

Управление по делам образования
администрации Кыштымского городского округа
Муниципальное учреждение
«Центр психолого–педагогической, медицинской и социальной помощи»

Рассмотрена
на педагогическом совете
Протокол № 1
«10» августа 2020г.

УТВЕРЖДАЮ
Директор МУ ЦНПМС
Гашткова Н.В.
«10» августа 2020г.



**Коррекционно – развивающая программа
учителя - дефектолога**

Уровень: дошкольное общее образование

Возраст обучающихся: 5-7 лет

Срок реализации: 1 год

Составитель: учитель-дефектолог
Суслова Анастасия Владимировна

Кыштым, 2020г.

Управление по делам образования
администрации Кыштымского городского округа
Муниципальное учреждение
«Центр психолого–педагогической, медицинской и социальной помощи»

Рассмотрена
на педагогическом совете
Протокол № 1
«10» августа 2020г.

УТВЕРЖДАЮ:
Директор МУ ЦППМС
_____ Галицкова Н.В.
«10» августа 2020г.

**Коррекционно – развивающая программа
учителя - дефектолога**

Уровень: дошкольное общее образование

Возраст обучающихся: 5-7 лет

Срок реализации: 1 год

Составитель: учитель-дефектолог
Сулова Анастасия Владимировна

Кыштым, 2020г.

Содержание программы:

1. Целевой раздел

1.1 Пояснительная записка.....	стр.3
1.2 Цели, задачи реализации программы.....	стр.3
1.3 Характеристика особенностей развития детей с РДА.....	стр.4
1.4 Характеристика особенностей развития детей с ЗПР.....	стр.11
1.5 Характеристика особенностей развития детей с нарушением интеллекта.....	стр.13
1.6 Планируемые результаты освоения программы.Целевые ориентиры освоения программы.....	стр.14

2. Содержательный раздел программы

2.1 Диагностическая работа.....	стр.18
2.2 Коррекционно-развивающая работа.....	стр.20
2.3 Образовательная деятельность в семье.....	стр.27

3. Организационный раздел программы

3.1 Виды работы учителя - дефектолога.....	стр.28
3.2 Условия реализации рабочей программы.....	стр.28

Приложения

Приложение 1. Индивидуальная карта обследования

Приложение 2. Мониторинг результатов коррекционного обучения

Приложение 3. План и направление индивидуально - коррекционной работы

Приложение 4. Индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут

Приложение 5. Литература

Целевой раздел

1.1 Пояснительная записка

Дошкольный возраст – период интенсивного развития ребенка, в котором формируются многие виды психической деятельности, является основой для дальнейшего развития, подготавливает ребенка к школьному обучению. Программа основывается на специальных дефектологических исследованиях, выявивших потенциальные возможности детей с расстройствами аутистического спектра, которые могут быть реализованы в процессе коррекционного обучения.

Оказание своевременной педагогической помощи детям с ограниченными возможностями (на всех возрастных этапах их индивидуального развития) является наиболее важным направлением современной коррекционной педагогики.

Среди различных категорий детей, нуждающихся в ранней коррекционной помощи, особое место занимают дети с выраженными нарушениями умственного развития (умеренной и тяжелой умственной отсталостью) и расстройствами аутистического спектра.

Настоящая программа составлена в соответствии с Федеральным законом Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" и Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Программа составлена на основе программ воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью авторов:

- Скрипник Т.В. Комплексная программа развития детей дошкольного возраста с аутизмом «Расцвет», которая разработана с учетом современных тенденций инклюзивного образования детей с особыми потребностями, а также - новых подходов к обучению и развитию детей с расстройствами аутистического спектра;

- Баряевой Л. Б., Гаврилушкиной О. П., Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. — СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2003;

- Екжановой Е.А., Стребелевой Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. – М.: Просвещение, 2005;

1.2 Цели и задачи программы.

Цель программы: коррекционная помощь детям с аутистическими нарушениями, исправление или ослабление имеющихся проявлений аутизма и вызванных им нарушений, стимуляцию дальнейшего продвижения ребенка посредством совершенствования приобретаемых в дошкольном возрасте умений и содействие всестороннему максимально возможному его развитию.

Основными задачами коррекционной помощи детям данной категории являются:

- воспитание интереса к окружающему миру, потребности в общении, расширение круга увлечений;
- развитие и обогащение эмоционального опыта ребенка;
- формирование коммуникативных умений;
- сенсорное развитие;
- повышение двигательной активности ребенка;

- формирование социально-бытовых умений и навыков самообслуживания;
- стимуляция звуковой и речевой активности;
- развитие и коррекция детско-родительских отношений.

1.3 Характеристика особенностей развития обучающихся с РДА

У аутичных детей нарушена способность понимания коммуникации и социального поведения, а также имеется расстройство воображения, вследствие чего они не могут удовлетворительно осмысливать увиденное. Им тяжело «читать» по нашим глазам, жестам, позам. Им трудно понять то, что мы думаем, чувствуем, понять наши намерения.

- Нарушения социального взаимодействия
- Нарушения коммуникации
- Нарушения воображения.

О.С. Никольская выделяет 4 типичные группы РДА в каждой из которых аффективная адаптация ребенка будет определяться механизмами одного из четырех уровней. Основными критериями деления избраны характер и степень нарушений взаимодействия с внешней средой и тип самого аутизма.

I. Полная отрешённость от происходящего вокруг, при попытках взаимодействия с ребёнком характерно проявление крайнего дискомфорта. Отсутствие социальной активности, даже близким трудно добиться от ребёнка какой-либо ответной реакции: улыбки, взгляда. Дети данной группы стараются не иметь никаких точек соприкосновения с окружающим миром, они могут игнорировать мокрые пелёнки и даже жизненно важные, витальные потребности — голод. Очень тяжело переносят взгляд глаза в глаза и избегают различных телесных контактов.

II. Активное отвержение окружающей среды. Характеризуется не как отрешённость, а как тщательная избирательность в контактах с внешним миром. Ребёнок общается с ограниченным кругом людей, зачастую это родители, близкие люди. Проявляет повышенную избирательность в еде, одежде. Любое нарушение привычного ритма жизни ведёт к сильной аффективной реакции. Детям данной группы более чем другим свойственно испытывать чувство страха, на который они реагируют агрессивно, бывает что агрессия принимает формы аутоагрессии. Наблюдается большое количество речевых и двигательных стереотипий. Несмотря на всю тяжесть различных проявлений эти дети гораздо более адаптированы для жизни, чем дети относящиеся к 1-ой группе.

III. Захваченность аутистическими интересами. Дети этой группы стараются укрыться от окружающего мира в своих интересах, при этом их занятия проявляются в стереотипичной форме и не носят познавательного характера. Увлечения носят циклический характер, ребёнок может годами разговаривать на одну и ту же тему, рисовать или воспроизводить один и тот же сюжет в играх. Интересы зачастую носят мрачный, устрашающий, агрессивный характер.

IV. Чрезвычайная трудность во взаимодействии с окружающей средой. Наиболее легкий вариант проявления аутизма. Основной чертой является повышенная ранимость, уязвимость таких детей. Избегание отношений, если ребёнок чувствует какую-либо преграду. Чувствительность к чужой оценке.

Особенности игровой деятельности детей с РАС.

Для детей при РДА с раннего возраста характерно игнорирование игрушки. Дети рассматривают новые игрушки без какого-либо стремления к манипуляции с

ними, либо манипулируют избирательно, только одной. Наибольшее удовольствие получают при манипулировании с неигровыми предметами, дающими сенсорный эффект (тактильный, зрительный, обонятельный). Игра у таких детей некоммуникативная, дети играют в одиночку, в обособленном месте. Присутствие других детей игнорируется, в редких случаях ребенок может продемонстрировать результаты своей игры. Ролевая игра неустойчива, может прерываться беспорядочными действиями, импульсивной сменой роли, которая тоже не получает своего развития. Игра насыщена аутодиалогами (разговором с самим собой). Могут встречаться игры-фантазии, когда ребенок перевоплощается в других людей, животных, предметы. В спонтанной игре ребенок с РДА, несмотря на застревание на одних и тех же сюжетах и большом количестве просто манипулятивных действий с предметами, способен действовать целенаправленно и заинтересованно. Манипулятивные игры у детей данной категории сохраняются и в более старшем возрасте.

Особенности учебной деятельности детей с РАС. Любая произвольная деятельность в соответствии с поставленной целью плохо регулирует поведение детей. Им трудно отвлечься от непосредственных впечатлений, от положительной и отрицательной «валентности» предметов, т.е. от того, что составляет для ребенка их привлекательность или делает их неприятными. Кроме того, аутистические установки и страхи ребенка с РДА – вторая причина, препятствующая формированию учебной деятельности во всех ее неотъемлемых компонентах. В зависимости от тяжести нарушения ребенок с РДА может обучаться как по программе индивидуального обучения, так и по программе массовой школы. В школе по-прежнему сохраняется изолированность от коллектива, эти дети не умеют общаться, не имеют друзей. Для них характерны колебания настроения, наличие новых, уже связанных со школой страхов. Школьная деятельность вызывает большие затруднения, учителя отмечают пассивность и невнимательность на уроках. Дома дети выполняют задания только под контролем родителей, быстро наступает пресыщение, утрачивается интерес к предмету. В школьном возрасте для этих детей характерно усиление стремления к «творчеству». Они пишут стихи, рассказы, сочиняют истории, героями которых они являются. Появляется избирательная привязанность к тем взрослым, которые их слушают и не мешают фантазированию. Часто это бывают случайные, малознакомые люди. Но по-прежнему отсутствует потребность в активной совместной жизни со взрослыми, в продуктивном общении с ними. Учеба в школе не складывается в ведущую учебную деятельность. В любом случае требуется специальная коррекционная работа по формированию учебного поведения аутичного ребенка, развитию своего рода «стереотипа обучения». Особенности социально-эмоционального развития детей с РАС. Нарушение эмоционально-волевой сферы является ведущим признаком при синдроме РДА и может проявиться в скором времени после рождения. При аутизме резко отстает в своем формировании самая ранняя система социального взаимодействия с окружающими людьми – комплекс оживления. Это проявляется в отсутствии фиксации взгляда на лице человека, улыбки и ответных эмоциональных реакций в виде смеха, речевой и двигательной активности на проявления внимания со стороны взрослого. По мере роста ребенка слабость эмоциональных контактов с близкими взрослыми продолжает нарастать. Дети не просятся на руки, находясь на руках у матери, не принимают соответствующей позы, не прижимаются, остаются вялыми и

пассивными. Обычно ребенок отличает родителей от других взрослых, но большой привязанности не выражает. Они могут испытывать даже страх перед одним из родителей, могут ударить или укусить, делают все назло. У этих детей отсутствует характерное для данного возраста желание понравиться взрослым, заслужить похвалу и одобрение. Слова «мама» и «папа» появляются позже других и могут не соотноситься с родителями. Все вышеназванные симптомы являются проявлениями одного из первичных патогенных факторов аутизма, а именно снижения порога эмоционального дискомфорта в контактах с миром.

У ребенка с РДА крайне низкая выносливость в общении с миром. Он быстро устает даже от приятного общения, склонен к фиксации на неприятных впечатлениях, к формированию страхов. К.С.Лебединская и О.С. Никольская выделяют три группы страхов:

- типичные для детского возраста вообще (страх потерять мать, ситуационно обусловленные страхи после пережитого испуга);
- страхи, обусловленные повышенной сенсорной и эмоциональной чувствительностью детей (страх бытовых и природных шумов, чужих людей, незнакомых мест);
- страхи неадекватные, бредоподобные, т.е. не имеющие под собой реального основания. В силу того, что эмоционально-социальные умения и навыки у многих детей с РАС являются, как правило, чрезвычайно затрудненными, в своем большинстве они не способны нормально общаться почти со всеми категориями людей.

Со значительными трудностями ребенок с РАС перенимает опыт социальной жизни, усваивает правила, нормы и стандарты поведения. Вместе с тем отсутствие или недостаточность целенаправленного овладения приемами взаимодействия приводят к тому, что процесс адаптации (особенно у детей с тяжелыми формами аутизма) проходит спонтанно, стихийно, вызывая появление и развитие отрицательных для организма и внутреннего мира ребенка) новообразований, которые еще больше осложняют их дальнейшую социализацию. Социально-эмоциональное развитие ребенка с РАС характеризует особенности его физического и психического «Я». Поскольку ощущение размытости своего «Я», страх вмешательства другого в собственное пространство является характерным для таких детей, то важным этапом процесса налаживания как невербального, так и вербального контакта с 8 людьми из близкого и далекого для них окружения является определение собственных границ и преодоление страха вмешательства извне. Осознание ребенком своего психического «Я» будет означать то, что ребенок начал понимать, чем он отличается от других, а также разницу между «мой - чужой», «такой, как я не такой», «Я, мое» и т.д. Отрицательный результат попыток ребенка с РАС налаживать контакт с окружающими, как правило, вызывается также отсутствием у них безопасного эмоционально-коммуникативного пространства, безопасного взаимодействия и очень медленным расширением пространства своего «Я».

Таким образом, одной из основных особенностей ребенка с аутизмом являются трудности обретения положительного социально-эмоционального опыта, что, в общем, определяет состояние развития его личности. Особенности социально-эмоционального развития ребенка с аутизмом позволяют сделать правильный общий вывод относительно функционирования составляющих социально-эмоционального развития конкретного ребенка с РАС и определить

пути психологической работы с ним. Кроме того, такой подход позволит четче выявить и осознать те специфические различия в социально-эмоциональном развитии детей с РАС, которые делают их вхождение в мир людей таким проблематичным.

Проблемы социально-эмоционального развития детей с РАС:

- Не дополняют своих впечатлений об окружающем мире, а только закрепляют их, застревая, как и раньше, на одном объекте или действии, что препятствует получению нового опыта. Видят только в том направлении, в котором смотрят и только те предметы, на которых задерживают взгляд.
- Ребенок не демонстрирует те виды поведения, которые свидетельствовали бы о возможности развития у него социальной заинтересованности в других детях, общий внимание, совместное взаимодействие.
- В результате отсутствия четких реакций ребенка на самого себя, а также представление о том, как он выглядит в глазах других людей, у него не развиваются оценочные представления о том, как себя вести.
- При некотором расширении круга общения ребенку, как правило, не хватает интуитивности, той способности «схватывать» особенности ситуации и переживания других людей, которые обеспечивают успешность взаимодействия.
- Наблюдается несформированность восприятия ребенком себя и других, что в значительной степени вызвано или отчужденностью от окружающей среды, или отторжением от окружающей реальностью.
- Не сравнивает себя со сверстниками, не стремится подражать им, не пытается объединиться с ними для совместной деятельности. Кроме этого, ребенок недостаточно осознает отношение к себе разных детей.
- Не развивается интерес к содержанию и форм человеческих взаимоотношений и правил поведения в обществе, который помогали бы положительно влиять на различные формы взаимодействия.
- Не формируется элементарная система ценностей, которая помогала бы правильно понимать и соответственно строить отношения со взрослыми и детьми.
- Не формируется регулирование ребенком своих действий согласно указаниям взрослого. Это вызывает неумение задержать или хотя бы отсрочить исполнение своего желания ради взрослого или другого ребенка или ради иной цели. Не формируется произвольное поведение, в результате чего случайные действия не уступают место целенаправленным. Однако это не влияет на положительную оценку ребенком своих действий.
- С трудом приспосабливаются к новым социальным условиям жизни. Убедить ребенка в чем-то, все убеждения лишь активизируют выстраивание системы защиты. Демонстрирует негативизм в отношении попыток включить его в совместную деятельность.
- Ребенок не проявляет интерес и желание к совместной деятельности со взрослым, не обращается за поддержкой к родителям, не старается радовать их своим поведением, не всегда понимает значение наказания.
- Не адекватно реагирует на слова, действия, поступки разных людей, не может сдержать свою эмоциональную импульсивность.

- Во время контакта с окружающими заметна повышенная уязвимость. Реакцией на неудачу, как и раньше, изолированность от других людей или негативизм, стремление остаться в тени, незамеченным.
- Отсутствует управляемость в социально-эмоциональном взаимодействии: нарушение реакции на эмоции других людей; несоответствие поведения ребенка эмоциональному и социальному контексту; слабая интеграция социальной и коммуникативной поведения, неспособность инициировать или поддержать разговор.
- При решении проблемной ситуации руководствуется, в первую очередь, исключительно личными интересами. Не умеет координировать свою деятельность с другими, не стремится быть авторитетным в глазах сверстников.
- Способен самостоятельно занять себя на длительное время, однако, отдавая при этом предпочтение стереотипным интересам, поведению и активности. Стереотипное поведение, обычно, сопровождается негативизмом в отношении предложенных новых видов деятельности, а также относительно попытки взрослого направить ребенка на смену старых привычек.
- Не обладает эмоционально-коммуникативными умениями: не инициирует контакты, не отвечает на инициативу других, избегает обмена информацией, не выслушивает, не берет других внимания, не стремится наладить взаимодействие, не дорожит взаимоотношениями. 1

Особенности коммуникативно-речевого развития у детей с РАС.

Развитие речевых и коммуникативных способностей является наиболее значимым и сквозным в обучении детей с расстройствами аутистического спектра. Нарушение коммуникации (вербальной и невербальной) относят к диагностическим критериям расстройств аутистического спектра. Речевые и коммуникативные трудности детей с аутизмом зависят от их когнитивного и социального уровня развития, а также уровня развития функциональной и символической игры, и влияют, в свою очередь, на успешность овладения многими другими навыками в процессе обучения. Нарушения коммуникации и вестания при аутизме очень разнятся - от невозможности обрести любые функциональные речевые навыки к богатому литературному вестанию и способности вести разговоры на различные темы, не учитывая, однако, интерес собеседника к теме разговора. У детей с РДА отмечается своеобразное отношение к речевой действительности и одновременно – своеобразие в становлении экспрессивной стороны речи. При восприятии речи заметно сниженная (или полностью отсутствующая) реакция на говорящего. «Игнорируя» простые, обращенные к нему инструкции, ребенок может вмешиваться в не обращенный к нему разговор. Лучше ребенок реагирует на тихую шепотную речь. Первые активные речевые реакции, проявляющиеся у нормально развивающихся детей в виде гуления, у детей с РДА могут запаздывать, отсутствовать или быть обедненными, лишенными интонирования. То же самое относится и к лепету. Первые слова у детей появляются обычно рано. В 63% наблюдений это обычные слова: «мама», «папа», «деда», но в 51% случаев они использовались без соотнесения со взрослым. У большинства с двух лет появляется фразовая речь, как правило, с чистым произношением. Но дети практически не пользуются ею для контактов с людьми. Они редко задают вопросы; если таковые появляются, то носят повторяющийся характер. При этом наедине с собой дети обнаруживают богатую речевую

продукцию: что-то рассказывают, читают стихи, напевают песенки. Некоторые демонстрируют выраженную многоречивость, но, несмотря на это, получить ответ на конкретный вопрос от таких детей очень сложно, их речь не сочетается с ситуацией и никому не адресована. Дети наиболее тяжелой, 1-й группы, по классификации К.С. Лебединской и О.С. Никольской, могут так и не овладеть разговорным языком. Для детей 2-й группы характерны «телеграфные» речевые штампы, эхолалии, отсутствие местоимения «я» (называние самого себя по имени или в третьем лице – «он», «она»). Особенности познавательного развития у детей с РАС. Как известно, информация в мозг попадает через сенсорные каналы: глаза, нос, кожу, уши, язык. Но через врожденную или приобретенную недостаточность мозга (одна из теорий возникновения аутизма) информация, полученная через органы чувств, поступает в мозг детей с аутизмом как разнообразные части пазлов. Поэтому они воспринимают окружающий мир фрагментарно и предоставляют другие значения вещам. Из-за фрагментарности восприятия ребенок с аутизмом не замечает связей между вещами. Он не видит целого и не может различать первичные и вторичные вещи (теория «Центральная согласованность»). Таким образом, ребенок может быстро потерять единое целое и запаниковать. Поэтому присутствие одних и тех же деталей жизненно важно для ребенка с аутизмом. Предоставление значения определенной ситуации или предметам в процессе восприятия занимает больше времени для аутичного ребенка, ведь он должен обработать большее количество информации, соединить разрозненные части в единое целое и присвоить им значения. Выполнение действия, что требует соблюдения правильного порядка некоторых последовательностей, требует правильного планирования и организации. Ребенок с аутизмом, который с трудом видит единое целое, сталкивается, в результате, с трудностями, как в планировании, так и в организации личностных задач (теория «Исполнительные функции»). Поэтому ребенок не приобретает таких навыков, которыми в его возрасте уже осваивают другие дети (чистка зубов, выбор одежды, иногда – самостоятельная еда). Когда же его задача спланирована заранее, он чувствует поддержку и может перейти к их выполнению. Но все равно, он будет сопротивляться новым действиям, которые ему предлагают другие люди. Дети с расстройствами аутистического спектра не понимают поведение и эмоции других и не могут их предвидеть, им также трудно осознать и выразить личную мотивацию, чувства, мысли. Они практически не понимают своей роли в любой ситуации. Так, когда ребенок с РАС бьет другого ребенка, он не осознает, что делает ему больно. При этом, ребенок с РАС может быть гипер- или гипочувствительный в определенных сенсорных стимулах. Как пример гиперчувствительность глаз: раздражители, которые действуют на глаза, доминируют, а это означает, что количество «частей пазла» слишком велико. Очень важно знать, проявляются ли у ребенка подобные симптомы, поскольку это может помешать дальнейшему познавательному развитию. Для детей с аутизмом характерны трудности генерализации знаний. Ребенок изучив, что геометрическая фигура зеленого цвета – это квадрат, может не воспринимать за квадрат такую же геометрическую фигуру красного цвета. Могут возникать трудности относительно перенесения этих знаний на реальные предметы и действия с ними. Ребенок с аутизмом с большими трудностями использует навыки, которыми он ранее овладел, примерно в такой же ситуации. Чтобы ими воспользоваться, необходимо, чтобы ситуация для ребенка была идентичной до мельчайших деталей. Ощущения и восприятие. Для детей с

РДА характерно своеобразие в реагировании на сенсорные раздражители. Это выражается в повышенной сенсорной ранимости, и в то же время, как следствие повышенной ранимости, для них характерно игнорирование воздействий, а также значительное расхождение в характере реакций, вызываемых социальными и физическими стимулами. Если в норме человеческое лицо является самым 12 сильным привлекательным раздражителем, то дети с РДА отдают предпочтение разнообразным предметам, лицо же человека практически мгновенно вызывает пресыщение и желание уйти от контакта. Внимание. Недостаточность общего, и в том числе психического, тонуса, сочетающаяся с повышенной сенсорной и эмоциональной чувствительностью, обуславливает крайне низкий уровень активного внимания. С самого раннего возраста отмечается негативная реакция или вообще отсутствие какой-либо реакции при попытках привлечения внимания ребенка к предметам окружающей действительности. У детей, страдающих РДА, наблюдаются грубые нарушения целенаправленности и произвольности внимания, что препятствует нормальному формированию высших психических функций. Однако отдельные яркие зрительные или слуховые впечатления, идущие от предметов окружающей действительности, могут буквально завораживать детей, что можно использовать для концентрации внимания ребенка. Это может быть какой-либо звук или мелодия, блестящий предмет и т.п. Характерной чертой является сильнейшая психическая пресыщаемость. Внимание ребенка с РДА устойчиво в течение буквально нескольких минут, а иногда и секунд. Память. С самого раннего возраста у детей с РДА отмечается хорошая механическая память, что создает условия для сохранения следов эмоциональных переживаний. Именно эмоциональная память стереотипизирует восприятие окружающего: информация входит в сознание детей целыми блоками, хранится, не перерабатываясь, и применяется шаблонно, в том контексте, в котором была воспринята. Дети могут снова и снова повторять одни и те же звуки, слова или без конца задавать один и тот же вопрос. Они легко запоминают стихи, при этом строго следят за тем, чтобы читающий стихотворение не пропустил ни одного слова или строчки. В ритм стиха дети могут начать раскачиваться или сочинять собственный текст. Дети данной категории хорошо запоминают, а затем однообразно повторяют различные движения, игровые действия, звуки, целые рассказы, стремятся к получению привычных ощущений, поступающих через все сенсорные каналы: зрение, слух, вкус, обоняние, кожу. Мышление. Как отмечают О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, не следует вести речь об отсутствии при РДА отдельных способностей, например способности к обобщению, к планированию. Уровень интеллектуального развития связан, прежде всего, со своеобразием аффективной сферы. Они ориентируются на перцептивно яркие, а не на функциональные признаки предметов. Эмоциональный компонент восприятия сохраняет свое ведущее значение при РДА даже на протяжении школьного возраста. В итоге усваивается лишь часть признаков окружающей действительности, слабо развиваются предметные действия. Развитие мышления у таких детей связано с преодолением огромных трудностей произвольного обучения, целенаправленного разрешения реально возникающих задач. Многие специалисты указывают на сложности в 13 символизации, переносе навыков из одной ситуации в другую. Такому ребенку трудно понять развитие ситуации во времени, установить причинно-следственные зависимости. Это очень ярко проявляется в пересказе учебного материала, при выполнении заданий, связанных с сюжетными

картинками. В рамках стереотипной ситуации многие аутичные дети могут обобщать, использовать игровые символы, выстраивать программу действий. Однако они не в состоянии активно перерабатывать информацию, активно использовать свои возможности с тем, чтобы приспособливаться к меняющемуся окружению, среде, обстановке. В то же время интеллектуальная недостаточность не является обязательной для раннего детского аутизма. Дети могут проявлять одаренность в отдельных областях, хотя аутистическая направленность мышления сохраняется. Выделенные и описанные выше особенности детей с РАС красноречиво свидетельствуют о том, что для каждого такого ребенка необходим свой индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальные занятия, а также индивидуальное программное обеспечение. А так как коррекционно-развивающих стандартов для детей дошкольного возраста с РАС нет, то нами была создана комплексная программа, охватывающая сферы развития, среди которых: социально-эмоциональная, коммуникативно-речевая и познавательная.

1.4 Характеристика особенностей развития обучающихся с ЗПР 5-7 лет:

В дошкольном возрасте проявления задержки становятся более выраженными и проявляются в следующем:

Недостаточная познавательная активность нередко в сочетании с быстрой утомляемостью и истощаемостью. Дети с ЗПР отличаются пониженной, по сравнению с возрастной нормой, умственной работоспособностью, особенно при усложнении деятельности.

Отставание в развитии психомоторных функций, недостатки общей и мелкой моторики, координационных способностей, чувства ритма. Двигательные навыки и техника основных движений отстают от возрастных возможностей, страдают двигательные качества: быстрота, ловкость, точность, сила движений. Недостатки психомоторики проявляются в незрелости зрительно-слухо-моторной координации, произвольной регуляции движений, недостатках моторной памяти, пространственной организации движений.

Недостаточность объема, обобщенности, предметности и целостности восприятия, что негативно отражается на формировании зрительно-пространственных функций и проявляется в таких продуктивных видах деятельности, как рисование и конструирование.

Более низкая способность, по сравнению с нормально развивающимися детьми того же возраста, к приему и переработке перцептивной информации, что наиболее характерно для детей с ЗПР церебрально-органического генеза. В воспринимаемом объекте дети выделяют гораздо меньше признаков, чем их здоровые сверстники. Многие стороны объекта, данного в непривычном ракурсе (например, в перевернутом виде), дети могут не узнать, они с трудом выделяют объект из фона. Выражены трудности при восприятии объектов через осязание: удлиняется время узнавания осязаемой фигуры, есть трудности обобщения осязательных сигналов, словесного и графического отображения предметов.

У детей с другими формами ЗПР выраженной недостаточности сенсорно-перцептивных функций не обнаруживается. Однако, в отличие от здоровых сверстников, у них наблюдаются эмоционально-волевая незрелость, снижение познавательной активности, слабость произвольной регуляции поведения, недоразвитие и качественное своеобразие игровой деятельности.

Незрелость мыслительных операций. Дети с ЗПР испытывают большие трудности

при выделении общих, существенных признаков в группе предметов, абстрагировании от несущественных признаков, при переключении с одного основания классификации на другой, при обобщении. Незрелость мыслительных операций сказывается на продуктивности наглядно-образного мышления и трудностях формирования словесно-логического мышления. Детям трудно устанавливать причинно-следственные связи и отношения, усваивать обобщающие понятия. При нормальном темпе психического развития старшие дошкольники способны строить простые умозаключения, могут осуществлять мыслительные операции на уровне словесно-логического мышления (его конкретно-понятийных форм). Незрелость функционального состояния ЦНС (слабость процессов торможения и возбуждения, затруднения в образовании сложных условных связей, отставание в формировании систем межанализаторных связей) обуславливает бедный запас конкретных знаний, затрудненность процесса обобщения знаний, скудное содержание понятий. У детей с ЗПР часто затруднен анализ и синтез ситуации. Незрелость мыслительных операций, необходимость большего, чем в норме, количества времени для приема и переработки информации, несформированность антиципирующего анализа выражается в неумении предвидеть результаты действий как своих, так и чужих, особенно если при этом задача требует выявления причинно-следственных связей и построения на этой основе программы событий.

Задержанный темп формирования мнестической деятельности, низкая продуктивность и прочность запоминания, особенно на уровне слухоречевой памяти, отрицательно сказывается на усвоении получаемой информации.

Отмечаются недостатки всех свойств внимания: неустойчивость, трудности концентрации и его распределения, сужение объема. Задерживается формирование такого интегративного качества, как саморегуляция, что негативно сказывается на успешности ребенка при освоении образовательной программы.

Эмоциональная сфера дошкольников с ЗПР подчиняется общим законам развития, имеющим место в раннем онтогенезе. Однако сфера социальных эмоций в условиях стихийного формирования не соответствует потенциальным возрастным возможностям.

Незрелость эмоционально-волевой сферы и коммуникативной деятельности отрицательно влияет на поведение и межличностное взаимодействие дошкольников с ЗПР. Дети не всегда соблюдают дистанцию со взрослыми, могут вести себя навязчиво, бесцеремонно, или, наоборот, отказываются от контакта и сотрудничества. Трудно подчиняются правилам поведения в группе, редко завязывают дружеские отношения со своими сверстниками. Задерживается переход от одной формы общения к другой, более сложной. Отмечается меньшая предрасположенность этих детей к включению в свой опыт социокультурных образцов поведения, тенденция избегать обращения к сложным формам поведения. У детей с психическим инфантилизмом, психогенной и соматогенной ЗПР наблюдаются нарушения поведения, проявляющиеся в повышенной аффектации, снижении самоконтроля, наличии патохарактерологических поведенческих реакций.

Задержка в развитии и своеобразие игровой деятельности. У дошкольников с ЗПР недостаточно развиты все структурные компоненты игровой деятельности: снижена игровая мотивация, с трудом формируется игровой замысел, сюжеты игр бедные, примитивные, ролевое поведение неустойчивое, возможны

соскальзывания на стереотипные действия с игровым материалом. Содержательная сторона игры обеднена из-за недостаточности знаний и представлений об окружающем мире. Игра не развита как совместная деятельность, дети не умеют строить коллективную игру, почти не пользуются ролевой речью. Они реже используют предметы-заместители, почти не проявляют творчества, чаще предпочитают подвижные игры, свойственные младшему возрасту, при этом затрудняются в соблюдении правил. Отсутствие полноценной игровой деятельности затрудняет формирование внутреннего плана действий, произвольной регуляции поведения, т. о. своевременно не складываются предпосылки для перехода к более сложной - учебной деятельности.

Недоразвитие речи носит системный характер. Особенности речевого развития детей с ЗПР обусловлены своеобразием их познавательной деятельности и проявляются в следующем:

- отставание в овладении речью как средством общения и всеми компонентами языка;
- низкая речевая активность;
- бедность, недифференцированность словаря;
- выраженные недостатки грамматического строя речи: словообразования, словоизменения, синтаксической системы языка;
- слабость словесной регуляции действий, трудности вербализации и словесного отчета;
- задержка в развитии фразовой речи, неполноценность развернутых речевых высказываний;
- недостаточный уровень ориентировки в языковой действительности, трудности в осознании звуко-слогового строения слова, состава предложения;
- недостатки устной речи и несформированность функционального базиса письменной речи обуславливают особые проблемы при овладении грамотой;
- недостатки семантической стороны, которые проявляются в трудностях понимания значения слова, логико-грамматических конструкций, скрытого смысла текста.

Для дошкольников с ЗПР характерна неоднородность нарушенных и сохранных звеньев в структуре психической деятельности, что становится особенно заметным к концу дошкольного возраста. В отсутствии своевременной коррекционно-педагогической помощи к моменту поступления в школу дети с ЗПР не достигают необходимого уровня психологической готовности за счет незрелости мыслительных операций и снижения таких характеристик деятельности, как познавательная активность, целенаправленность, контроль и саморегуляция.

Вышеперечисленные особенности познавательной деятельности, речи, эмоционально-волевой сферы обуславливают слабость функционального базиса, обеспечивающего дальнейшую учебную деятельность детей с ЗПР в коммуникативном, регулятивном, познавательном, личностном компонентах.

1.5 Характеристика особенностей развития детей с нарушением интеллекта 5-7 лет

У дошкольников с нарушением интеллекта не получают должного в этом возрасте развития игровая, трудовая, продуктивная деятельность, а также общение.

Это обусловлено недостаточным развитием психических процессов: внимания, восприятия, памяти, мышления.

Моторика у детей грубо нарушена. Это выражается в несформированности координации, точности и темпа произвольных движений. У большинства детей движения беспорядочны: они затрудняются производить последовательные, согласованные действия.

Внимание у детей 5-7 лет нарушено. Его трудно привлечь, оно мало устойчиво, дети легко отвлекаются. Им свойственна крайняя слабость активного внимания, необходимого для достижения заранее поставленной цели.

Память отличается малым объемом и значительным искажением материала. Дети могут запомнить и воспроизвести небольшой текст или ряд слов. Характерно, что они легче запоминают и воспроизводят связный текст, чем набор несвязанных между собой слов.

Речь, как правило, отличается глубоким недоразвитием. Прежде всего, оно проявляется в значительном запаздывании всех этапов ее развития. Степень недоразвития речи чаще всего соответствует уровню общего психического недоразвития. Но, иногда встречаются дети, речь которых производит впечатление достаточно правильной. Между тем, при осмыслении их высказываний можно установить бессвязное повторение ранее усвоенных слов и выражений. В этих случаях говорят об эхолалической речи. В других случаях у таких детей речь не возникает и почти не развивается в течение нескольких лет. (Это так называемые «безречевые» дети, которые среди детей младшего возраста составляют 20 - 25%.) Данные аномалии свидетельствуют, о более глубоких локальных поражениях речевых зон коры головного мозга. Типичное же детей недоразвитие речи характеризуется соответствием их интеллектуальному недоразвитию. Мышление характеризуется беспорядочностью, бессистемностью имеющихся представлений и понятий, отсутствием или слабостью смысловых связей, трудностью их установления, инертностью, конкретностью мышления и чрезвычайной затрудненностью обобщений.

Они способны лишь к самым элементарным обобщениям (могут установить различие между отдельными предметами). При обучении они способны обобщить предметы в определенные группы (одежда, животные и др.). Понятийные обобщения образуются с большим трудом, часто заменяются ситуативными обобщениями или отказом от всякого обобщения. Особенно ярко недостатки мышления у таких детей проявляются при обучении их грамоте и счету. Могут научиться чтению, однако осмыслить текст многие из них не в состоянии. Они не могут обобщить прочитанное, у них наблюдается ярко выраженная фрагментарность восприятия, из-за чего фразы оказываются логически не связанными между собой. При этом допущенных ошибок дети не замечают и соответственно не могут их исправить. Это говорит о неосознанном механическом процессе усвоения материала.

1.6 Планируемые результаты освоения программы. Целевые ориентиры освоения программы

Планируемые результаты освоения программы («Планируемые результаты освоения Программы конкретизируют требования Стандарта к целевым ориентирам в обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений, с учетом возрастных возможностей и

индивидуальных различий (индивидуальных траекторий развития) детей, а также особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей-инвалидов (далее - дети с ограниченными возможностями здоровья)».

«Требования Стандарта к результатам освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования, которые представляют собой социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребёнка на этапе завершения уровня дошкольного образования. Специфика дошкольного детства (гибкость, пластичность развития ребёнка, высокий разброс вариантов его развития, его непосредственность и непроизвольность), а также системные особенности дошкольного образования (необязательность уровня дошкольного образования в Российской Федерации, отсутствие возможности вменения ребёнку какой-либо ответственности за результат) делают неправомерными требования от ребёнка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений и обуславливают необходимость определения результатов освоения образовательной программы в виде целевых ориентиров.

Настоящие требования являются ориентирами для:

- построения образовательной политики на соответствующих уровнях с учётом целей дошкольного образования, общих для всего образовательного пространства Российской Федерации;
- решения задач: формирования Программы;
- взаимодействия с семьями;
- изучение характеристик образования детей в возрасте от 2 месяцев до 8 лет;
- информирования родителей (законных представителей) и общественности относительно целей дошкольного образования, общих для всего образовательного пространства Российской Федерации.

Целевые ориентиры не могут служить непосредственным основанием при решении управленческих задач, включая:

оценку качества образования;

оценку как итогового, так и промежуточного уровня развития детей, в том числе в рамках мониторинга (в том числе в форме тестирования, с использованием методов, основанных на наблюдении, или иных методов измерения результативности детей);

оценку выполнения муниципального (государственного) задания посредством их включения в показатели качества выполнения задания.

К целевым ориентирам дошкольного образования относятся следующие социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребёнка:

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования: ребёнок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности - игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др.; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности; ребёнок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты; ребёнок

обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в игре; ребёнок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам; ребёнок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребёнка складываются предпосылки грамотности; у ребёнка развита крупная и мелкая моторика; он подвижен, вынослив, владеет основными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими; ребёнок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены; ребёнок проявляет любознательность, задаёт вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать. Обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живёт; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т.п.; ребёнок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности».

Оценка индивидуального развития детей:

Согласно пункта 3.2.3. Стандарта «...при реализации Программы может проводиться оценка индивидуального развития детей. Такая оценка производится педагогическим работником в рамках педагогической диагностики (оценки индивидуального развития детей дошкольного возраста, связанной с оценкой эффективности педагогических действий и лежащей в основе их дальнейшего планирования).

Результаты педагогической диагностики (мониторинга) могут использоваться исключительно для решения следующих образовательных задач:

индивидуализации образования (в том числе поддержки ребёнка, построения его образовательной траектории или профессиональной коррекции особенностей его развития).

Планируемые результаты освоения коррекционно-образовательной программы

Течение учебного и коррекционно-развивающего процессов невозможно без заинтересованного отношения к ним и ожидания положительной динамики развития ребенка. В этом контексте педагогам и родителям следует научиться видеть малейшие изменения и желаемые сдвиги в проявлениях ребенка, фиксировать их, обсуждать и двигаться дальше вперед.

Понятно, что эффективность коррекционно – развивающего воздействия зависит от ряда факторов, среди которых: степень тяжести осложнений в развитии ребенка; период начала, четкость поставленных коррекционных задач; особенности организации коррекционно-развивающего процесса; профессиональный и личностный опыт специалиста.

Коррекционная помощь предоставляется достаточно интенсивно на протяжении длительного времени. Кроме того, положительная динамика развития

ребенка напрямую зависит от установления эффективного взаимодействия специалиста с его семьей, понимание близкими особенностей каждого этапа развития ребенка, активного и последовательного приобщения их к коррекционно-развивающему и обучающему процессам.

Определенное время ребенок с расстройствами аутистического спектра, и его семья нуждаются в систематической педагогической поддержке, направленной на:

- индивидуальную подготовку ребенка к обучению, формирование адекватного у него его поведения;
- дозированное введение в ситуацию обучения в группе детей;
- установление продуктивного контакта с ребенком;
- поддержание комфортной обстановки в месте нахождения ребенка;
- достижения упорядоченности жизнедеятельности ребенка в целом;
- учета специфики усвоения информации у детей с аутизмом по организации и представлении учебного материала;
- четкую организацию образовательной среды, поиск и использование в социальном развитии ребенка имеющихся у него способностей;
- помощь в развитии социально-бытовых навыков;
- помощь в развитии адекватных отношений ребенка со сверстниками;
- помощь в индивидуально дозированном и постепенном расширении образовательного пространства ребенка за пределы образовательного учреждения и тому подобное.

Успешность развития и социальной адаптации ребенка с аутизмом определяется также наличием индивидуальных коррекционных планов и программ, специального оборудования, специальных методик, дифференцированным подходом к социально-психологическим услугам, творчеством и профессионализмом специалистов (коррекционных педагогов и специальных психологов). Для реализации принципов последовательности, системности осуществления коррекционного процесса, с учетом личностного развития ребенка программы интегрируются в зависимости от особенностей его развития. Поэтому гуманистическая педагогика и психология настойчиво утверждают, что должна быть особая позиция по включению ребенка в определенную деятельность: должны рассматриваться не ребенок для деятельности и не деятельность для ребенка, - необходим принцип индивидуальной деятельности.

Таким образом, деятельность следует рассматривать как искусство, положительно влияющее на рост личности, как условие, позволяющее раскрыться и развиваться потенциальным возможностям ребенка с аутизмом.

Полученные в результате коррекционной работы положительные преобразования должны служить основой взросления и обретения самостоятельности ребенка.

Реализация коррекционно - образовательной программы, которая охватывает системную работу с аутичными детьми и их семьями, способствует раскрытию внутреннего потенциала детей с аутизмом, их комплексному развитию в процессе социальной адаптации и вхождению в образовательное пространство (при условии создания соответствующих условий для нее).

2. Содержательный раздел программы

2.1 Диагностическая работа

Диагностическое направление ориентировано на всестороннее изучение психолого-педагогических особенностей конкретного ребенка с установлением ведущих этиологических факторов и патогенетических механизмов:

- Изучение протокола ТПМПК.
- Первичное обследование и мониторинг
- Ознакомительные беседы с родителями (о раннем развитии, проблемах ребенка, планах и «ожиданиях» родителей, выявление детско- родительских и семейных проблем).
- Индивидуальное консультирование родителей о результатах мониторинга.
- Проведение промежуточного, итогового мониторинга после каждого периода обучения, отслеживание положительной или отрицательной динамики.

Диагностическое направление состоит из 3х этапов:

1 этап – ориентировочный

2 этап - углубленной диагностики и определения зоны ближайшего развития

3 этап - динамической диагностики

1 этап – ориентировочный (поисковый)

Основные задачи:

- 1) Ориентирование в актуальных проблемах ребенка.
- 2) Выработка гипотезы о причинах их возникновения.
- 3) Определение средств дальнейшей диагностики.
- 4) Определение подходов к обеспечению адаптации и первичной коррекции.

Основные методы: 1) Биографический - реализуется в ходе изучения документации (психолого- педагогической - если ребенок ранее посещал какие-либо образовательные учреждения или психолого-педагогические консультативные центры; протокола ТПМПК) и в ходе бесед с родителями (законными представителями) и близкими родственниками ребенка. 2) Наблюдение (в разных ситуациях деятельности ребенка - в период непосредственного обследования тем или иным специалистом, на занятиях и в игре) в течение 2-5 занятий. 3) Игра с ребенком и беседа с родителями. Результат: систематизация первичных сведений о соматическом, нервно-психическом и психологическом статусе ребенка, условиях семейного воспитания, степени (и потенциальных возможностях) адаптации, особенностях эмоционально-волевых проявлений, уровне работоспособности, утомляемости, специфике взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. Если при первом знакомстве в кабинете специалиста ребенок проявляет возбуждение, бежит, громко кричит, прыгает, то необходимо дать ему возможность адаптироваться в кабинете, не обращать внимания на его аффективные реакции, спокойно заниматься своим делом и наблюдать за ребенком. Следует предварительно проинструктировать родителей: они не должны делать замечания ребенку в кабинете специалиста. Когда ребенок успокоится, можно предложить ему разнообразные игры на выбор, чтобы он был занят в процессе беседы педагога с родителями. Следует подчеркнуть, что проведение диагностики детей с аутизмом с использованием инструментальных методов не всегда возможно, особенно для детей с тяжелой степенью аффективной патологии. В психологической практике существует множество методов

недирективной психологической диагностики. Особое значение в диагностической работе с детьми с аутизмом имеют методы, разработанные М. Монтессори. Концепция М. Монтессори, в целом, построена на представлении об определяющей роли активной целенаправленной предметно-практической деятельности для развития психики детей с нарушениями в развитии. Суть данного подхода к диагностике заключается в том, что ребенок всегда сам выбирает из дидактического материала тот, который удовлетворяет актуальную потребность его развития (Монтессори, 1986). Предоставляемая методом М. Монтессори свобода выбора, по сути, является тем, к чему так стремятся дети с РАС (кроме того, создается комфортная среда, способствующая повышению адаптивности). Тем самым диагностическая процедура параллельно способствует и формированию самостоятельности и инициативы у ребенка. Вместе с тем следует подчеркнуть, что экспериментально- психологическое обследование ребенка с РАС носит вспомогательный характер, а главным диагностическим инструментом должно быть наблюдение за ребенком в свободной игре и в процессе психолого-педагогических воздействий.

Среди основных параметров наблюдения следует выделить:

- 1) Эмоционально-поведенческие особенности ребенка, включающие в себя особенности контакта, активность, особенности эмоционального тонуса, адекватность поведения.
- 2) Особенности работоспособности: динамику продуктивности ребенка в процессе занятий; истощаемость; переключаемость внимания.
- 3) Специфику развития познавательных процессов: особенности ориентировочно-исследовательской деятельности, понимание обращенной речи и использование речи, особенности целенаправленности деятельности.

За основу были взяты разработанные И. И. Мамайчук дифференцированные оценки этих параметров в процессе наблюдения за ребенком. «Параметры наблюдений за ребенком с РАС и выраженными интеллектуальными нарушениями (умеренной или тяжелой умственной отсталостью) в процессе диагностики (коррекции) и их оценка». (см. Приложение) Представленная схема наблюдений позволяет дифференцированно подходить к оценке степени тяжести аффективных и интеллектуальных нарушений у ребенка. Индивидуальная карта заполняется совместно психологом и воспитателями группы. Кроме этого используем методику определения группы детей с РДА (по Никольской и Лебединской). О. С. Никольская с соавторами выделяет четыре основных группы детей с РДА в зависимости от степени нарушения взаимодействия с внешней средой. В каждой группе аффективная адаптация ребенка будет определяться механизмами одного из четырех уровней. Основными критериями деления избраны характер и степень нарушений взаимодействия с внешней средой и тип самого аутизма. (см. Приложение) Определение уровня сформированности социально- бытовых навыков. При определении уровня развития ребенка оценивается качественное содержание доступных ему действий.

Итак, ориентировочный (поисковый) этап связан с разработкой стратегии и тактики работы с воспитанником, выбором коррекционно- образовательных технологий. Здесь же специалисты сопровождения обсуждают со всеми заинтересованными лицами (и прежде всего с родителями / законными представителями / ребенка) возможные варианты решения проблемы, позитивные и негативные стороны разных решений, строят прогнозы эффективности

использования той или иной методики. Распределяют обязанности по реализации избранных планов, определяют последовательности действий, уточняют сроки исполнения тех или иных организационных действий. На этом этапе специалисты анализируют степень нарушения аффективного развития ребенка. Необходимо уяснить для себя форму и тип аутизма, специфику стереотипии, формы аутостимуляции, особенности взаимодействия ребенка с окружающими. Кроме того, нужно обратить внимание на особенности интеллектуального развития ребенка. И определить тип нарушения системы эмоциональной регуляции в соответствии со средовым подходом (см. технологию опосредованного воспитания). Для реализации задач ориентировочного этапа целесообразно использовать недирективные игровые методы. Педагог предварительно раскладывает 3-4 игровых пособия, в зависимости от возраста ребенка. Например, вкладыши из набора Монтессори, строительные наборы, дидактические игры, мячи, кегли, доску и цветные мелки. Наблюдая за ребенком в процессе недирективной игры, педагог определяет, к какой из трех групп относится ребенок: с инактивным поведением, со стереотипиями или с полемым поведением. Дополнительную информацию о ребенке педагог получает в беседе с родителями, а также в процессе консультаций с другими специалистами. После ориентировочного этапа, завершающего педагогическое обследование, длительность которого варьирует от двух до пяти занятий, ребенок включается коррекционно-развивающий процесс.

2 этап - углубленной диагностики и определения зоны ближайшего развития ребенка Основные задачи:

- 1) Изучение уровня развития психических функций (внимания, восприятия, памяти, мышления, речи).
- 2) Изучение особенностей эмоционально-волевой сферы и мотивационной готовности.
- 3) Изучение особенностей личностного развития.
- 4) Изучение объема и характера знаний, умений и навыков соотносительно с возрастом и особенностями ребенка.
- 5) Изучение характера семейных взаимоотношений и стиля семейного воспитания.

Основные методы:

- Констатирующий педагогический эксперимент.
- Экспериментально-психологический метод. Параллельно с исследованием психических функций отмечаются такие особенности как понимание инструкции, удержание инструкции, умение доводить задание до конца, а также характер деятельности ребенка: стойкость интереса, целенаправленность деятельности, сосредоточенность, истощаемость, работоспособность, умение

Результат: 1) Анализ и обобщение полученных результатов позволяет оформить психологическое, педагогическое, логопедическое заключения, представляемые на психолого-медико-педагогический консилиум с целью всестороннего анализа, выработки единой стратегии работы с ребенком и ее согласования с родителями. 2) Разработка на каждого конкретного ребенка индивидуального программного оснащения коррекционно-развивающего процесса.

2.2 Коррекционно – развивающая работа

Коррекционно-развивающая работа осуществляется в соответствии с

Учитель - дефектолог реализует коррекционно-развивающую работу в рамках следующих образовательных областей:

- «Социально-коммуникативное развитие»;
- «Познавательное развитие»;
- «Речевое развитие»;

Учитель - дефектолог проводит коррекционно – развивающие занятия комплексно или отдельно по направлениям:

1. Развитие сенсорного восприятия.
2. Развитие высших психических функций (внимания, памяти, мышления).
3. Ориентировка в пространстве.
4. Развитие осязания и мелкой моторики.
5. Социально – бытовая ориентировка.

Коррекционное занятие «Развитие сенсорного восприятия»

На занятиях по развитию сенсорных эталонов работа учителя - дефектолога направлена на формирование у обучающихся представлений о форме, цвете, величине, умений выделять эти информативные признаки в предмете с последующим использованием при анализе свойств и качеств предмета, навыков использования сенсорных операций в системе исследовательских действий.

На коррекционных занятиях по развитию сенсорных эталонов чаще всего используются следующие упражнения:

- обследование макетов, контурных изображений формы, выделение параметров величины с подключением мануальных действий;
- формирование понятий «цвет», «форма», «величина», называние эталонов цвета, формы и величины точным словом;
- выделение заданного цвета, формы, величины из множества других вблизи и на расстоянии;
- сериация величины по убыванию (каждый раз выбирать самый большой из оставшихся), возрастанию (каждый раз выбирать самый маленький из оставшихся); цвета – по насыщенности;
- группировка эталонов и предметов (цвет, форма, величина);
- соотнесение эталонов и предметов по цвету, форме, величине (например: среди нескольких предметов, различных по толщине выбрать зрительным способом точно такой же, как предложенный; при проверке можно использовать прием приложения);
- дифференциация сходных форм (например: разложи на группы овалы и круги);
- рисование «паспорта» (вид с разных точек зрения) объемных форм.
- узнавание предмета в силуэтном, контурном изображении;
- узнавание предмета в модальностях (с разных точек зрения, в стилизованном изображении);
- опознание контурных изображений по деталям;

- выделение заданного контура, предметного изображения из зашумленного поля;
- совмещение контурных изображений и наложение их один на другой с разной заслоненностью;
- узнавание целого по части;
- составление целого из частей предметного, силуэтного, сюжетного изображений (разрезные картинки, аппликация);
- анализ и конструирование образца из геометрических форм, мозаики, танграм и т.п.

Коррекционное занятие «Социально-бытовая ориентировка»

На занятиях по социально-бытовой ориентировке при обследовании предмета необходимо подключать все виды чувствительности для формирования более точных и полных предметных представлений. Целесообразно научить детей способам целенаправленного восприятия, последовательного обследования (по алгоритму, плану-символу) объектов окружающей действительности, приучая ребенка активно получать и уточнять информацию о себе и своих сенсорных возможностях, о предметах и явлениях реального окружения. Для развития навыков социально-бытовой ориентировки важно научить детей действовать с предметами ближайшего окружения, определять их свойства, качества и назначение по существенным признакам, на основе овладения приемом сравнения. Занятия по социально-бытовой ориентировке невозможны без развития мыслительной деятельности: анализируя, сравнивая, обобщая, классифицируя, ребенок тем самым обогащает свои представления. При использовании соотнесенной речи в процессе формирования предметных представлений, у ребенка обогащается словарь, развивается образная речь.

Примерные упражнения, используемые на занятиях по социально-бытовой ориентировке:

- поэтапное обследование объекта (натуральный объект, муляж, игрушка, иллюстрация, сюжетное изображение) по словесной инструкции педагога, по алгоритму, по схеме с подключением мануальных обследовательских действий, слуха, обоняния, кинестетических и тактильных ощущений;
- выделение частей объекта, их формы, величины, цвета, пространственного взаимоположения;
- определение свойств и качеств объекта;
- определение назначения объекта;
- поэтапное обучение приемам деятельности с объектом;
- группировка, классификация, обобщение, выделение лишнего;
- сравнение, нахождение отличий;
- составление описательных рассказов, загадок.

В коррекционной работе по развитию сенсорных эталонов и навыков социально-бытовой ориентировки возможно использовать сюжетные изображения.

Для детей, имеющих ограничения и неточности зрительного восприятия, наиболее эффективны при восприятии картин, иллюстраций, фотографий активные виды работы, однако не следует пренебрегать и специальными способами целенаправленного зрительного восприятия:

- зрительное выделение всех объектов на сюжетном изображении;
- восприятие картины по плану; выделение первого, второго, третьего планов сюжетного изображения;
- детальное рассматривание одного объекта;
- узнавание предметов в различных взаимозависимостях между ними;
- установление взаимозависимостей между объектами, причинно-следственных связей;
- определение взаимоположения объектов на картине и пространственных соотношений между изображенными объектами;
- моделирование картины предметными изображениями, силуэтами, схемами, фишками;
- моделирование картины детьми, «оживление» сюжетного изображения;
- использование приемов «вхождения» в картину (восприятие с подключением слуховых, тактильных, кинестетических ощущений);
- нахождение несоответствий;
- составление рассказов.

Коррекционное занятие «Ориентировка в пространстве»

На занятиях по ориентировке в пространстве следует формировать точные пространственные представления, уточнять представления о предметах окружающего мира. Большое место уделяется обучению ориентироваться на основе представлений, расширению практического опыта ориентировки в окружающем. Дети испытывают трудности при анализе и синтезе информации об окружающем пространстве, оценке и словесном обозначении взаимоположения предметов, сложности при ориентировке на листе. Поэтому необходимо развивать пространственное мышление, которое является умственной, интеллектуальной деятельностью, обеспечивающей ребенку создание пространственных образов и оперирование ими в процессе ориентирования.

Наиболее продуктивными упражнениями по развитию навыков ориентировки в пространстве будут:

- прослеживание взором движений катящихся объектов;
- восприятие удаленности с помощью слуха;
- построение изображений по законам перспективы (наложение контуров, уменьшение величины объекта, расположение на плоскости в соответствии с его удаленностью);
- упражнения на бросание, метание, прокатывание и т.д.
- обследование пространства и выделение пространственных признаков относительно разных точек отсчета;

- узнавание объектов окружающего по информативным признакам на полисенсорной основе;
- узнавание и называние направлений относительно себя, относительно предмета;
- оценка взаимоположения объектов;
- моделирование пространства на макете (мелкие игрушки, декорации), на перфорированной доске (предметные и силуэтные изображения предметов на штырьках, детали мозаики), на фланелеграфе (предметные и силуэтные изображения, заместители, символы) и др.;

Коррекционное занятие «Развитие осязания и мелкой моторики»

Занятия по развитию осязания и мелкой моторики проводятся с целью формирования у дошкольников с РДА представлений о предметах окружающего мира и компенсаторных способов оперирования ими на основе тактильно-двигательных ощущений.

Достижению данной цели способствует реализация следующих задач:

1. Обогащать представления детей о себе и своих возможностях.
2. Развивать мелкую моторику руки и движения, необходимые для осязательного обследования предметов и оперирования ими.
3. Формировать навыки выделения сенсорных характеристик предметов с помощью осязания.
4. Формировать приемы активного осязания при восприятии предметов и их изображений.
5. Формировать зрительно-осязательные способы обследования предметов, развивать зрительное восприятие.
6. Развивать ориентировку в пространстве и умение оперировать предметами на основе осязания и суставно-мышечных ощущений.
7. Формировать умение использовать осязание и мелкую моторику в процессе практической деятельности.

Основными структурными компонентами коррекционных занятий по развитию осязания и мелкой моторики являются: развитие готовности руки к осязательному обследованию объектов; формирование осязательного обследования с использованием сенсорных эталонов; формирование осязательного обследования и восприятия предметов; формирование навыков использования осязания в процессе продуктивной деятельности; формирование умения использовать осязание в процессе игровой и бытовой деятельности.

В процессе занятий данного вида учитель - дефектолог знакомит детей со строением и возможностями рук, формирует навыки осязательного восприятия эталонов формы, величины, осязательных признаков предметов. Большое внимание уделяется формированию приемов и способов обследования предметов и их изображений, навыков использования осязания в процессе ориентировки в окружающих предметах, при знакомстве и общении с человеком. В дошкольном возрасте важно научить ребенка дифференцировать различные признаки и свойства предметов, ориентироваться на микроплоскости с помощью осязания.

Использование на занятиях практического метода, элементов конструирования, лепки, аппликации, рисования позволяет изучать свойства и качества предмета в процессе оперирования им, подготовить детей к овладению продуктивными видами деятельности. Движения рук во время выполнения таких упражнений связаны с мышечно-двигательными ощущениями, с восприятием самого движения кинестетически и зрительно: ребенок видит, как движется рука, и ощущает это движение. При восприятии движения у него формируется зрительно-мышечный образ, представление о нем, и на этой основе строятся исполнительные действия.

В процессе различных видов игровой, продуктивной, бытовой деятельности ребенок не только учитывает разнообразные сенсорные свойства предметов, но и осуществляет довольно тонкие движения пальцев рук, сопряженные движения двумя руками, совершенствует зрительно-моторную координацию, навыки ориентировки, формообразующие движения руки, способы совмещения деталей, накладывания, прикладывания, осваивает рабочее пространство и т.д.

Перечислим некоторые виды деятельности, используемые на занятиях по развитию осязания и мелкой моторики:

- различные виды массажа рук, в том числе с использованием предметов;
- упражнения для рук и пальцев, пальчиковые игры, выполняемые в разном темпе и ритме, с большими, средними и малыми амплитудами;
- игровые упражнения для развития движений руки, кистей и пальцев рук, в основу которых положена система осязательных движений (движение рукой, кистью руки в различных направлениях, вытягивание, сгибание, сжатие руки; различные противопоставления пальцев большому пальцу, отдельных пальцев друг другу и ладони; группировка пальцев для подражания движениям, которые необходимы при употреблении предметов и др.);
- упражнения на специально изготовленных тренажерах (гипсовых обратных барельефов, досок с пазами): проведение пальцем по рельефным линиям, углублениям различной формы, прокатывание по пазам шариков, выкладывание шнурка, бусин в пазы;
- обследование формы, величины, осязательных характеристик, конфигурации предмета путем обхвата кистью руки обведения контура объекта рукой или пальцем с прослеживанием взглядом движений руки;
- узнавание различных поверхностей с помощью подошвы ступней ног;
- использование пальца, ладони, руки и др. в качестве условных мерок;
- осязательный контроль действий путем приложения, наложения предметов;
- упражнения, выполняемые различными способами: зрительно-осязательным (предъявляется образец для зрительного восприятия, выбор ребенок осуществляет осязательным способом), осязательно-зрительным (предъявляется образец для осязательного восприятия, выбор ребенок осуществляет зрительным способом), осязательным (предъявляется образец для осязательного восприятия, выбор

- ребенок осуществляет осязательным способом), и также при одновременном использовании зрения и осязания;
- ранжирование предметов с учетом их осязательных качеств и свойств; упражнение в установлении сериационных рядов их трех объектов по зрительно-тактильному образцу;
 - выполнение упражнений, игровых действий с разнообразными предметами при активном использовании осязания, способствующих развитию контрольно-корректировочных действий (зрительно-осязательный, осязательный контроль) в процессе оперирования с предметами (приложение, наложение, совмещение, нанизывание и т.п.).

Посещаемость детьми коррекционных занятий и результаты освоения программного материала на каждом занятии фиксируются в журнале «Учет посещаемости и результативности индивидуальной работы».

Организация коррекционных занятий.

Занятия проводятся индивидуально, в определенном месте или отдельном кабинете в специально отведенное время 1-2 раза в неделю, в зависимости от уровня развития и степени тяжести нарушения. Продолжительность занятий для детей 5-6 лет: 25 минут, 6- 7 лет 30 минут.

В процессе занятия педагог обязательно следит за самочувствием ребенка и учитывает его эмоциональное состояние, может полностью изменить составленный план занятия в силу неприемлемости ребенком на данный момент предлагаемых заданий, несмотря на то, что ранее они вызывали у него интерес.

В процессе занятий с детьми с ранним детским аутизмом следует придерживаться некоторых общих рекомендаций по проведению коррекционно-развивающих занятий:

Налаживание эмоционального контакта и формирование адекватных форм взаимодействия близких взрослых с ребенком.

Регулярное систематическое проведение занятий по определенному расписанию.

Смена видов деятельности в процессе одного занятия.

Повторяемость программных задач на разном дидактическом и наглядном материале.

Игровая форма проведения занятий в соответствии с состоянием эмоционально-личностной сферы ребенка.

Опора на положительные результаты, достигнутые в той или иной деятельности ребенка.

Обращение внимания на различия выполнения одного и того же задания в разных условиях. В самом обучении важно дозировать применение прямой вербальной инструкции и максимально использовать опосредованную организацию ребенка структурированным пространством: разметкой парты, страницы, наглядным указанием направления движения,

Включение в задание моментов, когда сам учебный материал организует действие ребенка. При работе с данной группой необходимо выверять и ограничивать все речевые инструкции, именно поэтому инструкции часто даются в единой временной форме: «Возьми карандаш».

В связи с трудностью подражания, переформулировки на себя схемы действия, а часто и просто моторных трудностей большое значение в обучении

приобретает непосредственная физическая помощь в организации действия, т.е. взрослый начинает работать руками ребенка («сопряженные направляющие действия»). При работе с данной группой непосредственно используется поддержка руки, письмо «рука в руке», сопряженное выполнение действий.

Использование физических упражнений, которые, как известно, могут и поднять общую активность ребенка, и снять его патологическое напряжение. Во время обучения и то и другое актуально. Именно поэтому в занятиях помимо стандартной динамической паузы необходимо привести большое количество практических действий: приклеивание, размазывание пластилина, работу с палочками.

Опора на сенсорные анализаторы. В нашем случае дополнительно используем «сенсорные буквы и цифры, геометрические фигуры»

Использование усвоенного способа действия в новых условиях и ситуациях.

2.3 Образовательная деятельность в семье

Индивидуальные консультации для родителей

№	Тема консультаций	Сроки проведения
1	«Сбор анамнестических данных вновь прибывших обучающихся. Особенности коррекционных занятий учителя – дефектолога (ознакомление с итогами проведенной диагностики).	Сентябрь – Октябрь
2	Особенности усвоения программного материала, отработка полученных знаний и умений дома (по инициативе учителя - дефектолога и родителей/законных представителей)	Октябрь - апрель
3	Ознакомление с итогами проведенной диагностики по усвоению программного материала на конец учебного года	Май

3. Организационный раздел программы

3.1 Виды работы учителя - дефектолога

1. Диагностика.
2. Проведение индивидуальных коррекционных занятий
Организационно - методическая работа тифлопедагога
 - Консультирование педагогов по организации, определению коррекционной направленности непосредственно образовательной деятельности.
- Подготовка рекомендаций педагогам.
- Участие в районных, городских и областных методических объединениях.
- Работа по самообразованию.
- Подготовка дидактического материала к занятиям.

3.2 Условия реализации рабочей программы

Кадровые условия реализации программы

Суслова Анастасия Владимировна, тифлопедагог, логопед, первая квалификационная категория.

Базовое образование: Челябинский Государственный Педагогический Университет

Квалификация: тифлопедагог, учитель – логопед

Специальность: учитель – дефектолог.

Дидактическое обеспечение коррекционно-образовательного процесса

Дидактическое обеспечение соответствует реализуемой программе и способствует реализации всех направлений коррекционной работы: развитие зрительного восприятия, ориентировка в пространстве, социально-бытовая ориентировка, развитие осязания и мелкой моторики рук.

Дидактический материал представлен:

- натуральными объектами, муляжами
- пособиями для бисенсорного восприятия (доски с пазами и т.п.)
- игрушками различной величины, формы, цвета
- изобразительными пособиями (предметные и сюжетные картинки, цветные, силуэтные и контурные изображения объектов, алгоритмы, схемы, специально изготовленные дидактические пособия, настольно-печатные и дидактические игры и т.д.)
- трафаретами
- наборами плоскостных геометрических фигур и объемных форм
- материалами, имеющими структуру и качество поверхности
- разнообразными пособиями для развития осязания и мелкой моторики
- специальными пособиями, отображающими пространственные признаки предметов
- предметами и игрушками, которые могут быть использованы в качестве цветовых, световых и звуковых ориентиров
- набор файлов с записями голосов птиц и зверей, бытовых звуков, и т.д.

Для проведения коррекционных занятий с детьми имеются технические и тифлотехнические средства обучения: компьютер, лупы, фонарики и т.др.

Кроме этого, тифлопедагогу для проведения индивидуальных и подгрупповых занятий необходимы демонстрационный (2) и раздаточные (10) фланелеграфы

„демонстрационная доска, магнитная доска.

Для удобства реализации тематического планирования часть дидактического и вспомогательного материала размещены в специальные накопители в соответствии с изучаемыми темами.

Например, перечень дидактических пособий:

1. СОДЕРЖАНИЕ по всем лексическим темам

- Лабиринты.
- Разрезные картинки.
- Узнай целое по части.
- Цветные иллюстрации.
- Схемы из геометрических фигур (образец, детали).
- Карточки «Что лишнее?».
- Изображения в зашумленном пространстве
- Карточки раздаточные
- Контурные изображения для раскрашивания
- Силуэтные изображения
- Цветные иллюстрации по ориентировке.

Дополнительные пособия:

- Танграм.
- Трафареты.
- Геометрические фигуры для выкладывания.
- Силуэты, контуры для обводки, обкалывания.
- Рисование по точкам.
- Мозаика.
- Мягкий конструктор.
- Силуэты для моделирования заслоненности.
- Силуэты на штырьках для моделирования пространственных отношений.
- Палочки для выкладывания по образцу.
- Сюжетные картины.
- Книжки, иллюстрации.

Созданы накопители по следующим темам: времена года, человек (семья, эмоции), культурно – гигиенические навыки, урожай, деревья, цветы, насекомые, деревья, одежда, мелкая моторика, логика, дикие животные, домашние животные, наш быт (посуда, мебель, бытовая техника), транспорт, цвет, форма, величина.

Созданы накопители по следующим темам: времена года, человек (семья, эмоции), культурно – гигиенические навыки, урожай, деревья, цветы, насекомые, деревья, одежда, мелкая моторика, логика, дикие животные, домашние животные, наш быт (посуда, мебель, бытовая техника), транспорт, цвет, форма, величина.