. 200 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Карта наблюдения

«Мониторинг инклюзивного мероприятия в Центре»

Ф.И. ребёнка _____

Ф.И.О. педагога – организатора _____

Название детского объединения _____

Мероприятия:

Название мероприятия _____

Дата проведения « » _____ 2017г.

Название мероприятия _____

Дата проведения « » _____ 2017г.

Выберите нужный вариант степени деятельности (проявления) ребенка,
отметьте:

Параметры оценивания	Степень деятельности (проявления)	
Проявление организованности и контроль своей деятельности	Всегда	
	Иногда	
	Никогда	
Проявление самостоятельности на мероприятии	Всегда самостоятельно	
	Нуждается в помощи	
Проявление любознательности и познавательного интереса к происходящему	Проявляется часто	
	Проявляет редко	
	Не проявляет	
Проявление активности в деятельности ребенка	Регулярная	
	Частая	
	Редкая	
Соблюдение норм и правил поведения на мероприятии	Соблюдает требования	
	С частичным нарушением	
	Без соблюдения требований	
Взаимодействия и взаимоотношения со сверстниками, взрослыми	Положительное	
	Безразличное	
	Негативное	
Ориентировка в окружающем	Всегда самостоятельно	
	Нуждается в помощи	

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Карта наблюдения

(деятельность ребёнка на групповом занятии, в процессе игры)

Уважаемые педагоги отметьте, пожалуйста степень проявления деятельности определенных параметров у ребенка с особенностями в развитии, в процессе проведения занятия, игр на перемене.

Дата заполнения _____

Ф.И. ребёнка _____

Ф.И.О. педагога _____

Название детского объединения _____

Параметры оценивания	Степень деятельности, проявления			Проче е
Ориентирован не на	не подчиняется	ситуативно	полностью подчинен	

**требования
педагога**

Умение регулировать эмоции	может «отложить» импульсивное проявление	импульсивност ь в пределах нормы	не владеет регуляцией
-------------------------------------------	-------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------	----------------------------------

Включенность в деятельность группы детей	участвует вместе с детьми в режимных моментах	необходимо дополнительно е внимание со стороны педагога	предпочитае т оставаться «незаметны м»
---------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------

Целенаправлен ность поведения	поведение целенаправлен но	цель удерживает, хотя и отвлекается	мало целенаправ ленное поведение
----------------------------------------------	-------------------------------------------	--------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------

Адекватность бытовым, игровым ситуациям	адекватен ситуации	действия адекватны, хотя импульсивны	импульсивн ость, непоследова тельность в выражении эмоций
------------------------------------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------

Уровень развития активной речи (средства общения)	речевые	экспрессивно- мимические	предметно- действенны е
--------------------------------------------------------------------------	----------------	-------------------------------------	----------------------------------------

Особенности совместной деятельности с педагогом	инициативен, включен в деятельность	пассивен, тревожен	проявляет негативизм
--------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------	-------------------------------	---------------------------------

Проявление негативных поведенческих реакций	общителен, контакт легко и быстро устанавливает	резкие колебания настроения контакт общение ситуативное в контакт вступает не сразу, контакт избирателен	проявление негативных поведенческих реакций (агрессивен, конфликтен)
Понимание речи	обращенную речь понимает, действует по словесному указанию	понимание речи на бытовом уровне	трудности в регуляции поведения речевыми обращениями
Работоспособность на занятии	активен, работает с удовольствием, выполняет указания взрослого	активен, чрезмерно деятелен, суеблив	пассивен, инертен, медлителен, с трудом успевает действовать вместе с детьми
Познавательная активность	любопытен, живо интересуется окружающим	познавательный интерес проявляет избирательно	познавательная активность низкая
Социальные нормы и	знает и выполняет	знает, но не всегда	с трудом подчиняется

правила	социальные нормы и правила в поведении знает	выполняет социальные нормы и правил	выполнению социальных норм и правил
Интерес к деятельности на занятии	заинтересованность	во время занятий часто отвлекается	медленно включается в работу
Темп работы на занятии	достаточный (обдумывание, тщательность выполнения)	не достаточный, утомление проявляется к концу занятия	замедленного темпа (снижение активности), вялость, заторможенность, отвлекаемость и т.д. ухудшении качества или в полном прекращении и работы.
Произвольность деятельности	удерживает цель деятельности, намечает ее план, выбирает адекватные средства, проверяет результат, доводит	в процессе деятельности часто отвлекается, трудности преодолевает только при психологической поддержке, нуждается в	деятельность хаотична, не продуманна, отдельные условия задачи теряются, результат не проверяется

	начатое дело до конца	частом одобрении	, из-за трудностей прерывает деятельность, помощь малоэффективна
Удержание инструкции педагога на занятии	удерживает инструкцию в полном объёме, умение следовать инструкции	не удерживает инструкцию в течении всего занятия	не удерживает инструкцию
Общение со сверстниками в группе	общителен, легко и быстро устанавливает контакт	заинтересован в общении, но общение ситуативное в контакт вступает не сразу, контакт избирателен малообщителен	инициативы в контакте не проявляет

Рекомендации педагогу дополнительного образования:

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Анкета для родителей

(заполняется при поступлении ребенка в Центр)

Ф.И.О. родителей _____

1. Ваше образование? (по желанию):

- высшее;
- среднее профессиональное;
- среднее;
- другое, укажите.

2. Ваша семья (по желанию):

- полная;
- неполная;
- многодетная;
- другое, укажите.

3. Материальное состояние Вашей семьи (по желанию):

- хорошее;
- удовлетворительное;
- другое, укажите.

4. Сколько детей в Вашей семье? Указать количество _____.

5. Какая степень ограничения у Вашего ребенка

(ребенок с ОВЗ, ребенок-инвалид, ребенок-инвалид с детства)?

Укажите _____.

6. Возраст Вашего ребенка?

Укажите _____.

7. Какого характера нарушения жизнедеятельности у Вашего ребенка:

- опорно-двигательные;
- эмоционально-волевые;
- интеллектуальные;
- сочетанные;
- тяжелые/множественные;
- нарушения речи/тяжелые нарушения речи;
- нарушение слуха;
- нарушение зрения;
- соматические нарушения;
- иные.

8. Укажите диагноз Вашего ребенка (по желанию)

_____.

9. Какой вид обучения, на Ваш взгляд, наиболее приемлем для Вашего ребенка?

- инклюзивное обучение в группе детского объединения по общей программе;
- обучение в отдельном кабинете «Ресурсный кабинет» по индивидуальной образовательной программе.

10. Что Ваш ребенок посещает в образовательном учреждении

(детский сад, центры и тд)?

- посещает занятия по программам дополнительного образования (кружки, секции др);
- регулярно посещает праздники и другие мероприятия;
- иногда посещает праздники и другие мероприятия;

- не посещает образовательную организацию по решению врачебной комиссии.

11. Получает ли Ваш ребенок психолого-педагогическую, коррекционную помощь и поддержку в условиях обучения в образовательной организации?

– получает;

– не получает.

12. Какую именно помощь получает Ваш ребенок?

– занятия с дефектологом;

– занятия с педагогом-психологом;

– занятия с логопедом;

– другое, укажите.

13. Напишите пожалуйста особые рекомендации для Вашего ребенка:

Спасибо за сотрудничество!

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Анкета для родителей

Уважаемые родители!

Коллективу Центра необходимо знать, как Ваш ребёнок чувствует себя в группе сверстников, как пристраивает взаимоотношения с педагогом, детьми каковы его интересы, желания? Чему он научился на занятиях в течение года?

Нам так же важно знать Ваши пожелания педагогу в его будущей работе, возможные формы сотрудничества Вашей семьи и учреждения. Ваши ответы и пожелания будут использованы для совершенствования педагогической работы, для создания психологической защищённости каждого ребёнка.

Подчеркните верный ответ.

Ф.И.О. родителей _____

1. С каким настроением ребёнок идёт на занятие?

С хорошим настроением

Не хочет идти на занятие

2. Осуществляется ли индивидуальный подход, учитываются ли педагогом психофизиологические особенности ребёнка при проведении занятий?

Да

Нет

3. Рассказывает ли ребёнок о занятиях, проходящих в Центре (в кругу семьи, другим взрослым, детям)?
Да Нет
4. Применяет ли ребёнок знания, полученные на занятиях, в самостоятельной деятельности дома, в играх со сверстниками (знания, полученные по лепке, конструированию, аппликации, простраиванию взаимоотношений со сверстниками)?
Применяет Не применяет
5. Получаете ли Вы от педагога рекомендации по воспитанию и развитию ребёнка, положительной динамике в его развитии?
Да Нет
6. Считаете ли Вы необходимым размещение на сайт образовательного учреждения информации (рекомендательного характера) об освоённых развитии и воспитании детей, в том числе и детей с особыми образовательными потребностями?
Да Нет
7. Желаете ли Вы получать психолого-педагогическую поддержку, в виде консультаций по вопросам воспитания и развития ребёнка (укажите):
педагога - психолога
педагога дополнительного образования
8. Созданы ли, на Ваш взгляд условия, в том числе и специальные условия для ребёнка, в Центре для его всестороннего развития и воспитания?
Да Нет
9. Достаточно ли дидактических средств и оборудования для развития Вашего ребёнка?
Да Нет
10. Ориентирован ли образовательный процесс на уровень развития Вашего ребенка?
Да Нет
11. Какой вид обучения и развития, на Ваш взгляд, наиболее приемлем для Вашего ребенка (подчеркните)?
- инклюзивное обучение ребёнка в группе сверстников по общей программе;

- инклюзивное обучение ребёнка в группе сверстников по индивидуальной программе развития;
- обучение в отдельном кабинете (индивидуально) по индивидуальной программе развития.

12. Что, на Ваш взгляд, помогает (мешает) обучению вашего ребенка в Центре?

13. Считаете ли вы, что воспитательно - образовательный процесс в Центре организован в соответствии с вашими запросами и пожеланиями?

Да

Нет

Спасибо за сотрудничество!

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Индивидуальная карта развития ребенка

Дата заполнения: _____

Детское объединение: _____

Данные ПМПК, ИПР _____

Общие сведения о ребенке:

Ф.И ребёнка:

Возраст ребёнка: _____

Ф.И.О. родителей:

мама _____

папа _____

Дополнительные сведения о ребёнке:

1. состояние общего физического здоровья: _____

2. особенности игровой деятельности:

3. сформированность социально – бытовой ориентации ребенка:

4. развитие коммуникативных навыков:

- с детьми

- со взрослыми

5. познавательные процессы:

внимание _____

мышление _____

память _____

речь _____

6. мотивационно – волевые и эмоционально – личностные особенности развития: _____

7. сенсорное развитие ребенка:

8. общая и тонкая моторика пальцев кистей рук _____

9. способности ребенка (умения и навыки), со слов родителей: _____

Заключение педагога - психолога:

Представление педагога дополнительного образования:

Педагог – психолог _____

Педагог дополнительного образования _____

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Карта наблюдения

(деятельность ребёнка на индивидуальном занятии)

Дата проведения занятия _____

Ф.И. ребёнка

Ф.И.О. педагога - психолога

Название детского
объединения _____

Оценка развития различных видов деятельности

Критерии видов деятельности	Стартовые возможности ребенка	Промежуточные результаты	Итоговые результаты
умение слушать			

моторная имитация

социальные навыки

визуальное

восприятие

поведения ребенка со

взрослым

поведения ребенка со

сверстниками

мелкая моторика

самостоятельная игра

«1» – качество не проявляется;

«2» – качество проявляется редко;

«3» – качество проявляется почти всегда.

Высокий уровень развития: (19 - 21 балла) - охотно включается в совместную деятельность со взрослыми, сверстниками, участвует при продуктивных видах деятельности (лепка рисование, аппликация), ребенок внимательно вслушивается в речь и указания педагога, проявляет стремление к положительным поступкам.

Достаточный уровень развития: (14 - 19 баллов) - проявляет интерес к сверстникам в процессе игры на перемене, участвует в несложной совместной практической деятельности в группе здоровых сверстников, испытывает удовлетворения от одобрения правильных действий взрослыми, не всегда следует вопросам взрослого.

Низкий уровень развития: (7 0 14 баллов) - не включается в совместную деятельность со сверстниками, не владеет средствами общения и способам взаимодействия со сверстниками, не проявляет интерес к новому, не выполняет режимные моменты, неспособен управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных

представлений соблюдающие элементарные общепринятые нормы и правила поведения.

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Мониторинг предметных результатов детей

(занятие в детском объединении)

Дата проведения _____

Ф.И. ребёнка _____

Ф.И.О. педагога _____

Название детского объединения _____

Раздел ДПИ		
Продуктивные виды	Уровень сформированности предметных результатов	Отметка результатов
Лепка		
Отщипывает кусочки от общей массы.	Действует самостоятельно	
	Действует с помощью взрослого	
	Действие не выполняет	

Раскатывает колбаску.	Действует самостоятельно	
	Действует с помощью взрослого	
	Действие не выполняет	
Катает «колобок».	Действует самостоятельно	
	Действует с помощью взрослого	
	Действие не выполняет	
Расплющивает детали из теста глины.	Действует самостоятельно	
	Действует с помощью взрослого	
	Действие не выполняет	
Размазывает тесто.	Действует самостоятельно	
	Действует с помощью взрослого	
	Действие не выполняет	
Изготавливает детали разного размера.	Действует самостоятельно	
	Действует с помощью взрослого	
	Действие не выполняет	
Складывает из частей целое	Действует самостоятельно	
	Действует с помощью взрослого	
	Действие не выполняет	
Аппликация		
Составляет целое изображение по образцу (2-5 деталей).	Действует самостоятельно	
	Действует с помощью взрослого	
	Действие не выполняет	
Умеет рвать бумагу.	Действует самостоятельно	
	Действует с помощью взрослого	
	Действие не выполняет	
Умеет мять бумагу.	Действует самостоятельно	
	Действует с помощью взрослого	
	Действие не выполняет	
Намазывает деталь клеем	Действует самостоятельно	

полностью.	Действует с помощью взрослого	
	Действие не выполняет	
Рисование		
Правильно держит карандаш, кисточку.	Действует самостоятельно	
	Действует с помощью взрослого	
	Действие не выполняет	
Раскрашивает детали, не выходя за контур картинки.	Действует самостоятельно	
	Действие с помощью взрослого	
	Действие не выполняет	
Различает и называет цвета.	Действует самостоятельно	
	Действует с помощью взрослого	
	Действие не выполняет	
Обводит контур предмета по точкам.	Действует самостоятельно	
	Действует с помощью взрослого	
	Действие не выполняет	
Использует разные техники рисования (ватными палочками, мелками, акварелью, карандашами).	Действует самостоятельно	
	Действует с помощью взрослого	
	Действие не выполняет	

