МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Красноярский государственный педагогический университет

им. В.П. Астафьева»

Институт социально-гуманитарных технологий

Кафедра специальной психологии

**Смолянникова В.С.**

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

Тема: «Формирование системы преемственности образования ребенка с расстройствами аутистического спектра (РАС)»

Направление подготовки: 44.04.02 психолого-педагогическое образование

Направленность: психолого-педагогическое сопровождение лиц с РАС

|  |  |
| --- | --- |
|  | **ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:**Заведующий кафедройд.м.н., профессор Шилов С.Н.\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_(дата, подпись)Руководитель магистерской программык.п.н., доцент Черенёва Е.А.\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_(дата, подпись)Научный руководительк.п.н., доцент Кожевникова Т.А.\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_(дата, подпись)Обучающийся Смолянникова В.С.\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_(дата, подпись) |

Красноярск 2017

**Содержание**

Введение

Глава 1. Теоретические основы организации обучения детей с РАС

* 1. Клинико-психологическая структура расстройств аутистического спектра
	2. Особые образовательные потребности детей с РАС
	3. Основные направления организации обучения детей с РАС
	4. Основные понятия и принципы психолого-педагогического сопровождения

Глава 2. Концептуальные основы преемственности дошкольного и начального школьного образования.

2.1 Методологические, социально-психологические основы преемственности

2.2 Организационные аспекты преемственности

2.3 Средства обеспечения преемственности

Глава 3. Модель преемственности «Детский сад - школа» для детей с расстройствами аутистического спектра

3.1 Апробация и реализация модели

3.2 Комплексная программа по преемственности

Заключение

Библиографический список

**Введение**

Одним из основных направлений в реформировании современного школьного образования является создание условий для полноценного включения в образовательное пространство и успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Для части детей с ОВЗ наиболее эффективным является инклюзивное обучение.

Количество детей с ОВЗ, обучающихся в инклюзивных классах и школах, постоянно увеличивается. Тем не менее, несмотря на достигнутые успехи, в настоящее время выявляются следующие проблемы:

- в инклюзивном образовании в настоящее время нет единой системы, позволяющей разработать и реализовать весь образовательный маршрут ребенка с ОВЗ с раннего детства и подготовить его к следующим жизненным этапам (профессиональному и предпрофессиональному);

- учителя, работающие в системе инклюзивного образования, получают дополнительные знания на краткосрочных курсах повышения квалификации, и поэтому им не хватает опыта работы с детьми с нарушениями развития. И зачастую у них нет возможности проконсультироваться со специалистами по текущим проблемам, возникающим в процессе работы, нет регулярного надзора со стороны специалистов для решения проблем;

- учителя, воспитатели, специалисты и родители недостаточно взаимодействуют между собой.

Кроме того, несмотря на то, что в зарубежной практике накоплен большой опыт и этой теме посвящено много исследований ученых и практиков, этот потенциал нельзя использовать в современной российской школе без адаптации и учета особенностей российской образовательной системы.

Анализ существующей практики показывает, что для разных категорий детей с особыми образовательными потребностями должны быть разработаны и внедрены различные модели обучения, которые позволят максимально реализовать потенциал этих детей, в том числе модель преемственности «Детский сад - школа».

Дети с особенностями развития – это неоднородная группа детей, поэтому можно утверждать, что не существует единой универсальной для всех модели преемственности образования. Все дети с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в поддержке и сопровождении при обучении в детском саду, а затем в школе.

Особую группу детей с ограниченными возможностями здоровья составляют дети с расстройствами аутистического спектра.

Проблема инклюзивного образования детей с расстройствами аутистического спектра является дискутируемой как у нас в стране, так и за рубежом. В западных странах инклюзия как форма обучения возникла раньше, и в настоящее время существуют мнения как поддерживающие такую форму обучения для детей с расстройствами аутистического спектра, так и выдвигающие ряд ограничений. В связи с этим вопрос об организации обучения и социализации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) с детского сада в общеобразовательную школу в настоящее время стоит особенно остро, так как достаточно много детей уже обучается и будет обучаться в режиме инклюзивного образования.

Обучение и социальное благополучие ребенка с РАС во многом зависит от того, как он приспособлен и адаптирован к окружающей действительности, как он ощущает себя в ней. Для комфортного существования ребенка в социуме необходимо осознание своих возможностей и умение их использовать. Полноценное развитие ребенка – это неотъемлемое право человека и оно является одной из важнейших задач образования на современном этапе, требует поиска наиболее эффективных путей достижения этой цели. В настоящее время общество глубоко заинтересовано в том, чтобы школа выпускала готовых к жизни в социуме детей, всесторонне развитую личность. Одна из важнейших проблем этого ряда – это проблема преемственности образования между дошкольным и начальным звеньями.

Актуальность рассмотрения данной проблемы связана с нарушением преемственных связей в целях, содержании, методах обучения и воспитания и изменением требований общества к качеству воспитания и обучения детей с РАС дошкольного и младшего школьного возраста.

Целесообразное взаимодействие между ведущими линиями обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра в этом возрасте определяет успешность всего дальнейшего развития ребенка, комфортность его пребывания в начальной школе и не должно ставиться в зависимость от организационных сторон системы обучения.

Преемственность образования между дошкольным и начальным звеньями рассматривается на современном этапе как одно из условий непрерывного образования ребенка. Однако это не означает, что основная цель дошкольного образования – это подготовка к школе.

Приведем философское определение понятия преемственности.

Преемственность – объективная необходимая связь между новым и старым в процессе развития, одна из наиболее существенных черт закона отрицания. Материалистическая диалектика связывает преемственность с процессами поступательного развития в природе, обществе и мышлении, при котором более высокая форма развития объекта или явления, будучи преемственно связана с низшей, не отменяет ее, а включает в себя и подчиняет себе.

Диалектически понятое отрицание предполагает не только ликвидацию старого, но и сохранение и дальнейшее развитие того прогрессивного, рационального, что было достигнуто на предыдущих ступенях, без чего невозможно движение вперед.

Правильное понимание процессов преемственности имеет особое значение для анализа закономерностей развития того или иного процесса.

Таким образом, преемственность – это не только подготовка к новому, но и, что еще более важно и существенно, сохранение и развитие необходимого и целесообразного старого, связь между новым и старым как основа поступательного развития процесса.

Методологическая основа. Исследование базируется на классических положениях отечественной коррекционной педагогики и специальной психологии: идеях Л.С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта, о зоне ближайшего развития ребенка, необходимости разработки «обходных путей», специфичных методов и средств решения традиционных образовательных задач применительно к каждому этапу возрастного развития ребенка; на фундаментальном для отечественной педагогики положении Д.Б. Эльконина о развивающем характере начального обучения.

В отечественной дефектологии разработан целостный теоретический и практический подход к коррекции детского аутизма (К.С. Лебединская, О.С. Никольская, 1991; О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, 1997). Система психологической коррекционной помощи аутичному ребенку и его семье базируется на идее первичного нарушения развития аффективной сферы в общей структуре синдрома (О.С. Никольская, 1985, 1999).

Разработаны различные теоретические подходы и соответствующие им методы коррекционной помощи детям с аутизмом. В зарубежных странах наибольшее распространение получили методы поведенческой терапии, направленные на выработку социально-бытовых навыков (O.I. Lovaas, 1982; L.E. McClannahan, P.J. Krantz, 1999; S. Harris, 1995).

Наиболее обобщенно требования к условиям получения образования детьми с РАС отражены в Федеральном государственном образовательном стандарте начального школьного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (75).

В настоящее время, даже если ребенок с расстройствами аутистического спектра принимается в первый класс школы, из-за поведенческих проблем впоследствии таким учащимся зачастую предлагаются надомная, семейная или дистантная формы обучения.

Проблема исследования заключается в недостаточной разработанности теоретико-практических основ реализации модели преемственности образования «Детский сад - школа» в условиях инклюзивного образования.

Актуальность и недостаточная исследованность вышеуказанных проблем обусловили объект, предмет, цель и задачи исследования.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать на практике модель преемственности «Детский сад - школа» детей с РАС в условиях общеобразовательной школы.

Объект исследования: модель преемственности «Детский сад - школа».

Предмет исследования: процесс сопровождения детей с РАС при переходе в школу из дошкольного учреждения.

Задачи исследования:

1. Проанализировать литературу по данной теме.
2. Изучить и проанализировать проблемы формирования системы преемственности образования ребенка с РАС в России.
3. Разработать организационную модель преемственности «Детский сад - школа» для детей с РАС в условиях инклюзивного образования.
4. Разработать комплексную программу по внедрению преемственных связей между дошкольным учреждением и общеобразовательной школой.

Методы исследования:

- обобщение и анализ литературных данных по проблеме исследования;

- качественный анализ: дифференциация фактического материала, описание типовых и исключительных случаев;

- моделирование.

Теоретико-практическая значимость исследования. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- рассмотрена клинико-психологическая структура расстройств аутистического спектра;

- определены особые образовательные потребности детей с РАС;

- определены сущность и содержание формирования системы преемственности образования ребенка с РАС в России в условиях инклюзивного образования;

- расширены и дополнены теоретические представления о специфике системы преемственности образования в условиях инклюзивного образования.

Практическая значимость исследования заключается в следующем:

- предложенная модель преемственности позволяет оптимизировать процесс обучения и социализации ребенка с расстройствами аутистического спектра;

- учитывая интеграционные процессы, происходящие в обществе, возможно использование разработанных материалов при формировании данной системы.

База исследования: базой настоящего исследования является муниципальное автономное образовательное учреждение «Лицей № 9 «Лидер» г.Красноярска. В работе приняли участие дети с РАС, посещающие дошкольные учреждения, дети с РАС, обучающиеся в 1 классе, родители, специалисты.

Научная новизна исследования заключается в том, что будет разработана модель преемственности «Детский сад - школа» для детей с РАС в условиях общеобразовательной школы.

Диссертация содержит введение, три главы, заключение, список литературы, включающий 50 наименований и приложения. Текст исследования изложен на 73 страницах.

**Глава 1. Теоретические основы организации обучения детей с РАС**

* 1. **Клинико-психологическая структура расстройств аутистического спектра**

Первым синдром раннего детского аутизма (РДА) описал на основе поведенческих признаков американский психиатра Лео Каннер в 1943 году. Согласно Каннеру, при детском аутизме отмечаются:

- аутизм и аутистические переживания,

- стереотипное, однообразное поведение с элементами одержимости,

- особое нарушение речевого развития.

Эти признаки становятся достаточно отчетливыми не позднее 2-2,5 лет, то есть в доречевой период развития.

Описания подобных состояний и попыток коррекционной работы с такими детьми известны с начала XIX века (J. Haslam, 1809; E.M. Itard, 1801); их число вырасло к середине XX века (L. Witmer, 1922; М.О. Гуревич, 1922; Н.И. Певзнер, 1935; L. Despert, 1938; К.А. Новлянская, 1939, и др.).

Почти одновременно с Л. Каннером к постановке сходных клинических проблем пришли N. Asperger (1944) и С.С. Мнухин (1947). Более полувека клинических исследований подтвердили гипотезу Л. Каннера о существовании особого синдрома или особой группы сондромов, связанных с детским аутизмом. Детальное знакомтсво специалистов с историей клинического изучения детского аутизма и его современными клиническими классификациями возможно благодаря работам В.М. Байтной (1999).

С начала 80-х годов в результате исследований, проведенных под руководством Уинг, трактовка понятия «аутизм» несколько изменилась. Основой диагностики аутизма стала так называемая «Триада Уинг»:

- качественные нарушения с сфере социального взаимодействия, включая качественные нарушения в сфере вербальной и невербальной коммуникации;

- нарушения процессов символизации (воображения);

- ограниченные повторяющиеся и стереотипные модели поведения, интересов и видов деятельности (48).

Очень часто триаду Л. Уинг рассматривают как основу определения аутизма. Например, известный психолог Ф. Аппе дает такое определение аутизма. «Аутизм – это серьезное нарушение коммуникации, социального взаимодействия и способности к воображению» (Ф. Аппе, 2006, с.14) (1). В своих работах С.А. Морозов определяет детский аутизм как искаженный вариант первазивного нарушения развития, связанный с дефицитом базальной потребности в общении, вследствие патологии прежде всего эмоциональной и интеллектуальной сфер психики (С.А. Морозов, 2014, с.21).

Практически все исследователи согласны с тем, что аутизм – первазивное нарушение равзития, однако, некоторые из них ведещими называют когнитивные нарушения, тогда как другие – аффективные. Действительно, абсолютная и относительная выраженность когнитивных и аффективных нарушений может быть различной, но при аутизме эти расстройства всегда присутствуют совместно (особенно до начала коррекционной работы) (53).

Независимо от Каннера, в 1944г. Австрийский педиатр Ганс Аспергер описал сходное состояние (известное сейчас как синдром Аспергера), при котором замкнутость в своем внутреннем мире, аутистическое поведение сочетались с хорошими способностями в отдельных областях знаний, отсутствие юмора, неспособность сохранять дистанцию в отношениях с другими людьми. Аспергер описанные явления квалифицировал как «аутистическую психопатию». В настоящее время в России и за рубежом признано, что именно такую патологию впервые описала Г.Е. Сухарева в 1926 г.

В России до второй половины 1970-х годов детский аутизм рассматривался как проблема чисто медицинская. Важным этапом в развитии учения об аутизме в нашей стране стали положения, которые отражались в работах К.С. Лебединской, В.В. Лебединского и их учеников (И.Н. татарова, О.С. Никольская, е.Р. байнская, М.К. Бардышевская и др.). аутизм стал последовательно рассматриваться как один из видов нарушения психического развития, требующий не только медикаментозного лечения, но, прежде всего, психолого-педагогической коррекции. К достижениям отечественных специалистов можно отнести начатые раньше, чем за рубежом, разработку классификации коррекционных подходов (С.А. Морозов, 2010) и научно обоснованных принципов их выбора (С.С. Морозова, 2004, 2007).

В соответствии с положениями Г.Е. Сухаревой и Л.С. Выготского, под термином «клинико-психологическая структура расстройств аутистического спектра» понимают иерархию нарушений при том или ином виде дизонтогенеза, т.е. выделение первичных, вторичных, третичных образований, а также основного нарушения, определяющего наиболее существенные черты клинической картины.

Первичное нарушение, по Л.С. выготскому, по природе своей биологическое и, как правило, неспецифическое. Огласно современному состоянию знаний, этиология аутизма неоднородна. В концепции В.В. Лебединского отмечается нарушение тонических процессов как об основном звене клинико-психологической структуры РАС (В.В. Лебединский, 1985). Необходимо подчеркнуть, что подавляющее большинство специалистов считаютпричиной возникновения синдрома аутизма биологическую неполноценность ребенка, являющуюся следствием воздействия разных патологических факторов. Иначе говоря, детский аутизм имеет полиэтиологию и проявляется в рамках различных нозологических форм (47).

E. Ornitz и E. Ritvo в 1968 г. Предложили нарушение системы координации между сенсорной и моторной сферами с центральным поражением вестибулярных мозжечковых систем. У части аутичных детей с грубо нарушенной речью G.R. de Long (1978) нашел поражение левой медиотемпоральной доли. В настоящее время продолжается изучение особенностей развития межполушарного взаимодействия у аутичных детей. Были выдвинуты также гипотезы об общей задержке созревания мозговых систем детей с аутизмом (L. Bender, 1956; S.simon, S. Gillies, 1964; B. Fish, 1971).

В настоящее время в Российской Федерации официально принята Международная классификация болезней и причин смерти 10-го пересмотра (МКБ – 10), согласно которой аутистические расстройства входят в диагностическую категорию F84 «Общие расстройства развития». Эта группа включает в себя детский аутизм (F84.0), атипичный аутизм (F84.1), синдром Ретта (F84.2), синдром Аспергера (F84.5), а также имеющие мало отношения к аутистическим расстройствам «другое дезинтегративное расстройство детского расстройства» (F84.3) и гиперактивное расстройство, сочетающее с умственной отсталостью и стереотипными движениями (F84.4).

Широкое распространение среди педагогов и психологов получила психологическая классификация детского аутизма О.С. Никольской. Теоретической препосылкой этой классификации является представление о детском аутизме как о первазивном расстройстве развития, в котором, однако, вдущая роль принадлежит эмоциональным нарушениям. Градации этой классификации соответствуют ведущему в условиях нарушения эмоционального развития уровню базальной системы аффективной регуляции поведения. Таких групп аутистического дизонтогенеза выделяется четыре:

1. Полная отрешенность от происходящего (соотвествует уровню оценки интенсивности средовых воздействий, или уровню полевого поведения);
2. Активное отвержение окружения (соотвествует уровню аффективных стереотипов);
3. Захваченность аутистическими интересами (соотвествует уровню аффективной экспансии);
4. Трудности организации общения и взаимодействия (соответствует уровню базальной аффективной коммуникации) (54).
	1. **Особые образовательные потребности детей с РАС**

Понятие «ребенок с особыми образовательными потребностями» закрепилось в контексте отечественной специальной педагогики сравнительно недавно. Его авторы – Е.Л. Гончарова и О.И. Кукушкина – подчеркивают, что речь идет не о прямом заимствовании западного термина «дети с особыми нуждами» (Children with Special Needs), возникшего в связи с необходимостью отразить в языке меняющееся отношение к детям с нарушениями в развитии, новое понимание их прав. По инению авторов, содержание термина «дети с особыи образовательными потребностями» органично отражает 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 (21, 22, 23). Авторы вделяют общие аспекты особых образовательных потребностей разных категорий детей с нарушениями психофизического развития. Эти общие аспекты имеют отношение к времени начала образования и его содержанию, к созданию специальных методов и средст обучения и его особой организации, к определению границ образовательного пространства и продолжительности образования, а также к определению круга лиц, участвующих в образовании и способов их взаимодействия. При этом подчеркивается необходимость дифференцированного описания, определения и осмысления особых образовательных потребностей разных категорий детей с нарушениями психофизического развития (21).

Первый и очевидный круг проблем, с которым сталкивается педагог, обучающий ребенка с аутизмом, задается несформированностью его произвольного внимания и поведения. Многочисленные аффективные трудности – повышенная сензитивность, тревожность, страхи – уже сами по себе препятствуют организации внимания ребенка, особенно в новой и незнакомой обстановке. Но еще большие сложности произвольного сосредоточения, организации внимания ребенка на занятии вызываются особыми защитными формами поведения, характерными для аутизма: стереотипиями, избирательными пристрастиями, избеганием контакта.

Сопоставление сильных и слабых сторон когнитивной деятельности аутичного ребенка выявляет четкую закономерность, состоящую в том, что возможности ребенка достаточно высоки при непроизвольном внимании, восприятии, запоминании и речевом вопроизведении информации и крайне низки при попытке организации произвольной деятельности. Непроизвольно воспринимаемая и усваиваемая информация всегда связана с особыми пристрастиями аутичного ребенка, со склонностью к стереотипному поиску и воспроизведению определенных ощущений. Таким образом, когнитивная сфера при аутизме развивается, преимущественно, в русле защитного поведения, и почти не работает на реальное приспособление ребенка к окружающему миру, на развитие коммуникации (Лаврентьева, 2008).

Коррекционное обучение аутичного ребенка невозможно без формирования его произвольного внимания и поведения, без развития навыков произвольного сосредоточения и самоорганизации. Решение данной задачи в случае детского аутизма приобретает самостоятельную ценность, требует специальных приемов и логики работы.

Второй круг проблем, тесно связанный с недоразвитием произвольности, можно в общем виде определить как нарушение смыслообразования. При попытке организации аутичного ребенка в рамках произвольной учебной деятельности выявляется непонимание фуекциональных значений предметов, причинно-следственных связей и временных связей, отдельных событий и их последовательностей, человеческих чувств и отношений. Нарушение контакта и аффективные трудности при аутизме препятствуют проявлению интереса ребенка к окружающему миру, эмоциональному осмыслению событий жизни. Вместо этого создаются защитные формы поведения, которым присуща крайняя стереотипность и направленность на аутостимуляцию (поиск определенных ощущений и впечатлений). В итоге смыслообразующая функция адекватно развивается только в русле особых интересов ребенка. Особенно ярко это подтвержлает закономерность, которая обнаруживается при анализе интеллектуальных особенностей ауичных детей в рамках педагогических занятий. Она состоит в том, что когнитивные возможности аутичных детей максимально велики при усвоении любой информации, систематизированной по формальному признаку (форма, цвет, величина, принадлежность к определенному виду или классу объектов) и крайне малы, если информация организована по смысловому признаку (причинно-следственные связи, сюжетное развитие событий и др.).

Третий характерный для аутизма круг проблем, который во многом задается нарушениями произвольности и смыслообразования, состоит в несформированности у аутичного ребенка способности самостоятельного планирования и, соотвественно, последовательного развертывания любого вида произвольной деятельности и речи. Связь подобных проблем с несформированностью аффективной сферы и произвольности при актизме часто бывает неочевидной. Когда аутичный ребенок «не понимает» простейшую инструкцию, для выполнения которой нужна последовательность действий (хотя бы двух подряд), педагог может принять это за проявление умственной отсталости. Однако, тот же ребенок может успешно справиться с заданием в том случае, если оно требует одномоментного действия, и все необходимое для понимания задания и его выполнения находится в поле зрения ребенка. Например, дети с аутизмом пратически всегда правильно выполняют задание «четвертый лишний» на невербальном уровне, то есть убирают лишнюю картинку. Дать развернутое объяснение своих действий они не в состоянии.

Несформированность развернутого произвольного внимания проявляется в мышлении аутичного ребенка, прежде всего, как отсутствие внутреннего планирования. На педагогических занятиях это проявляется в невозможности самостоятельно построить цепочку действий, необходимую для выполнения задания. В речи ребенка отсутствивие внутреннего планирования проявляется в сложности построения развернутого высказывания и затруднении или невозможности самостоятельного пересказа событий, сюжетных историй. Очевидна тесная взаимосвязь между особыми образовательными потребностями аутичных детей. Так, возможность планирования собственных действий и речи зависит от сформированности произвольного внимания и осмысленного отношения к собственной деятельности. Развитие произвольного внимания и поведения в рамках учебной деятельности невозможно без формирования осмысленного отнощения ребенка к процессу обучения, к учебному материалу, к осваиваемым навыкам (36).

Степень выраженности проблем шольного периода определяется, прежде всего, качеством предыдущей коррекционной работы. С.А. Морозов разделяет школьные проблемы ребенка с РАС на академические и специальные (социально-поведенческие, информационно-коммуникативные). Соотвественно, и общая программа должна быть направлена как на овладение определенным объемом академических знаний, умений, навыков, так и на приобретение «жизненной компетенции».

При РАС содержательная и формальная стороны осваиваемого навыка связаны между собой в значительно меньшей степени, чем при типично психическом развитии, и требует особого внимания со стороны педагога. Многие представления и понятия, которые дети с типичным развитием усваивают из жизни, для ученика с РАС остаются недоступными без посторонней помощи. Основным направлением преодоления отмеченных трудностей является индивидуальная адаптация существующих школьных программ. При этом должны учитываться такие факторы, как индивидуальные особенности учащегося, цели и задачи школьного обучения для данного ученика (48).

* 1. **Основные направления организации обучения детией с РАС**

На сегодняшний день можно выделить два основных направления организации обучения детей с РАС:

- обучение в специальных коррекционных классах, которое предполагаетт постепенное расширение интегративного образовательного пространства для детей с РАС. На первых этапах предполагается только социальная интеграция (дети ходят в столовую со всеми детьми, раздеваются в общей раздевалке, посещают общешкольные мероприятия), то на последующих этапах учащиеся с РАС в сопровождении тьютора посещают отдельные уроки в общеобразовательных классах. После обучения в специальном коррекционном классе учащийся может быть переваеден в общеобразовательный класс и обучаться в режиме полной инклюзии. Для каждого учащегося разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут и индивидуальная образовательная программа (51).

- модель «Ресурсный класс». Сегодня классы с моделью «Ресурсный класс» работают не только в Москве, но и в Санкт-Петербурге, Воронеже, Белгороде, Ростове-на-Дону и в Красноярске. Ресурсный класс – это специальная образовательная модель, позволяющая ученику сочетать, в зависимости от своих потребностей и возможностей, инклюзивное образование и индивидуальное обучение. Главное отличие ресурсного класса от коррекционного, в котором обучение также проходит по адаптированным программмам, состоит в том, что ученики ресурсного класса последовательно включаются в учебную деятельность общеобразовательных классов, посещают уроки по школьным предметам, котрые они могут изучать вместе со своими типично развивающимися сверстниками при поддержке тьютора. При этом процент времени совместного обучения для каждого ученика может быть разным (68).

**1.4 Основные понятия и принципы психолого-педагогического сопровождения**

Идеи сопровождения и психолого-педагогического сопровождения, в частности, активно развиваются в работах Л.В. Байбородовой, Н.Г. Битяновой, О.С. Газмана, И.В. Дубровиной, С.В. Дудчик, Е.И. Казаковой, Н.В. Клюевой, и др. В наиболее общем смыслесопровождение характеризуют как помощь ребенку в преодолении возникающих трудностей, в поиске путей решения актуальных противоречий, встречающихся при организации образовательного процесса, как непрерывный процесс изучения, формирования и создания условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, обеспеченных командной работой специалистов различных профилей. Идеи психолого-педагогического сопровождения соответствуют прогрессивным идеям зарубежной гуманистической психологии (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Дж. Мид, М. Кун, И. Блумер), отечественной психологии (Е.В. Бондаревская, Р.Л. Кричевский, С.В. Кульневич, И.А. Якиманская и др.), педагогики сотрудничества (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков и др.) (Л.Н. Харавини, 2011). В качестве основных характеристик сопровождения, выступают его процессуальность, пролонгированность, недирективность, погруженность в реальную ситуацию человека, особость отношений между участниками, приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта («педагогика успеха»), право субъекта самостоятельно совершать выбор и нести за него отвестственность. Базовым понятием можно считать идею О.С. Газмана, автора технологии индивидуализированного (персонифицированного) воспитания, показавшего в своих работах, что педагогическая поддержка (мы добавим и психологическая) и сопровождение развития личности человека – есть не просто сумма разнообразных методов коррекционно-развивающей работы, а комплексная система, особая культура поддерджки и помощи человеку в решении задач развития, обучения, воспитания и социализации (О.С. Газман, 2007).

Под сопровождением понимают метод, обеспечивающий оздание условий для принятия субъектом развития опимаьных решений в различных ситуациях жизненного выбора. При этом под субъектом развития понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система. Ситуации жизненного выбора – множественные проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития. (Л.М. Шипицына, 2003).

Следует различать понятия:

- процесс сопровождения;

- метод сопровождения;

- служба сопровождения.

Если исходить из того, что сопровождение – это обеспечение, тогда под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.

Если предположить, что сопровождение – это помощь, то под сопровождением понимается процесс – совокупность последовательных действий, позволяющих субъекту определиться с принятием решения и нести ответственность за реализацию решения.

Если сопровождение идентифицировать с понятием организация, то служба сопровождения – это объединение специалистов разного профиля, осуществляющих процесс сопровождения. Психолого-педагогическое сопровождение является гибким длительным динамическим процессом, предполагающим целостную, организованную и системную деятельность специалистов «помогающих профессиий», направленную на создание условий для успешного функционирования участников единого образовательного пространтства.

Психолого-педагогическое сопровождение как реализация защиты прав ребенка (в наиболее широком смысле), реализация индивидуальной образовательной программы в данном случае должно осуществляться как адаптация образовательных и иных социально-психологических нагрузок.

В соответствии с компонентами процесса сопровождения определяются конкретные формы и содержание работы специалистов сопровождения: комплексная диагностика, развивающая и коррекционная деятельность, консультирование и просвещение педагогов, родителей, других участников образовательного процесса, деятельность по определению и корректировке компонентов индивидуальной образовательной программы (в структуре реализации индивидуального образовательного маршрута). Каждое направление включается в единый процесс сопровождения, обретая свою специфику, конкретное содержательное наполнение (67).

В то же время реализация подобных целей и задач, определение форм и содержательное наполнение деятельности субъектов образовательного пространства требует определения критериев создания и поддержания оптимальности и эффективности сопровождения как равноценной составляющей инклюзивного образовательного процесса в целом.

Психолого-педагогическое сопровождение – это значимый компонент психолого-педагогической помощи в целом. Дословно «сопровождать» означает «идти, ехать вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого». М.Р. Битянова отмечает, что психолого-педагогическое сопровождение – это организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для дальнейшего успешного обучения и психологического развития каждого ребенка в школьной среде (7).

Задачами психолого-педагогического сопровождения участников инклюзивного образования будут:

- систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса обучающегося с ОВЗ в динамике его психического развития;

- создание социально-психологических и педагогических условий для эффективной адаптации и психического развития обучающихся и обеспечения успешности в обучении;

- оказание помощи в адаптации к новым условиям жизнедеятельности;

- обеспечение систематической помощи детям с ОВЗ в ходе обучения;

- организация жизнедеятельности ребенка в социуме с учетом психических и физических возможностей обучающегося.

Эффективное психолого-педагогическое сопровождение реализуется через следующие направления деятельности:

- диагностическое;

- профилактическое;

- консультативное;

- коррекционно-развивающее;

- поддерживающее;

- просветительское;

- образовательное.

Основными принципами психолого-педагогического сопровождения участников образовательного пространства являются:

- приоритет интересов сопровождаемого;

- непрерывность сопровождения;

- целенаправленность сопровождения;

- систематичность сопровождения;

- гибкость сопровождения;

-комплексный подход к сопровождению;

- преемтсвенность сопровождения на разных уровнях образования;

- принцип сетевого взаимодействия;

- рекомендательный характер советов специалистов сопровождения.

Сопровождение в образовательном процессе могут обеспечить классный руководитель, учитель, учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог, социальный педагог и т.д. Но более эфективное использование психолого-педагогического сопровождения может быть осуществлено на условиях ПМПк.

Важной составляющей организации сопровождения ребенка с проблемами в развитии и его родителей явялется психологическая поддержка образовательного процесса. Психологическая поддержка образовательного процесса – это целостная система деятельности специалистов психологов, ориентиррованная на поддержку эффективности деятельности участников образовательного процесса.

Основные этапы индивидуального сопровождения ребенка в образовательной школе. Эффективность образовательного процесса во многом зависит от уровня знаний педагогом своих учеников, умения осуществлять дифференцированный подход к ним индивидуальное сопровождение ребенка с РАС направлено на определение индивидуального образовательного маршрута и обеспечение максимально эффективного его прохождения с целью оптимальной социализации.

Этапы психолого-педагогического сопровождения:

1 этап: организационный.

Цель: организация процесса психолого-педагогического сопровождения.

Задачи:

- определение специалситов и педагогов, которые будут участвовать в психолого-педагогическом сопровождении;

- определение последовательности процесса сопровождения;

- подготовка документации;

- составление графика и плана работы.

2 этап: содержательный.

Цель: определение содержания (перспективного содержания) психолого-педагогического сопровождения.

Задачи:

- определение степени участия и содержания деятельности каждого специалиста;

- обсуждение единых подходов к реализации психолого-педагогического сопровождения и его границ;

- включение родителей в процесс психолого-педагогического сопровождения (мотивационно-стимулирующая работа с родителями);

- информационно-просветительская деятельность учителя-логопеда в отношении взрослых участников психолого-педагогического сопровождения.

3 этап: сопроводительный.

Цель: психолого-педагогическое сопровождение рбенка.

Задачи:

- выработка адекватного отношения к достижениям и неудачам ребенка;

- выработка стратегии индивидуального оценивания ребенка;

- выработка стратегии поведения по отношению к ребенку во время уроков и других мероприятий, предполагающих усвоение или воспроизведение учебного материала;

- освоение приемом работы с детьми, имеющими речевые нарушения (например, индивидуальное уточнение последовательности выполнения работы, подбор индивидуальных заданий, определение целесообразности включения ребенка в процесс чтения по цепочке, ответа у доски и пр.);

- определение объема необходимой помощи ребенку;

- реализация консультативной деятельности (взаимное консультирование специалистами и педагогами и совместное консультирование родителей);

- коррекционно-педагогическая, психокоррекционная деятельность по отношению к ребенку. Однако существует и более детализированный вариант разработки стратегии сопровождения, в котором большое внимание уделяется всесторонней диагностике, позволяющей получать данные о специфике, характере и динамике психического развития, о личностных особенностях ребенка, о состоянии его здоровья и социального благополучия. Данный вариант, на наш взгляд, оптимален для использования, когда в ходе обучения у ребенка были выявлены определенные проблемы, а не в случае целенаправленного включения ребенка с РАС в общеобразовательную среду.

Поэтому первым этапом деятельности по сопровождению ребенка выделяется сбор информации о ребенке.

Это первичная диагностика соматического, психического, социального здоровья ребенка. При этом используется широкий спектр различных методов: наблюдение, тестирование, анкетирование родителей и педагогов, беседа, анализ продуктов учебной деятельности, школьной (психолого-педагогической) документации.

Второй этап – анализ полученной информации.

На основе анализа определяется специфика психолого-педагогической помощи.

М.Р. Битянова описла алгоритм цикла организации индивидуального сопровождения ребенка в образовательной организации, которую на современном этапе можно представить следующим образом:

1. первичная диагностика.

2. ПМПк.

3. Разработка индивидуального образовательного маршрута.

4. Разработка адаптированной образовательной программы.

5. Реализация индивидуального образовательного маршрута.

6. Динамическая диагностика.

7. Оценка результатов определенного этапа сопровождения.

Таким образом, процесс психолого-педагогического сопровождения ребенка с РАС – это сложный многоуровневый динамический процесс, основанный на тесном мотивированном взаимодействии специалистов, педагогов и семьи.

**Выводы по главе 1**

Обучение детей с РАС считается во всем мире едва ли не самым сложным направлением коррекционной педагогики.

Реализация образования детей с РАС требует разъяснения значительного количества жизненно важных моментов:

- наполняемость классов (групп);

- кадровое обеспечение (в качественном (какую подготовку должны проходить педагоги, психологи, логопеды, воспитатели, работающие с аутичными детьми) и количественном (соотношение количества специалистов к количеству учащихся, воспитанников на разных этапах образовательного процесса) плане;

- методическое обеспечение;

- формы обучения и принципы их выбора;

- принципы определения объема дневной и недельной нагрузки учащихся; воспитанников и специалистов;

- принципы и формы планирования учебного процесса;

- принципы оценки знаний учащихся и эффективности работы специалистов.

Нерешенными также остаются следующие вопросы:

- место инклюзивного процесса при получении образования людьми с РАС;

- принципы адаптации существующих учебных планов и программ для учащихся с РАС;

- принципы составления особых индивидуальных коррекционных программ, так как некоторые направления работы не имеют аналогов в учебных планах общеобразовательной школы.

Важным условием организации качественного образования школьников с РАС является интенсивная специальная подготовка к нему в дошкольном возрасте (на начальном этапе – на основе индивидуального обучения), а также соответствующее обучение психолого-педагогических кадров (49).

**Глава 2. Концептуальные основы преемственности дошкольного и начального школьного образования**

 Чтобы каждый ребенок с расстройствами аутистического спектра мог успешно усваивать школьную программу, он должен быть подготовлен к этому в дошкольном учреждении. С другой стороны, успешное обучение и воспитание младших школьников требует определения и учета уровня их предшествующего развития, осуществления целенаправленной работы по укреплению взаимосвязи между содержанием, формой и методами обучения и воспитания.

**2.1 Методологические и социально-психологические основы преемственности**

Для правильного понимания проблемы преемственности, ее психологических, педагогических и организационных аспектов большое значение имеет анализ ее методологических основ.

Методологическими основами преемственности в процессе развития являются диалектические законы единства и борьбы противоположностей, перехода количественных изменений в качественные, отрицание отрицания. Особая роль принадлежит последнему закону. Как известно, новое не просто отрицает старое, оно постепенно вызревает в старом и в последующем сохраняет его черты.

Общеметодологические идеи преемственности в процессе своего развития были реализованы применительно к таким наукам, как педагогика и психология.

Концептуальные основы преемственности в психологическом аспекте представил Л. С. Выготский, который выдвинул положение о ведущей роли обучения в психическом развитии личности. Он подчеркивал, что «педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития».

Обосновывая это положение, Л. С. Выготский отмечал, что обучение и развитие в школе соотносятся друг с другом так, как зона ближайшего развития и уровень актуального развития. «Только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегает вперед развития и ведет его за собой. Но обучить ребенка возможно только тому, чему он способен обучиться... Значит, обучение должно ориентироваться на уже пройденные циклы развития, на свой низший порог; однако оно опирается не столько на созревшие, сколько на созревающие функции. Оно всегда начинается с того, что у ребенка еще не созрело. Возможности обучения определяются законом его ближайшего развития» [14].

Эти положения, выдвинутые Л. С. Выготским, задают четкую систему координат для теоретической трактовки преемственности, с одной стороны, в развитии личности, с другой — в развитии и динамике самого воспитательно-образовательного процесса. Преемственность возможна благодаря тому, что новое опирается на достигнутый уровень развития, а также благодаря осуществляемому на этой основе прогнозу, что и определяет в итоге логику педагогического процесса, обеспечивая ему необходимую последовательность, а значит, и преемственность в формах, содержании и методах работы.

В последнее время большую роль в понимании сути преемственности сыграли вопросы построения системы непрерывного образования, реформы средней школы. Отстаиваются позиции гуманизации всей структуры образования, утверждается личностно-ориентированный подход. Отсюда и принципиально новые модели построения воспитательно-образовательного процесса, опирающегося на закономерности развития личности ребенка, становление его социальной активности [5].

Проблема преемственности в обучении и воспитании является комплексной, ее разрешение требует совместных усилий специалистов различных областей: медиков, психологов, педагогов, социологов и др. Поэтому ее нельзя определить лишь как взаимосвязь между отдельными элементами педагогического процесса в детском саду и начальной школе. Так, А. В. Запорожец отмечает, что под преемственностью следует понимать «...внутреннюю органическую связь общего физического и духовного развития на границе дошкольного и начального детства, внутреннюю подготовку к переходу от одной ступени формирования личности к другой» [25].

На основании сказанного можно дать определение преемственности в работе дошкольных учреждений и начальной школы. Под преемственностью следует понимать, с одной стороны, необходимость установления диалектической взаимосвязи между различными этапами развития личности при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту, с другой — создание благоприятных медико-биологических, психолого-педагогических условий в деятельности дошкольных учреждений и начальной школы для обеспечения этого развития, а также овладение знаниями, умениями, нормами и правилами поведения в обществе.

Итак, в содержании преемственности можно выделить два аспекта: закономерности развития личности; содержание, цели, формы и методы педагогической деятельности, обеспечивающей это развитие.

Для осуществления преемственности дошкольного и начального образования на психологическом уровне необходимо изучить закономерности психического развития детей на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста. К 6 - 7 годам завершается формирование всех психических качеств и свойств, характерных для детей дошкольного возраста с нормой в развитии, одновременно возникают и развиваются психологические особенности, свойственные младшим школьникам. Следовательно, основная задача педагогов будет заключаться в том, чтобы создать необходимые психологические условия для завершения подготовки детей к школе, что является предпосылкой для овладения основами учебной деятельности, усвоения новой социальной роли — роли ученика.

Итак, с психологической точки зрения преемственность заключается в формировании определенного уровня готовности к школе и в обеспечении условий для благоприятной адаптации детей к систематическому обучению, в том числе детей с расстройствами аутистического спектра.

В широком плане под готовностью к школе понимают такой уровень развития детей, который позволяет им достаточно легко адаптироваться к новым условиям жизни и деятельности, овладевать знаниями, умениями, нормами и правилами поведения, проявляя при этом необходимый уровень активности. В более узком плане под психологической готовностью понимают структурные компоненты, которые определяются уровнем интеллектуального, личностного, эмоционального и социального развития детей 6 - 7 лет [45].

Психологическую готовность нельзя рассматривать без учета морфофункциональной и специальной подготовленности ребенка к школьной жизни и деятельности. Готовность к школе целесообразно рассматривать на трех уровнях: морфофункциональном, умственном и личностном. Они составляют область потенциальных свойств, которые находят свое выражение непосредственно в результатах деятельности, знаниях, умениях, поступках, активности, эмоциональных переживаниях, т. е. в актуальных свойствах.

Морфофункциональная готовность составляет базовый уровень, остальные являются надстройкой. Под морфофункциональной готовностью («школьной зрелостью») обычно понимают «уровень морфологического и функционального развития, при котором требование систематического обучения, различного рода нагрузки, новый режим жизни не будут чрезмерно обременительными для ребенка» [45].

Основными показателями здесь являются:

1. Состояние здоровья. Критерии: наличие (отсутствие) при обследовании хронических заболеваний, функциональное состояние основных органов, систем; устойчивость организма к возникновению хронических заболеваний; уровень развития, степень гармонизации всех систем организма.

2. Развитие анализаторов. Критерии: функциональные возможности; отклонение от нормы.

3. Нейродинамические свойства. Критерии: свойства нервной системы (скоростные характеристики, уравновешенность, подвижность, динамичность и др.).

4. Развитие речевого аппарата. Критерии: правильность произношения звуков; наличие дефектов речи.

5. Развитие мышечного аппарата. Критерии: точность, координированность движений; зрительно-моторная координация кисти руки; мелкая моторика пальцев.

6. Работоспособность - утомляемость. Критерий: способность выдерживать определенное время физические и интеллектуальные нагрузки.

Изучение морфофункциональной готовности является важным фактором для принятия решения о готовности шестилетних детей к школе и целесообразности их обучения в подготовительном классе.

Интеллектуальная готовность является основным условием успешности обучения детей 6 - 7 лет. Чтобы овладеть навыками учебной деятельности, необходим относительно высокий уровень сформированности действий восприятия, памяти, мышления, воображения и внимания.

Ниже приведены показатели и критерии, определяющие уровень интеллектуального развития нормально развивающегося ребенка.

1. Уровень развития восприятия. Критерии: целостность, точность, дифференцированность, способность соотносить свойства предмета с заданными эталонами.

2. Уровень развития памяти. Критерии: объем, темп запоминания и воспроизведения, осмысленность и способность использовать приемы логического запоминания.

3. Уровень развития мышления определяется по степени сформированности наглядно-образного и словесно-логического мышления (уровню развития основных мыслительных действий и операций: сравнение, обобщение, группировка, классификация, конкретизация).

4. Уровень развития воображения. Критерии: способность создавать образы на основе словесного или воспринятого ранее образного описания, вносить элементы нового в продуктивные виды деятельности.

5. Уровень саморегуляции. Критерии: самоконтроль, произвольность поведения, устойчивость, объем, распределение, переключаемость внимания.

6. Уровень развития речи. Критерии: словарный запас, правильность речи, ее связность, способность адекватно выразить мысль.

Для детей с расстройствами аутистического спектра применяются свои показатели и критерии, определяющие уровень интеллектуального развития, согласно потребностям такого ребенка.

Личностная готовность выражается в способности детей регулировать свои взаимоотношения с социальной средой, проявлять такие свойства, которые необходимы для овладения новыми видами деятельности, формирование отношений со сверстниками, взрослыми, самим собой. Свое конкретное выражение «личностная готовность» находит в системе отношений к различным сторонам действительности.

Ниже приведены важнейшие показатели личностной готовности.

1. Степень сформированности мотивов. Критерии: отношение к учебной деятельности (предпочтение другим видам деятельности); внутренняя позиция ученика; эмоциональность переживаний по поводу новой деятельности (положительные, отрицательные), соподчиненность мотивов.

2. Отношение к сверстникам и взрослым. Критерии: степень сформированности мотивов общения, умение строить взаимоотношения с другими, общительность, способность подчиняться и руководить; усваивать, реализовывать нравственные нормы взаимоотношений.

3. Отношение к самому себе. Критерии: устойчивость; адекватность и действенность самооценок; уровень притязаний как способность оценивать свои возможности и усилия, необходимые для получения результата, в котором выражается отношение к целям деятельности.

Детям с РАС необходима социализация, общение с другими детьми, так как это является одной из основных проблем в развитии таких детей. Критериев оценки уровня развития социализации не так уж и много, и к каждому они применяются индивидуально, по потребностям.

Отмеченные виды готовности к учебной деятельности составляют иерархически организованную систему и представляют собой область потенциальных возможностей ребенка 6 - 7 лет.

Изучение компонентов готовности к школе дает возможность составить целостное представление о личности ребенка, определить степень его готовности к школе, а также области, где тот или иной показатель готовности недостаточно выражен. Прогнозирование развития личности — одно из важнейших условий осуществления преемственности в работе дошкольного учреждения и начальной школы.

Особенности ребенка как социального индивида и личности находятся на стадии формирования, развития. Следовательно, они могут быть выраженными и невыраженными, обладают динамикой в сторону улучшения или ухудшения. Поэтому, рассматривая ребенка как индивидуальность, важно выделить такие особенности личности, которые следует развивать или изменять, поддерживать на определенном уровне или блокировать.

**2.2 Организационные аспекты преемственности дошкольного и начального школьного образования**

В нормативных документах, в различных научных и методических источниках преемственность между всеми звеньями обучения рассматривается как основное средство непрерывного образования. Новая школьная реформа предусматривает переход к двенадцатилетнему школьному общему образованию, начиная с 6 лет, поэтому проблема преемственности остается актуальной и требует обоснования на разных уровнях педагогической деятельности.

Основная цель дошкольного образования — всестороннее развитие ребенка, задаваемое государственным стандартом, в полном объеме и в соответствии с потенциальными возможностями и спецификой детского возраста как самого ценного периода в жизни человека, как для детей с нормальным развитием, так и для детей с расстройствами аутистического спектра.

Основными задачами дошкольного образования являются:

- укрепление и защита здоровья детей, создание условий для их полноценного физического развития;

- развитие умственных способностей, творческого потенциала, индивидуальных способностей и задатков;

- обеспечение сотрудничества с родителями в воспитании, обучении и развитии детей;

- обеспечение действенной преемственности дошкольного, начального образования для своевременного и полноценного перехода детей к системе школьного обучения.

Основная цель преемственности — создание оптимальных психолого-педагогических и медико-биологических условий для реализации единой линии развития ребенка на этапах дошкольного и начального образования; обеспечение дальнейшего всестороннего общего развития шестилетних детей с учетом возросших возможностей, специфики школьной жизни наряду с освоением важнейших учебных навыков в чтении, математике и формировании учебной деятельности.

Для того чтобы взаимосвязь между дошкольным и начальным школьным образованием не была декларативной, необходимо обозначить причины противоречия между теоретически обоснованной диалектической взаимосвязью и практической реализацией преемственности в жизни. Одной из причин этого является отсутствие согласованности на уровне программ обучения, воспитания и развития в детском саду и школе. Объясняется это тем, что программы и методические учебные пособия разрабатываются отдельно для дошкольных учреждений и общеобразовательных, что влечет за собой дублирование содержания, или информационное перенасыщение, или, наоборот, упрощение содержания.

В программах для детей дошкольного возраста акцент делается на полноценное развитие личности ребенка, раскрытие его индивидуальных творческих способностей, а в содержании обучения начальной школы ориентируются, прежде всего, на формирование определенного объема знаний, умений и навыков.

Другая причина формализации процесса преемственности заключается в разнополярном использовании методов и форм организации воспитательно-образовательного процесса. Педагоги дошкольных учреждений рационально сочетают фронтальное, подгрупповое и индивидуальное взаимодействие с детьми. Школа практикует классно-урочную систему с преимущественным преобладанием фронтальных форм взаимодействия с учащимися.

Несмотря на то, что педагоги дошкольного и начального образования успешно используют программы и методики нового поколения (системы М. Монтессори, ТРИЗ В. В. Давыдова, Л. В. Занкова), которые могли бы быть «сквозными» для обеих структур, дидактической преемственности нет. Это можно объяснить рассогласованием, которое связано с проблемой профессиональной подготовки педагогов. Специалисты, окончившие факультет начального школьного образования, не знают психологии детей дошкольного возраста, технологии их обучения. Педагоги дошкольных учреждений не берут на себя ответственность за обучение детей в подготовительном классе, несмотря на то, что они осуществляли образовательный процесс в подготовительной группе детского сада.

Появившиеся в последнее время учреждения типа «Детский сад — школа», призванные осуществлять преемственность между дошкольными учреждениями и начальной школой, зачастую располагаясь в одном здании, работают автономно, так как проблемы коренного изменения организации работы образовательного учреждения и интеграции содержания педагогического процесса не решаются вообще или решаются частично. Создание подготовительных классов на базе детских садов также не решает проблемы преемственности в полной мере (не разработаны общие принципы, подходы к содержанию образования, технологиям процесса обучения, а также требования к профессиональной подготовленности, компетентности педагогических кадров).

Не менее значимой проблемой практической преемственности является координация деятельности дошкольных учреждений и школы в сотрудничестве с семьей по подготовке детей к школе. Разный культурно-образовательный уровень родителей, различное материальное положение, с одной стороны, создают трудности в согласовании общей программы сотрудничества. С другой стороны, возрос интерес родителей к качеству подготовки детей при поступлении в общеобразовательную школу или престижные учебные заведения.

Отмеченные причины неудач в решении проблемы преемственности дошкольного и начального образования, которые формализуют этот процесс, позволяют сформулировать организационно-методические направления, реализация которых поможет создать условия для осуществления преемственности между дошкольными учреждениями и начальной школой [4, 36, 42,51]:

* Согласование целей и задач воспитания, обучения и развития детей 5 – 7 лет на дошкольном и начальном школьном уровнях.
* Разработка общих подходов и требований к организации воспитательно-образовательного процесса.
* Соблюдение общих принципов построения учебных программ, методик, технологий.
* Интеграция предметных областей знаний дошкольного и начального образования.
* Совершенствование форм организации и методов обучения, как в дошкольных учреждениях, так и в начальной школе.
* Осуществление диалектической взаимосвязи между педагогическими технологиями обучения и воспитания детей в контексте преемственности дошкольного и начального образования.
* Определение содержания и форм работы с детьми, не посещающими дошкольные учреждения.
* Координация действий в процессе обучения по осуществлению педагогического сотрудничества дошкольных учреждений, школы и семьи (организация различных форм содействия семье в формировании личности ребенка при подготовке к школе).
* Координация деятельности учебных заведений по подготовке, переподготовке и повышению квалификации педагогов и специалистов дошкольного и начального образования.

На основании сформулированных направлений организационно-методической работы по осуществлению преемственности можно определить основные задачи, которые стоят перед дошкольным и начальным образованием:

1. Осуществление общих подходов к организации воспитательно-образовательного процесса.

2. Соблюдение общих принципов построения учебных программ и методик.

3. Осуществление общих подходов при подготовке кадров дошкольных учреждений и общеобразовательной школы.

4. Создание оптимальных медико-биологических и психолого-педагогических условий для благоприятной адаптации шестилетних детей в начальный период школьного обучения.

Для практического осуществления преемственности необходимо соблюдать принцип интеграции по следующим направлениям [5, 7, 30, 42]:

* Согласование целей и задач дошкольного, начального образования для реализации единой линии развития ребенка на этапах дошкольного и начального школьного обучения.
* Создание в дошкольном учреждении и начальной школе развивающей предметной среды, функционально моделирующей содержание деятельности детей.
* Использование различных форм обучения «внеурочного» типа, включающих специфические виды деятельности детей на интегральной основе.
* Максимальное обеспечение двигательной активности детей в школе на уроках физкультуры, больших переменах, а также в процессе внешкольной работы.
* Осуществление интеграции предметных областей знаний дошкольного, начального образования, обеспечивающей адекватность содержания обучения детей в классе.
* Изменение форм общения детей на занятиях в детском саду и на уроках в школе.
* Создание условий для полноценного физического развития, укрепления здоровья, профилактики утомляемости (не следует перегружать детей учебной информацией, скучными и однообразными заданиями), создание мажорного эмоционального фона, включение в занятие пауз, минуток отдыха в виде психогимнастических игр и упражнений.

Успешно решить проблему преемственности можно только в том случае, если каждый педагог осознает необходимость такой работы, будет иметь четкое представление обо всех ее этапах.

В связи с необходимостью профессиональной подготовленности, компетентности воспитателя детского сада к нему предъявляются следующие требования [5, 7, 45, 51].

Воспитатель детского сада должен знать:

- Теоретические основы обеспечения преемственности;

- Возрастные особенности психического развития детей с РАС;

- Цели и задачи, которые предстоит решать учителю в работе с детьми с РАС;

- Методические приемы и формы организации учебной деятельности на начальном этапе школьного обучения;

- Современные технологии обучения и воспитания детей с РАС;

- Условия адаптации детей с РАС.

Соответственно предъявляются высокие требования к профессиональной подготовленности, компетентности учителей начальных классов, работающих в классе с детьми с расстройствами аутистического спектра.

Учитель начальных классов должен знать:

- Теоретические основы обеспечения преемственности;

- Особенности психического развития детей с РАС;

- Физиологические особенности детей с РАС;

- Условия адаптации и факторы дезадаптации детей с РАС в начальный период обучения;

- Цели и задачи, которые реализуются в дошкольных учреждениях при подготовке к школе;

- Методические приемы и формы организации учебной деятельности в дошкольном учреждении;

- Современные технологии обучения и воспитания детей с РАС;

Учитель начальных классов должен владеть следующими профессиональными умениями и навыками:

- При проведении занятий-уроков и уроков ориентироваться не только на программу подготовительного класса, но и на программу воспитания и обучения в детском саду для установления диалектической взаимосвязи в содержании образования;

- Способствовать адаптации детей к новым условиям, используя прогнозы воспитателей, а также результаты психологической диагностики;

- На основе представлений об уровне готовности каждого ребенка к школе осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход в педагогическом процессе;

- Оценивая способности детей в течение первого года обучения, разрабатывать основные стратегии развития каждого ребенка, что позволит осуществлять его дальнейшее обучение и воспитание на основе преемственности;

- При проведении уроков, а также других учебно-воспитательных мероприятий осуществлять отбор содержания, методов обучения и воспитания, организовывать деятельность детей так, чтобы логически продолжить в новых для них условиях и на более высоком уровне те формы работы, к которым дети привыкли;

- Моделировать ситуации межличностных отношений, способствующие созданию эмоционального комфорта для каждого ребенка;

- Участвовать в организации мероприятий по осуществлению преемственности, проводимых в школе и в детском саду, вести работу с родителями, консультировать их по проблемам, которые возникают в период адаптации, а также в последующие периоды;

- Выступать в роли организатора непосредственных контактов школьников с дошкольниками;

- Анализировать трудности адаптации детей к школе, уровень их готовности, информировать об этом воспитателей, помогать им вносить коррективы в свою деятельность, с другой стороны, изучая опыт воспитателей, использовать его и более целенаправленно решать вопросы обеспечения преемственности;

- Совместно с воспитателями осуществлять подготовку к школе пятилетних детей, которые не посещают дошкольные учреждения.

**Выводы по главе 2**

В данной главе мы рассмотрели один из важнейших аспектов проблемы оптимизации развития детей с РАС в период перехода из детского сада в школу - организация системы работы по психолого-педагогическому сопровождению преемственности развития детей с РАС. Анализ литературы показал, что несмотря на свою актуальность и практическую значимость, проблема психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в период перехода из дошкольного в общеобразовательное учреждение еще не получила более глубокого освещения в научной литературе. Хотя понятие «психолого-педагогическое сопровождение» и описано на достаточно высоком научно-методическом уровне, но, к к сожалению, четкой структуры работы по этому направлению нет, а существующие формы сопровождения не приведены в единую систему и требуют дальнейшей разработки.

Цель психолого-педагогического сопровождения детей с РАС при переходе из дошкольного в общеобразовательное учреждение – это построение образовательной среды, которая ориентирована на сохранение психологического и физического здоровья и развитие личности каждого ребенка. Такое сопровождение детей с РАС обеспечивает непрерывность образовательного процесса. К сожалению, формы психолого-педагогического сопровождения, которые существуют в настоящее время, при переходе из дошкольного в общеобразовательное учреждение, не всегда отвечают требованиям современного образования.

На основании проведенного анализа научной литература по данной теме, нами была разработана и апробирована модель преемственности «Детский сад – школа» для детей с расстройствами аутистического спектра.

**Глава 3. Модель преемственности «Детский сад - школа» для детей с расстройствами аутистического спектра**

**3.1 Апробация и реализация модели преемственности «Детский сад - школа» для детей с РАС**

Дети с РАС – это неоднородная группа детей, поэтому можно утверждать, что не существует универсальной для всех единой модели организации обучения и сопровождения.

В настоящее время в лицее разработана модель преемственности «Детский сад - школа» для детей с расстройствами аутистического спектра, в основе которой – обеспечение преемственности и непрерывности в организации образовательной, воспитательной, учебно-методической работы с детьми с РАС между дошкольным и общеобразовательным учреждениями.

При разработке данной модели были учтены следующие особые образовательные потребности детей с расстройствами аутистического спектра как общие, свойственные всем детям с ОВЗ, так и специфические:

- в индивидуально дозированном введении в ситуацию обучения в группе детей;

- в специальной работе педагога по установлению и развитию эмоционального контакта с ребенком, позволяющего оказать ему помощь в осмыслении происходящего;

- в создании условий обучения, обеспечивающих сенсорный и эмоциональный комфорт ребенка, дозировать введение в его жизнь новизны;

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

- в особенно четкой и упорядоченной временно-пространственной структуре образовательной среды, поддерживающей учебную деятельность ребенка;

- в организации обучения с учетом специфики освоения навыков и усвоения информации при аутизме;

- в индивидуализации программы обучения, в том числе для использования в социальном развитии ребенка существующих у него избирательных способностей;

- в психологическом сопровождении, оптимизирующем взаимодействие ребенка с педагогами и соучениками;

- в психологическом сопровождении, отлаживающем взаимодействие семьи и образовательного учреждения;

- в индивидуально дозированном и постепенном расширении образовательного пространства ребенка за пределы образовательного учреждения (63).

В контексте нашего исследования преемственность детского сада и школы для ребенка с РАС мы будем рассматривать как комплексную технологию психолого-педагогической поддержки и помощи ребенку и родителям в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации со стороны специалистов разного профиля, действующих координированно.

В настоящее время в МАОУ лицей № 9 «Лидер» обучаются дети с расстройствами аутистического спектра совместно с нормально развивающимися детьми. Имеющийся на сегодняшний день практический опыт обучения детей с РАС, показывает, что для этой категории детей должны быть разработаны и внедрены различные модели обучения, которые будут позволять максимально реализовать их право на получение адекватного их возможностям и развитию образования. В нашей образовательной организации недостаточный опыт работы с детьми с РАС, что и послужило причиной разработки модели преемственности. Модель основана на организации образовательной среды лицея, учитывающей особенности детей с РАС и позволяющей обеспечить комплексное сопровождение через реализацию программы преемственности «Детский сад - школа» для детей с РАС. Учебный процесс организован таким образом, что между классами, где обучаются учащиеся с РАС, находится специальный кабинет для индивидуальных и групповых занятий, для «отдыха» этих детей – кабинет психолого-педагогической поддержки. Кабинет психолого-педагогической поддержки – вжная составляющая модели, в которой создание условий, удовлетворяющих сенсорные потребности детей с РАС, является одной их первоочередных задач. Дети с РАС могут восприниматьи перерабатывать сенсорную информацию иначе, нежели обычные люди (О.Б. Богдашина, 2012).

Кабинет психолого-педагогиеского сопровождения – помещение, где созданы специальные зоны: учебная зона, зона отдыха, уголок для сенсорной разгрузки, где каждый ребенок сможет не только отдохнуть и восстановить свои силы, но также индивидуально с тьютором по заданию учителя выполнить учебное задание, когда в этом возникает необходимость. Тьютор сопровождает ребенка в классе и находится с учеником в кабинете психолого-педагогического сопровождения. Роль тьютора исключительно важна: на протяжении всего учебного дня он помогает и поддерживает ребенка не только в кабинете психолого-педагогического сопровождения, но и при его взаимодействии с учителями и учениками в обычном классе. Совместно с родителяи тьютор заполняет на учащегося «Дневник наблюдения», который помогает отслеживать и корректировать программу обучения и сопровождения.

Такая организация учебного процесса позволяет решать поведенческие проблемы, возникающие в адаптационный период у детей с РАС, более эффективно. Кроме того, несформированность учебной деятельности, произвольного внимания у детей приводит к тому, что учащийся может не усваивать материал урока даже в малом классе. Поэтому индивидуальные занятия в классе поддержки в этот период позволяют не только компенсировать нарушения развития, но и не допустить отставания учащихся от учебной программы.

Учителя, работающие с аутичными детьми, проводят систематическое углубленное изучение обучающихся с целью выявления их индивидуальных образовательных особенностей и определения направлений развивающей работы, фиксируют динамику развития обучающихся, ведут учет освоения ими обзеобразовательных программ, совместно с педагогом-психологом ведут карты сопровождения учащихся.

Одним из связующих звеньев системы сопровождения являются родители детей с РАС. Родитель выполняет в данной системе роль носителя и транслятора. С 1 сентября 2015 года в МАОУ лицей № 9 «Лидер» началась апробация и введение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования для детей с расстройствами аутистического спектра. В соответствие с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» и требованиями ФГОС ОВЗ, с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с РАС лицей реализует все варианты ФГОС обучающихся с РАС (8.1, 8.2, 8.3, 8.4).

В рамках подготовки к апробации ФГОС для обучающихся с РАС в лицее была организована творческая группа педагогов, которая провела предварительную работу: разработали анкеты для родителей учащихся с РАС, организовали в мае родительские собрания и индивидуальные консультации для родителей, провели семинары для тьюторов. Летом этой группой организованы экскурсии по школе. Необходимым услорвием адаптации в школе ребенка с расстройством аутистического спетра является введение визуальных подсказок в различных помещениях школы: в столовой, в ткалете, в классе. Для детей с данным нарушением очень важно наличие визуальных стимулов. Именно поэтому рекомендуется применять визуальное расписание не только целиком всего дня, но и алгоритма урока. Визуальное расписание поможет ребенку четко понимать: сколько заданий будет на уроке, какая последовательность заданий, когда будет перерыв. Это поможет внутренне подготовится к смене деятельности, понимать, когда закончится тот или иной этап.

Деятельность специалистов сопровождения, поначалу должна быть направлена на помощь в пространственной и временной организации жизни ребенка в школе.

Ребенок с РАС имеет значительные трудности произвольной организации себя в пространстве и времени, трудность взаимодействия с детьми и взрослыми, часто невозможность ориентироваться в той или иной коммуникативной или учебной ситуации и т.п. Все это делает необходимым специальную работу по помощи в организации его жизни в школе. Такая работа будет способствовать созданию определенного, поначалу достаточно жесткого стереотипа школьной жизни и собственного поведения.

На каждого ребенка командой консилиума составляется индивидуальная карта развития и сопровождения ребенка. Индивидуальная карта развития и сопровождения ребенка – это необходимый, удобный, компактный «инструмент», позволяющий оперативно фиксировать, интерпретировать и сипользовать результаты диагностики и коррекционной деятельности в учебно-воспитательном процессе. Педагог может непосредственно, через обычное обращение к карте, получать предсталвение о развитии учащихся относительно возраста; соотносить результаты психодиагностики, наблюдения с успеваемостью учащегося; ориентируясь на особенности учащегося, учитель может построить урок с определенной подачей материала. Катра отражает развитие познавательной, учебной личностной и социальной сфер в динамике, что позволяет прогнозировать маршрут учащихся при переходе с дошкольного в общеобразовательное учреждение. В ней фиксируется психолого-педагогический фон развития учащегося с момента поступления в школу и до окончания начальной школы (62).

В индивидуальную карту развития и сопровождения ребенка с РАС входят следующие документы:

- титульный лист

- представление социального педагога

- педагогическое представление

- логопедическое представление

- дефектологическое представление

- заключение ПМП консилиума школы

- психолого-педагогическая карта учащегося

- индивидуальная психолого-педагогическая программа.

Результаты диагностических обследований специалистов заносятся в данную карту после окончания каждой четверти, состаляется индивидуальная психолого-педагогическая программа работы с ребенком, которая состоит из списка задач и способов реализации этих задач по направлениям: познавательная сфера, эмоционально-волевая сфера, регуляторная сфера.

При составлении прогрммы учитываются потребности ребенка, запросы родителей, учителей, выявленные в процессе диагностического обследования. Уточняется, как родители и учителя смогут закреплять приобретенные навыки в процессе специальных занятий. Проводимые коррекционные занятия дополняются диагностическими, контрольными срезами. По полученным результатам можно будет провести активное консультирование учителей и родителей по вопросам эффективности проводимой работы.

Таким образом, специалистами сопровождения отслеживаются эффективность обучения детей с РАС по программе (рекомендованной ПМПК), текущие и этапные результаты адаптации, динамика развития и личностного роста обучающихся, формирование навыков образовательной деятельности, освоение общеобразовательных программ, показатели функционального состояния их здоровья. Результаты наблюдений фиксируются в карте сопровождения обучающегося.

Все вышесказанное позволяет выстроить модель преемственности «Детский сад – школа» для детей с расстройствами аутистического спетктра, которая характеризуется следующими принципами:

1. Принцип интеграции содержания дошкольного и начального школьного образования;
2. Принцип гуманизации, предусматривает личностно-ориентированный подход к детям с РАС на основе передовых идей психолого-педагогической науки;
3. Принцип системности, предусматривает пректирование непрерывного процесса по реализации программы;
4. Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей ребенка с Рас, основанный на специфике этапов развития и личностных характеристик воспитанников.
5. Принцип преемственности дошкольной ступени образования и начальной школы, позволяющий детям более спокойно и уверенно переходить от одной ступени к другой.

Использование таой модели образования позволяет добиться устойчивых положительных результатов для каждого ребенка с аутизмом. Постепенно у детей снижается количество эпизодов негативного поведения.

**3.2 Программа преемственности «детский сад - школа» для детей с расстройствами аутистического спектра**

Обоснование программы

Преемственность выступает одной из главных задач дошкольного образовательного учреждения и обзеобразовательного учреждения, как необходимое условие адаптации детей с РАС к новому виду учебной деятельности.

Школа и детский сад – два смежных звена в системе образования. Неподготовленность ребенка с РАС влечет за собой негативные последствия, в первую очередь поведенческие проблемы. Поэтому в учебно-воспитательной работе школы и дошкольного учреждения должна существовать преемственность. Сегодня понятие преемственности используется широко – это непрерывный процесс воспитания и обучения детей с РАС, имеющий общие и специфические цели для каждого п=возрастного периода. При этом дошкольное учреждение обеспечивает базисное развитие таких детей, а начальная школа способствует его дальнейшему становлению.

Таким образом, преемственность обеспечивает постепенное развитие аутичного ребенка. Установление преемственности между дошкольным и общеобразовательным учреждением способствует сближению условий воспитания и обучения детей с расстройствами аутистического спектра. Целенаправленное взаимодействие дошкольного обучения и начальной школы возможно только при разработке и реализации программы преемственности. Благодаря этому переход к новым условиям школьного обучения осуществляется с наименьшими для детей с РАС психологическими трудностями.

Преемственность с позиции школы – это опора на те знания, умения и навыки, которые имеются у ребенка. Организация работы в школе должна происходить с учетом дошкольного уровня развития реьенка.

Преемственность с точки зрения детского сада – это ориентация на требования школы, формирование тех знаний, умений и навков, которые, в первую очередь, необходимы самому аутичному ребенку, а уже потом для дальнейшего обучения в школе.

Цель программы: обеспечение преемственности и непрерывности в организации образовательной, воспитательной, учебно-методической работы между дошкольным и начальным звеном образования.

Задачи программы:

1. Создание в школе единого учебно-воспитательного пространства, наиболее благоприятных условий для развития личности ребенка с РАС, обеспечение единства требований, условий, подходов для оказания отимальной психолого-педагогической помощи в становлении личности ребенка с аутизмом в соотвесттвии с ФГОС ОВЗ;
2. Согласование целей и задач дошкольного и начального школьного обучения;
3. Создание психолого-педагогических условий, в соответствии с потребностями ребенка с РАС;
4. Обеспечение условий для плавного, бесстрессового перехода ребенка из дошкольного в общеобразовательное учреждение;
5. Создание единой стратегии в работе с родителями аутичным детей.

Принципы построения программы

1. Принцип интеграции содержания дошкольного и начального школьного образования;
2. Принцип гуманизации – личностно-ориентированный подход к детям с РАС;
3. Принцип системности – проектирование непрерывного процесса в реализации программы;
4. Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей детей с расстройствами аутистического спектра;
5. Принцип преемственности между дошкольным учреждением и школой, позволяющий более плавно переходить аутичному ребенку от одной ступени к другой.

Содержательные компоненты преемственности

Эмоциональный – учет специфики эмоционально-волевой сферы ребенка с расстройствами аутистического спектра.

Деятельностный – опора на актуальные для данного периода деятельности компоненты, создание условий для дальнейшего развития ребенка.

Содержательный – правильное соотношение между непосредственной образовательной деятельностью, установление перспектив в содержании обучения.

Коммуникативный – учет особенностей коммуникативной сферы ребенка с РАС, обеспечение контакта с ним, с целью создания условий для социализации.

Педагогический – постановка в центр воспитательно-образовательного процесса ребенка, прослеживание связей между ним и окружающим мировм, индивидуальный характер его обучения и воспитания.

Направления реализации программы преемственности

1. Организационно-методическое обеспечение.
2. Работа с детьми дошкольниками.
3. Работа с родителями.
4. Организационно-методическое обеспечение включает в себя:

- установление делового сотрудничества между воспитателями и учителями начальных классов;

- совместные педагогические советы по вопросам преемственности;

- совместные заседания МО по вопросам эффективности работы учителей и воспитателей по подготовке детей с РАС к обучению в школе;

- взаимопосещения занятий в дошкольных учреждениях и уроков вначальной школе.

Данное направление имеет несколько аспектов:

Информационно-просветительский: ознаомление учителей и воспитателей с задачами воспитательно-образовательной работы, участие в совместных педсоветах, в семинарах и т.д.

Методический: взаимное ознакомление с методами, формами осуществления учебно-воспитательной деятельности.

Практический: с одной стороны это предварительное знакомство учителей со своими будущими учениками, с другой стороны это курирование воспитателей своих бывших воспитанников в процессе их обучения в начальной школе.

1. Работа с детьми включает в себя:

- оганизацию адаптационных занятий с детьми с РАС с дошкольного учреждения в рамках школы;

- совместную работу педагогов по отслеживанию развития детей с РАС;

- совместное проведение праздников, спортивных мероприятий;

- проведение промежуточного обследования детей с РАС.

3. Система взаимодействия педагога и родителей включает:

- совместное проведение родительских собраний;

- проведение дней открытых дверей;

- посещение родителями уроков;

- консультации учителя и специалистов;

- привлечение родителей к организации праздников и различных мероприятий.

Этапы реализации программы

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Направления работы  | 1 этап | 2 этап | 3 этап  |
| Подготовительный  | Внедренческий  | Результативный  |
| 2015г. (первое полугодие) | 2015-2016г. | 2017г. |
| Теоретическое и информационное обеспечение программы. Сбор и анализ информации. | Теоретический анализ состояния проблемы в научно-методической литературе, материалов педагогического опыта по проблеме преемственности. Оценка собственных возможностей и ресурсов в решении проблемы. Подготовка нормативно-правовой базы. Разработка программы проведения эксперимента. Опрос родителей и учеников.  | Определение влияния инновационных технологий на воспитательно-образовательный процесс. Оценка деятельности дошкольных групп и начальной школы со стороны родителей.Формирование банка данных по имеющимся технологиям. | Обработка информационно-аналитических материалов по сравнению двух этапов. Определение уровня и качества знаний детей в динамике.Педагогическая диагностика. Анализ влияния инновационных технологий на развитие образовательного учреждения. |
| Финансовое, материально-техническое обеспечение. | Изучение наличия и оптимального использования материально-технической базы учреждения. | Организация работы психолого-педагоги-ческой службы и сопровождение детей. Консультирование родителей будущих учеников. Организация дополнительного образования для детей с РАС. | Анализ уровня развития материально-технической базы и ее возможностей для ведения инновационной деятельности в рамках программ эксперимента. |
| Работа с педагогическими кадрами | Разработка и утверждение программы преемственности «Детский сад - школа». | Внедрение программы. Разработка и внедрение перспективного плана работы с детьми с РАСв соответствии с ФГОС ОВЗ.Использование разных видов деятельности.Повышение квалификации работников. | Интеграция образовательных областей.Собеседование, изучение материалов. Оформление опыта работы в сборнике площадки.Определение качества и результативности. |
| Работа с детьми | Выявление интересов потребностей, проблем в развитии.Определение группы риска. | Организация образовательного процесса на основе ФГОС ОВЗ.Определение уровня развития, анализа достижения результатов. | Подготовка индивидуальной карты при переходе на следующую ступень обучения.Обработка результатов по усвоению программы. |
| Внешние связи с заинтересованными организациями. | Оформление договорных отношений по выбранному направлению. | Организация работы в этом направлении. | Обобщение педагогического опыта, анализ результативности программы. |
| Работа с семьей. Поиск развития педагогического сотрудничества | Предоставление возможности ознакомления с результатами деятельности педагогов и детей через различные организационные формы работы. | Обеспечение пропаганды педагогических знаний и результатов работы через наглядную информацию, творческие отчеты перед родителями. | Анализ взаимодействия с семьей по достижению поставленной цели. Результаты работы. |
| Анализ выполнения программы развития. Обеспечение оптимального пути выполнения программы преемственности «Детский сад - школа». | Подготовка карт анализа. Выявление и анализ недостатков, корректировка. | Использование системы контроля за деятельностью педагога и ребенка.Оценка использования результативности индивидуальных планов.Анализ выполнения образовательной программы. | Организация работы по использованию полученных результатов всеми участниками воспитательно-образовательного процесса.Обобщение опыта работы, внедрение и распространение в дошкольные учреждения.  |

На основе выделенных направлений в программе составлен совместный план работы дошкольных учреждений и начальной школы по реализации преемственности.

Совместный план работы по реализации преемственности «Детский сад - школа» для детей с расстройствами аутистического спектра

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Мероприятия  | Цель  | Сроки  | Ответственные  |
|  | Встреча учителей с воспитателями  | - корректировка план совместной работы начальной школы и дошкольного учреждения - выявление возможности и место участия выпускников подготовительных групп в празднике “1 сентября – День Знаний”. | Март 2015г.  | Зав.ДОУ, учителя начальных классов и воспитатели. |
|  | Экскурсии воспитанников дошкольных групп в школу в рамках  | Познакомить воспитанников дошкольной группы со зданием школы, учебными классами, физкультурным залом, библиотекой. | Июнь-август 2015г. | Учителя, педагог-психолог |
|  | Диагностика, определяющая уровень развития детей с РАС | Проанализировать уровни сформированности качеств  | Сентябрь  | Учитель, специалисты команды психолого-педагогического сопровождения |
|  | Взаимопосещение воспитателями дошкольных групп уроков в 1-м классе начальной школы и учителей выпускных 4-х классов непосредственной образовательной деятельности в дошкольных группах | Познакомить воспитателей дошкольных групп с методами и приёмами, применяемыми на различных уроках учителями начальной школы при работе с детьми с РАС. Познакомить учителей с методами и приёмами, применяемыми в организации непосредственной образовательной деятельности с детьми с РАС.Выявить возможные ошибки при обучении и воспитании аутичных детей. | В течение года | Зав. ДОУ, учителя начальных классов и воспитатели |
|  | Совместное заседание методического совета.Общие понимания и требования к ребенку с РАС при переходе в школу. | Выработать педагогами дошкольных групп и школы общее понимание и требования. | Ноябрь  | Учителя начальных классов и воспитатели. |
|  | Работа школы будущего первоклассника “АБВГДейка”(проведение адаптационных занятий с воспитанниками дошкольной группы). | Создание условий для личностного развития ребенка. Обеспечение успешной адаптации к обучению в школе, желания посещать школу. | Октябрь - апрель | Учителя начальных классов и воспитатели, специалисты команды |
|  | Посещение различных праздников, спортивных мероприятий в школе | Создание условий для совместного эмоционально фона при проведении праздников, развлечений, досугов, выставок | В течение года  | Учителя начальных классов и воспитатели, специалисты команды |
|  | Педагогический совет «Реализация преемственности между ДОУ и начальной школой». Анализ работы по преемственности за год. Составление плана работы на новый учебный год. Создание консультативных пунктов для родителей будущих первоклассников на базе школы.  | Подведение итогов по реализации программы преемственности | Май | Администрация Учителя начальных классов и воспитатели дошкольных группСпециалисты.  |

Ожидаемые результаты программы

1. Согласование целей воспитания, обучения и развития детей с РАС на уровне дошкольного и общеобразовательного учреждения.
2. Создание смежных планов работы и программ, их согласование в образовательной системе.
3. Определение структуры и содержания учебно-воспитательного процесса с учетом соблюдения всех принципов данной программы.
4. Разработка единых принципов создания предметно-развивающей среды, кабинетов психолого-педагогической поддержки ребенка с РАС, кабинетов как в дошкольном учреждении, так и в общеобразовательном.
5. Согласование норм и критериев оценки знаний, умений и навыков детей с расстройствами аутитического спектра на разных этапах обучения.
6. Создание системы диагностических тестов и методик для контроля за достигнутым уровнем развития ребенка с РАС.

**Заключение**

Актуальность исследования обусловлена высокой частотой встречаемости, сложностью и недостаточной эффективностью оказания помощи детям с РАС. Проблема организации обучения и комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра является одной из наиболее актуальных для системы отечественного образования. Расстройства аутистического спектра – это «первазивное нарушение психического развития, то есть нарушение, которое захватывает все стороны психики – сенсомоторную, перцептивную, речевую, интеллектуальную, эмоциональную сферы» (18). Следовательно, система обучения и психолого-педагогического сопровождения детей с РАС должна включать компоненты, направленные на коррекцию нарушений развития во всех этих областях с самого раннего детства. Причем все эти компоненты должны быть связаны между собой и направлены на организацию такой среды, в которой ребенок с РАС мог бы освоить процесс обучения в широком смысле. Эффективная адаптация учащихся с РАС в условиях современного социума необходима и возможна в специально организованной среде образования.

Анализ литературы показал, что несмотря на свою актуальность и практическую значимость, проблема психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в период перехода из дошкольного в общеобразовательное учреждение еще не получила более глубокого освещения в научной литературе. Хотя понятие «психолого-педагогическое сопровождение» и описано на достаточно высоком научно-методическом уровне, но, к к сожалению, четкой структуры работы по этому направлению нет, а существующие формы сопровождения не приведены в единую систему и требуют дальнейшей разработки.

Цель психолого-педагогического сопровождения детей с РАС при переходе из дошкольного в общеобразовательное учреждение – это построение образовательной среды, которая ориентирована на сохранение психологического и физического здоровья и развитие личности каждого ребенка. Такое сопровождение детей с РАС обеспечивает непрерывность образовательного процесса. К сожалению, формы психолого-педагогического сопровождения, которые существуют в настоящее время, при переходе из дошкольного в общеобразовательное учреждение, не всегда отвечают требованиям современного образования.

Особенности психологического сопровождения учащихся в инновационных типах школ определяются спецификой образовательной траектории и концепцией каждой конкретной школы, их структурно-функциональной организацией и, соответственно, теми задачами, которые решаются в обучении детей с РАС в каждой из образовательных сред.

Исследование позволило описать модель преемственности «Детский сад - школа». В основе модели - обеспечение преемственности и непрерывности в организации образовательной, воспитательной, учебно-методической работы между дошкольным и начальным звеном образования детей с РАС. Модель основана на организации образовательной среды дошкольного учреждения и лицея, учитывающей особенности детей с РАС и позволяющей обеспечить преемственность между этими учреждениями.

В диссертационном исследовании предложена, научно обоснована и реализована программа преемственности «Детский сад - школа» для детей с расстройствами аутистического спектра.

В ходе решения задач были определены концептуальные, методологические, социально-психологические основы преемтсвенности. Представлены различные подходы к организации процесса психолого-педагогического сопровождения детей с РАС.

Результаты исследования могут стать основой для разработки методических рекомендаций, которые будут использоваться специалистами (учителями-дефектологами, учителями-логопедами, педагогами-психологами, учителями начальной школы, воспитателями дошкольных учреждений).

Использование такой модели образования позволяет добиться устойчивых положительных результатов для каждого ребенка с РАС: достижение обучающимися с РАС предметных, метапредметных, личностных результатов в соответствии с адаптированной основной общеобразовательной программой; успешной адаптации и расширению адаптивных возможностей личности обучающихся с РАС к условиям образовательной среды школы.

Практика показала, что данная модель универсальна и применима в любой организации. Таким образом, задачи исследования решены, результаты исследования дают основание заключить, что подтвердились положения, выносимые на защиту.

**Библиографический список**

1. Андреева В. Старая новая проблема: школа — детский сад // Дошкольное воспитание. 1994. № 1.
2. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма. – М.: Теревинф, 2006. – 216с.
3. Арапова Н. О преемственности в работе дошкольных образовательных учреждений и школ // Дошкольное воспитание. 1994. № 1.
4. Асмолов А. В. Об организации взаимодействия образовательных учреждений и обеспечении преемственности дошкольного и начального образования // Дошкольное воспитание. 1994. № 6.
5. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь: Метод. пособие для воспитателей, педагогов, психологов и дефектологов дошкольных и школьных общеобразоват. и спец. Учреждений / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг и др. – М.: Полиграф Сервис, 2003. – 231с.
6. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании дете й с особым эмоциональным развитием. Младший дошкольный возраст. – М.: Институт учебника «Пайдея», 1999. – 88с.
7. Беляева О.Л., Философ М.Г., Черенева Е.А., Юкина Т.Л. Организация инклюзивного образования детей с РАС в условиях общеобразовательной школы: учебное пособие / Красноярск, КГПУ им. В.П. Астафьева, 2016. Сер. Социальные практики инклюзивного образования.
8. Битянова М.Р. Психолог в школе: содержание и организация работы. – М: Сентябрь, 1998.
9. Богдашина О.Б. Расстройства аутистического спектра: введение в проблему аутизма: учебное пособие / под науч.ред. Е.А. Череневой / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, КГПУ им. В.П. Астафьева, 2014.
10. Богдашина О.Б. Сенсорно-перцептивные проблемы при аутизме: учебное пособие / под науч.ред. Е.А. Череневой / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, КГПУ им. В.П. Астафьева, 2014.
11. Булатов В. Школа и детский сад: Парадоксы в преемственности обучения // Дошкольное воспитание. 1992. № 7 — 8.
12. Выготский Л. С. Проблемы развития психики // Собр. соч.: В 6 т. М., 1982. Т. 3.
13. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 533с.
14. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995. – 524с.
15. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка // Вопросы психологии. – 1969. - №1. – с.15-25.
16. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. Дневник событий жизни ребенка: первая рабочая тетрадь к курсу «Внутренний мир человека» // Дефектология. – 1998. - №5. – с.26-38.
17. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. Особые образовательные потребности детей с нарушениями в психо-физическом развитии [Электронный ресурс] // Детский сад и школа для всех: Образовательная интеграция дошкольников и младших школьников с различными отклонениями в развитии. – М.: ИКП РАО, 2007. – 1 электрон.опт.диск (CD-ROM). 4 Мб.
18. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. Реабилитация средствами образования: Особые образовательные нужды детей с выраженными нарушениями в развитии // Подходы к реабилитации детей с особенностями развития средствами образования: Сборн.научн.трудов и проектных материалов. – М.: Ин-т педагогич. инноваций РАО. – 1996. – 452с.
19. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. Ребенок с особыми образовательными потребностями // Альманах ИКП РАО. – 2002. - № 5.
20. Дети с нарушениями общения / Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. – М.: Просвещение, 1989. – 95с.
21. Деятельность специалистов сопровождения при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для специалистов сопровождения: учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, тьюторов и социальных педагогов образовательных организаций (серия: «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях») / Приходько О.Г. и др. – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 102с.
22. Заломаева Н.Б. Опыт обучения аутичных детей начальным школьным навыкам // О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. Аутичный ребенок: Пути помощи. Приложения. – М.: Теревинф, 1997. – с.273-294.
23. Запорожец А. В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовка к школе старших дошкольников // Дошкольное воспитание. 1974. №.4.
24. Кушнир Н. Я., Максимук Н. Н. Введение в школьную жизнь. Мн., 1998.
25. Лаврентьева Н?.Б. Особенности педагогического обследования детей с аутизмом [Электронный ресурс] // Нарушения эмоционального развития как клинико-дефектологическая проблема: Материалы научной конференции, посвященной 80-летию со дня рождения К.С. Лебединской. – М.: ИКП РАО, 2005. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). 13,2 КБ.
26. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – М.: Изд.моск.ун-та, 1990. – 197с.
27. Материалы всероссийской научно-практической конференции «Организация психолого-педагогической помощи детям с расстройствами аутистического спектра» Псков, 27-29, 2009г.
28. Миханева М. Проблема преемственности между детским садом и школой // Дошкольное воспитание. 1998. № 5.
29. Миханева М. Проблема преемственности между детским садом и школой // Дошкольное воспитание. 1998. № 5.
30. 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.
31. Морозова Е.И. Психологические аспекты адаптации к новым условиям воспитания детей раннего возраста с психофизическими нарушениями: Диссертация на соискание ученой степени канд.психол.наук. – М., 1999. – 163с.
32. Морозова Н.Г. О понимании текста // Извест. АПН РСФСР. – 1947. – Вып. 7. – С. 191 – 240с.
33. Морозова С.С. Составление индивидуальных коррекционных программ для работы с аутичными детьми – М., 2008, 155с.
34. Морозова С.С. Составление индивидуальных коррекционных программ для работы с аутичными детьми. – М., 2008, 155с.
35. Немов Р. С. Психология образования. Ч. 2. М., 1994.
36. Никольская О.С. Особенности психического развития и психологической коррекции детей с ранним детским аутизмом: Диссертация на соискание ученой степени канд. псих. наук. – М., 1985. – 208с.
37. 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.
38. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов основной школы / от ред. С.В. Алехина // под общей ред. Н.Я. Семаго. – М.: МППГУ. – 2012. – 88с.
39. Парамонова Л., Алиева Т. Дошкольное учреждение и начальная школа: Проблема преемственности // Дошкольное воспитание. 1988. № 4.
40. Парамонова Л., Алиева Т. Дошкольное учреждение и начальная школа: Проблема преемственности // Дошкольное воспитание. 1988. № 4.
41. Проблемы обеспечения преемственности в работе дошкольных учреждений и начальной школы. М., 1990.
42. Психодиагностическая работа в начальной школе / Под ред. А. А. Степанова. Ч. 1. СПб., 1994.
43. Психолого-педагогические технологии обучения детей с расстройствами аутистического спектра. Галочкина Т.Ю., Баранова И.О., Кузьмина Т.С., Грачева Л.И., Доронина И.Н. Методические рекомендации / отв. ред. Черенева Е.А. Красноярск, КГПУ им. В.П. Астафьева, 2015. Сер. Социальные практики инклюзивного образования.
44. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1991.
45. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе. Практическое пособие – М.: АНО Ресурсный класс, 2015. – 360с.
46. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ.ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 156с.
47. Федеральный государственный общеобразовательный стандарт для обучающихся с ОВЗ.
48. Чепель Т., Яковенко Т. Новые подходы к проблеме преемственности детского сада и школы в современных условиях // Дошкольное воспитание. 1993. № 9.
49. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб.пособие для студ.высш.учебн.заведений / Ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 384с.
50. Эльконин Д.Б. Детство и общество. – СПб.: Леносто, 1992. – 589с.