

Министерство образования  
и науки Удмуртской Республики  
Государственное казенное  
общеобразовательное  
учреждение  
Удмуртской Республики  
«Школа № 47 для детей с  
ограниченными возможностями  
здоровья»  
ГКОУ УР «Школа № 47»



Удмурт Элькуньсь  
дышетонъя но тодосъя  
министерство  
«Тазалыксыяичилуонлыкъясын  
нылпиослы 47-тй номеро школа»  
Удмурт Элькуньсь  
огъядышетонъя кун казна ужъюрт  
«47-тй номеро школа» УЭ ОККУ

---

426027, г. Ижевск, ул. Володарского, 52, 63-64-09, 63-55-09, 66-58-50  
e-mail: [school47@podved-mo.udmr.ru](mailto:school47@podved-mo.udmr.ru)

Рассмотрено на заседании  
методического объединения  
Пр. № 1 от 29.08.24 г.

Принято на заседании  
педагогического совета  
Пр. № 1 от 30.08.24 г.

Утверждаю:  
Директор ГКОУ УР  
«Школа № 47»  
\_\_\_\_\_(Л.М. Агафонова)  
Приказ № 26 О-д от 30.08.24

Рабочая программа  
Коррекционно-развивающей области:  
Формирование коммуникативного поведения  
(РАС, вариант 8.2.)  
**1-4 классы**

Составитель:

Ижевск, 2024

## Пояснительная записка

Данная коррекционно-развивающая программа направлена на создание условий в освоении АООП НОО детьми с расстройством аутистического спектра и разработана на основе:

- требований к результатам освоения основной образовательной программы НОО, представленной в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ОВЗ;
- в соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) "Об образовании в Российской Федерации",
- Федеральным Законом от 04.08.2023 г. № 479-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»,
- с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (ФГОС НОО ОВЗ ЗПР), утверждённого Приказом Минобрнауки России от 19.12.2014 N1598 ,
- Приказом Министерства просвещения РФ от 24.11.2022 г. № 1023 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»;
- Приказом №495 от 17.07.2024 «О внесении изменений в некоторые приказы Мин.просвещения РФ, касающиеся ФАОП;
- СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи», утвержденными постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 28.09.2020 г. № 28;
- СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания», утвержденными постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 28.01.2021 г. № 2;
- основной образовательной программой начального общего образования ГКОУ УР "Школа № 47 для детей с ограниченными возможностями здоровья",
- ориентирована на целевые приоритеты духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся, сформулированные в федеральной рабочей программе воспитания.

Основной базой рабочей программы является:

- Программа Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание».
- Адаптированная образовательная программа для ребенка с РАС.

Для детей имеющих ограниченные возможности в развитии, проблема проведения мероприятий, стимулирующих развитие, является очень актуальной. Чтобы предотвратить тяжелое отставание или по возможности уменьшить ущерб от него нужно своевременно проводить стимулирующие коррекционные воздействия для позитивного влияния на ребенка и приближение его к поведению здоровых детей.

**Цель программы:** формирование способности к социальному взаимодействию и способности к общению, гармонизация эмоционально-аффективной сферы, формирование произвольной регуляции поведения.

**Задачи программы:**

**Обучающие:**

- Формирование эмоционального контакта в процессе эмоциональных игр, создание эмоционально положительного настроения;

- Углубление и расширение знаний учащихся исходя из интересов и специфики их способностей.

#### **Развивающие:**

- Повышение активности ребенка в процессе общения с взрослыми и детьми;
- Преодоление трудностей в организации целенаправленного поведения;
- Организация целенаправленного взаимодействия психолога с ребенком в процессе доступной ему игры или другой формы деятельности;
- Развитие целенаправленных предметно-практических действий с предметами в процессе игры;
- Развитие социально-адаптивных функций, коммуникативных навыков (учить ребенка приветствовать других людей, прощаться, соблюдать правила поведения, выполнять требования взрослых, способствовать обучению различным формам взаимодействия)

#### **Воспитательные:**

- Воспитывать интерес к выполнению предметно-игровых действий по подражанию и показу действий педагогом;
- Формирование положительной мотивации к учению.
- Формирование адекватной самооценки, объективного отношения ребёнка к себе и своим качествам;
- Воспитывать целенаправленное взаимодействие психолога с ребенком в процессе доступной ему игры или другой формы деятельности;

#### **Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с РАС.**

РАС являются достаточно распространенной проблемой детского возраста и характеризуются нарушением развития коммуникации и социальных навыков. Общими являются аффективные проблемы и трудности развития активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, установка на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность поведения детей. РАС связаны с особым системным нарушением психического развития ребенка, проявляющимся в становлении его аффективно-волевой сферы, в когнитивном и личностном развитии.

В настоящее время говорят уже не только о детском аутизме, но и о широком круге расстройств аутистического спектра. Происхождение РАС накладывает отпечаток на характер и динамику нарушения психического развития ребенка, определяет сопутствующие трудности, влияет на прогноз социального развития. Вместе с тем, вне зависимости от этиологии степень нарушения (искажения) психического развития при аутизме может сильно различаться. При этом у многих детей диагностируется легкая или умеренная умственная отсталость, вместе с тем расстройства аутистического спектра обнаруживаются и у детей, чье интеллектуальное развитие оценивается как нормальное и даже высокое. Нередки случаи, когда дети с выраженным аутизмом проявляют избирательную одаренность. В соответствии с тяжестью аутистических проблем и степенью нарушения (искажения) психического развития выделяется четыре группы детей, различающихся целостными системными характеристиками поведения: характером избирательности во взаимодействии с окружающим, возможностями произвольной организации поведения и деятельности, возможными формами социальных контактов, способами аутостимуляции, уровнем психоречевого развития. Приводим характеристики,

наиболее значимые для организации начального обучения, начиная от самых тяжёлых форм к более лёгким:

**Первая группа.** Дети почти не имеют активной избирательности в контактах со средой и людьми, что проявляется в их полевом поведении. Они практически не реагируют на обращение и сами не пользуются ни речью, ни невербальными средствами коммуникации, их аутизм внешне проявляется как отрешенность от происходящего.

Дети будто не видят и не слышат, могут не реагировать явно даже на физический дискомфорт. Тем не менее, пользуясь в основном периферическим зрением, они редко ушибаются и хорошо вписываются в пространственное окружение, бесстрашно карабкаются, ловко перепрыгивают, балансируют. Не вслушиваясь, не обращая ни на что явного внимания, в своем поведении могут показывать неожиданное понимание происходящего. Полевое поведение, которое демонстрирует ребенок в данном случае, принципиально отличается от полевого поведения умственно отсталого ребенка. Ребенок с РАС отличается от гиперактивных и импульсивных детей: не откликается, не тянется, не хватается, не манипулирует предметами, а скользит мимо. Отсутствие возможности активно и направленно действовать с предметами проявляется в характерном нарушении формирования зрительно-двигательной координации. Этим детей можно мимоходом заинтересовать, но привлечь к минимально развернутому взаимодействию крайне трудно. При активной попытке сосредоточить ребенка, он может сопротивляться, но как только принуждение прекращается, он успокаивается. Негативизм в этих случаях не выражен активно, дети не защищаются, а просто уходят от неприятного вмешательства.

При столь выраженных нарушениях организации целенаправленного действия дети с огромным трудом овладевают навыками самообслуживания, также как и навыками коммуникации. Они мучительны, хотя известно, что многие из них время от времени могут повторить за другими привлекшее их слово или фразу, а иногда откликнуться и неожиданно прокомментировать происходящее. Эти слова без специальной помощи плохо закрепляются для активного использования, остаются эхом увиденного или услышанного. При явном отсутствии активной собственной речи, их понимание обращенной речи остается под вопросом. Так, дети могут проявлять явную растерянность, непонимание простой и прямо адресованной им инструкции и, в то же время, эпизодически демонстрировать адекватное восприятие значительно более сложной речевой информации, прямо им не направленной и воспринятой из разговоров окружающих.

При овладении навыками коммуникации с помощью карточек с изображениями, словами, в некоторых случаях письменной речью с помощью клавиатуры компьютера, эти дети могут показывать понимание происходящего значительно более полное, чем это ожидается окружающими. Они также могут показывать способности в решении сенсомоторных задач, в действиях с досками с вкладышами, с коробками форм, их сообразительность проявляется и в действиях с бытовыми приборами, телефонами, домашними компьютерами.

Даже про этих, глубоко аутичных детей нельзя сказать, что они не выделяют человека из окружающего и не имеют потребности в общении и привязанности к близким. Они разделяют своих и чужих, это видно по меняющейся пространственной дистанции и возможности тактильного контакта, радуются, когда их кружат, подбрасывают. Именно со взрослым эти дети проявляют максимум доступной им избирательности: могут взять за руку, подвести к нужному им объекту и положить на него руку взрослого.

Существуют отработанные методы установления и развития эмоционального контакта с такими детьми. Задачами последующей работы является постепенное вовлечение их во все более развернутое взаимодействие со взрослыми, в контакты со сверстниками, выработка навыков коммуникации и социально-бытовых навыков, и максимальная реализация открывающихся в этом процессе возможностей эмоционального, интеллектуального и социального развития ребенка. Реализация этих задач требует индивидуальной программы обучения такого ребенка. Эта индивидуальная программа должна предусматривать и включение его в группу других детей. У этого глубоко аутичного ребенка есть в этом внутренняя потребность, через других детей ему легче воспринимать учебную информацию, следуя за ними, легче выполнять требования взрослого. В зависимости от уровня интеллектуального развития обучающиеся этой группы могут осваивать варианты 8.3 или 8.4.образовательной программы.

**Вторая группа.** Дети имеют лишь самые простые формы активного контакта с людьми, используют стереотипные формы поведения, в том числе речевого, стремятся к скрупулёзному сохранению постоянства и порядка в окружающем. Их аутистические установки более выражаются в активном негативизме(отвержении).

В сравнении с первыми, эти дети значительно более активны в развитии взаимоотношений с окружением. В отличие от пассивного ребенка первой группы, для которого характерно отсутствие активной избирательности, поведение этих детей не полевое. У них складываются привычные формы жизни, однако они жестко ограничены и ребенок стремится отстоять их неизменность: здесь максимально выражено стремление сохранения постоянства в окружающем, в привычном порядке жизни - избирательность в еде, одежде, маршруте прогулок. Эти дети с подозрением относятся ко всему новому, могут проявлять выраженный сенсорный дискомфорт, брезгливость, бояться неожиданностей, они легко фиксируют испуг и, соответственно, могут накапливать стойкие страхи. Неопределенность, неожиданный сбой в порядке происходящего, могут дезадаптировать ребенка и спровоцировать поведенческий срыв, который может проявиться в активном негативизме, генерализованной агрессии и самоагрессии.

В привычных же, предсказуемых условиях они могут быть спокойны, довольны и более открыты к общению. В этих рамках они легче осваивают социально-бытовые навыки и самостоятельно используют их в привычных ситуациях. В сложившемся моторном навыке такой ребенок может проявить умелость, даже искусность: нередко прекрасный каллиграфический почерк, мастерство в рисунке орнамента, в детских поделках и т.д. Сложившиеся навыки прочны, но они слишком жестко связаны с теми жизненными ситуациями, в которых были выработаны и необходима специальная работа для перенесения их в новые условия. Характерна речь штампами, требования ребенка выражаются словами и фразами в инфинитиве, во втором или в третьем лице, складывающимися на основе эхолалии (повторения слов взрослого – «накрыть», «хочешь пить» или подходящих цитат из песен, мультфильмов). Речь развивается в рамках стереотипа и тоже привязана к определенной ситуации.

Именно у этих детей в наибольшей степени обращают на себя внимание моторные и речевые стереотипные действия (особые, нефункциональные движения, повторения слов, фраз, действий – как разрывание бумаги, перелистывание книги). Они субъективно значимы для ребенка и могут усилиться в ситуациях тревоги: угрозы появления объекта

страха или нарушения привычного порядка. Это могут быть примитивные стереотипные действия, а могут быть и достаточно сложные, как рисунок, пение, порядковый счет, или даже значительно более сложная математическая операция – важно, что это упорное воспроизведение одного и того же действия в стереотипной форме. Эти стереотипные действия ребенка важны ему для стабилизации внутренних состояний и защиты от травмирующих впечатлений извне. При успешной коррекционной работе нужды аутостимуляции могут терять свое значение и стереотипные действия, соответственно, редуцируются.

В стереотипных действиях аутостимуляции могут проявляться не реализуемые на практике возможности такого ребенка: уникальная память, музыкальный слух, одаренность в математических вычислениях, лингвистические способности. В привычных рамках упорядоченного обучения часть таких детей может усвоить программу не только коррекционной (специальной), но и массовой школы. Проблема в том, что знания без специальной работы осваиваются детьми механически, укладываются в набор стереотипных формулировок, воспроизводимых ребенком в ответ на вопрос, заданный в привычной форме. Надо понимать, что эти механически освоенные знания без специальной работы не смогут использоваться ребенком в реальной жизни. Проблемой этих детей является крайняя фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность картины мира сложившимся узким жизненным стереотипом.

Ребенок этой группы очень привязан к своим близким, введение его в детское учреждение может быть осложнено этим обстоятельством. Тем не менее, эти дети, как правило, хотят идти в школу, интересуются другими детьми и включение их в детский коллектив необходимо для развития гибкости в их поведении, возможности подражания и смягчения жестких установок сохранения постоянства в окружающем. При всех проблемах социального развития, трудностях адаптации к меняющимся условиям такой ребенок при специальной поддержке в большинстве случаев способен обучаться в условиях детского учреждения.

В зависимости от уровня интеллектуального развития обучающиеся этой группы могут осваивать варианты 8.2. или 8.3. образовательной программы.

**Третья группа.** Дети имеют развёрнутые, но крайне косные формы контакта с окружающим миром и людьми – достаточно сложные, но жесткие программы поведения (в том числе речевого), плохо адаптируемые к меняющимся обстоятельствам, и стереотипные увлечения. Это создаёт экстремальные трудности во взаимодействии с людьми и обстоятельствами, их аутизм проявляется как поглощенность собственными стереотипными интересами и неспособность выстраивать диалогическое взаимодействие. Эти дети стремятся к достижению, успеху, и их поведение можно назвать целенаправленным. Проблема в том, что для того, чтобы активно действовать, им требуется полная гарантия успеха, переживания риска, неопределенности их дезорганизуют. Если в норме самооценка ребенка формируется в ориентировочно исследовательской деятельности, в реальном опыте удачинеудач, то для этого ребенка значение имеет только стабильное подтверждение своей успешности. Он мало способен к исследованию, гибкому диалогу с обстоятельствами и принимает лишь те задачи, с которыми заведомо может справиться.

Стереотипность этих детей в большей степени выражается в стремлении сохранить не постоянство их окружения, а неизменность собственной программы действий,

необходимость по ходу менять программу действий (а этого и требует диалог) может спровоцировать у такого ребенка аффективный срыв. Близкие, в связи со стремлением такого ребенка во чтобы то ни стало настоять на своем, часто оценивают его как потенциального лидера. Это ошибочное мнение, поскольку неумение вести диалог, договариваться, находить компромиссы и выстраивать сотрудничество, не только нарушает взаимодействие ребенка со взрослыми, но и выбрасывает его из детского коллектива.

При огромных трудностях выстраивания диалога с обстоятельствами дети способны к развернутому монологу. Их речь грамматически правильная, развернутая, с хорошим запасом слов может оцениваться как слишком правильная и взрослая - «фонографическая». При возможности сложных монологов на отвлеченные интеллектуальные темы этим детям трудно поддержать простой разговор.

Умственное развитие таких детей часто производит блестящее впечатление, что подтверждается результатами стандартизированных обследований. При этом, в отличие от других детей с РАС, их успехи более проявляются в вербальной, а не в невербальной области. Они могут рано проявить интерес к отвлеченным знаниям и накопить энциклопедическую информацию по астрономии, ботанике, электротехнике, генеалогии, и производят впечатление «ходячих энциклопедий». При блестящих знаниях в отдельных областях, связанных с их стереотипными интересами, дети имеют ограниченное и фрагментарное представление о реальном окружающем мире. Они получают удовольствие от самого выстраивания информации в ряды, ее систематизации, однако эти интересы и умственные действия тоже стереотипны, мало связаны с реальностью и являются для них родом аутостимуляции.

При значительных достижениях в интеллектуальном и речевом развитии эти дети гораздо менее успешны в моторном - неуклюжи, крайне неловки, у них страдают навыки самообслуживания. В области социального развития они демонстрируют чрезвычайную наивность и прямолинейность, нарушается развитие социальных навыков, понимания и учета подтекста и контекста происходящего. При сохранности потребности в общении, стремлении иметь друзей, они плохо понимают другого человека.

Характерным является заострение интереса такого ребенка к опасным, неприятным, асоциальным впечатлениям. Стереотипные фантазии, разговоры, рисунки на темы

«страшного» тоже являются особой формой аутостимуляции. В этих фантазиях ребенок получает относительный контроль над испугавшим его рискованным впечатлением и наслаждается им, воспроизводя снова и снова. В раннем возрасте такой ребенок может оцениваться как сверходаренный, позже обнаруживаются проблемы выстраивания гибкого взаимодействия, трудности произвольного сосредоточения, поглощенность собственными сверхценными стереотипными интересами. При всех этих трудностях, социальная адаптация таких детей, по крайней мере, внешне, значительно более успешна, чем в случаях двух предыдущих групп. Эти дети, как правило, обучаются по программе массовой школы в условиях класса или индивидуально, могут стабильно получать отличные оценки, но и они крайне нуждаются в постоянном специальном сопровождении, позволяющем им получить опыт диалогических отношений, расширить круг интересов и представление об окружающем и окружающих, сформировать навыки социального поведения.

В зависимости от уровня интеллектуального развития обучающиеся этой группы могут осваивать варианты 8.3 (реже) или 8.1, 8.2 (чаще) образовательной программы.

**Четвертая группа.** Для этих детей произвольная организация очень сложна, но в принципе доступна. Они быстро устают, могут истощаться и перевозбуждаться, имеют выраженные проблемы организации внимания, сосредоточения на речевой инструкции, ее полного понимания. Характерна задержка в психоречевом и социальном развитии. Трудности взаимодействия с людьми и меняющимися обстоятельствами проявляются в том, что, осваивая навыки взаимодействия и социальные правила поведения, дети стереотипно следуют им и теряются при неподготовленном требовании их изменения. В отношениях с людьми проявляют задержку эмоционального развития, социальную незрелость, наивность.

При всех трудностях, их аутизм наименее глубокий, он выступает уже не как защитная установка, а как лежащие на поверхности трудности общения – ранимость, тормозимость в контактах и проблемы организации диалога и произвольного взаимодействия. Эти дети тоже тревожны, для них характерно легкое возникновение чувства сенсорного дискомфорта, они готовы испугаться при нарушении привычного хода событий, смешаться при неудаче и возникновении препятствия. Отличие их в том, что они более, чем другие, ищут помощи близких, чрезвычайно зависят от них, нуждаются в постоянной поддержке и ободрении. Стремясь получить одобрение и защиту близких, дети становятся слишком зависимы от них: ведут себя чересчур правильно, боятся отступить от выработанных и зафиксированных форм одобренного поведения. В этом проявляется их типичная для любого аутичного ребенка негибкость и стереотипность.

Ограниченность такого ребенка проявляется в том, что он стремится строить свои отношения с миром только опосредованно, через взрослого человека. С его помощью он контролирует контакты со средой, и старается обрести устойчивость в нестабильной ситуации. Вне освоенных и затверженных правил поведения эти дети очень плохо организуют себя, легко перевозбуждаются и становятся импульсивными. Понятно, что в этих условиях ребенок особенно чувствителен к нарушению контакта, отрицательной оценке взрослого. Потеряв связь со своим эмоциональным донором, переводчиком и упорядочивателем смыслов происходящего вокруг, такой ребенок останавливается в развитии и может регрессировать к уровню, характерному для детей второй группы.

Тем не менее, при всей зависимости от другого человека среди всех аутичных детей только дети четвертой группы пытаются вступить в диалог с обстоятельствами (действенный и речевой), хотя и имеют огромные трудности в его организации. Психическое развитие таких детей идет с более равномерным отставанием. Характерны неловкость крупной и мелкой моторики, некоординированность движений, трудности усвоения навыков самообслуживания; задержка становления речи, ее нечеткость, неартикулированность, бедность активного словарного запаса, поздно появляющаяся, аграмматичная фраза; медлительность, неровность в интеллектуальной деятельности, недостаточность и фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность игры и фантазии. В отличие от детей третьей группы, достижения здесь больше проявляются в невербальной области, возможно в конструировании.

В сравнении с «блестящими», явно вербально интеллектуально одаренными детьми третьей группы, они сначала производят неблагоприятное впечатление: кажутся рассеянными, растерянными, интеллектуально ограниченными. Педагогическое обследование часто обнаруживает у них состояние, пограничное между задержкой психического развития и умственной отсталостью. Оценивая эти результаты, необходимо,



однако, учитывать, что дети четвертой группы в меньшей степени используют готовые стереотипы – пытаются говорить и действовать спонтанно, вступать в речевой и действенный диалог со средой. Именно в этих прогрессивных для их развития попытках общаться, подражать, обучаться они и проявляют свою неловкость. Трудности их велики, они истощаются в произвольном взаимодействии, и в ситуации истощения и у них могут проявиться моторные стереотипии. Стремление отвечать правильно мешает им учиться думать самостоятельно, проявлять Инициативу. Эти дети также наивны, неловки, негибки в социальных навыках, фрагментарны в своей картине мира, затрудняются в понимании подтекста и контекста происходящего. Однако при адекватном коррекционном подходе именно они дают наибольшую динамику развития и имеют наилучший прогноз психического развития и социальной адаптации. У этих детей мы также встречаемся с парциальной одаренностью, которая имеет перспективы плодотворной реализации. В зависимости от уровня интеллектуального развития обучающиеся этой группы могут осваивать варианты 8.2. или 8.1. образовательной программы.

Представленные группы являются основными ориентирами психологической диагностики, представляя возможные степени и формы нарушения контакта с миром, в которых может реализоваться детский аутизм. Вместе с тем, оценка тяжести состояния и определение прогноза не могут осуществляться вне понимания того, что ребёнок, даже испытывая самые серьезные трудности, находится в процессе развития. То есть, даже в пределах одной группы детей со сравнимой тяжестью аутистических проблем существуют индивидуальные различия в проявлении тенденций к установлению более активных и сложных отношений с миром. Сами выделенные группы не являются отдельными формами детского аутизма, скорее это способ ориентировки в континууме выраженности нарушений возможностей ребёнка активно взаимодействовать с людьми и обстоятельствами. При успешной коррекционной работе ребёнок может осваивать более сложные отношения со средой и людьми: формировать активную избирательность, целенаправленность в поведении, осваивать социальные правила, нормы поведения и соответственно значительно продвигаться в речевом и интеллектуальном развитии, в том числе и в период младшего школьного возраста.

Трудности и возможности ребёнка с аутизмом к школьному возрасту значительно различаются и в зависимости от того, получал ли он ранее адекватную специальную поддержку. Вовремя оказанная и правильно организованная психолого-педагогическая помощь позволяет поддержать попытки ребёнка вступить в более активные и сложные отношения с миром и предотвратить формирование наиболее грубых форм патологической аутистической защиты, блокирующей его развитие. То есть, уровень психического развития пришедшего в школу ребёнке с РАС, его оснащённость средствами коммуникации и социальными навыками зависят не только от характера и даже степени выраженности первичных биологически обусловленных проблем, но и от социального фактора – качества предшествующего обучения и воспитания.

Широкий спектр различий детей с РАС обусловлен и тем, что достаточно часто описанные выше типические проблемы детского аутизма, серьезные сами по себе, осложняются и другими патологическими условиями. Синдром детского аутизма может быть частью картины разных аномалий детского развития, разных детских заболеваний, в том числе и процессуального характера. Среди детей с РАС могут быть дети, дополнительно имеющие нарушения моторно-двигательного аппарата, сенсорные

аномалии, иные, не напрямую связанные с проблемами аутистического спектра, трудности речевого и умственного развития. РАС могут отмечаться и у детей со сложными и множественными нарушениями развития. Решение об отнесении такого ребенка именно к детям с РАС целесообразно в том случае, если проблемы аутистического круга выходят на первый план в общей картине нарушения его психического и социального развития. Поскольку только смягчение аутистических установок ребенка и вовлечение его в развивающее взаимодействие открывает возможность использования в коррекционной работе методов, разработанных для других категорий детей с ОВЗ и адекватных его индивидуальным образовательным потребностям.

Таким образом, вследствие крайней неоднородности состава детей с РАС диапазон различий в требуемом уровне и содержании их начального школьного образования должен быть максимально широким, соответствующим возможностям и потребностям всех таких детей: включать как образование, сопоставимое по уровню и срокам овладения образованием нормально развивающихся сверстников, так и возможность специального(коррекционного) обучения на протяжении всего младшего школьного возраста. Важно подчеркнуть, что для получения начального образования даже наиболее благополучные дети с РАС нуждаются в специальной поддержке, гарантирующей удовлетворение их особых образовательных потребностей.

### **Отличительные особенности программы**

Программа составляется на основе диагностических данных и рекомендаций специалистов центральной психолого-медико-педагогической комиссии; она строится с опорой на понимание причин и механизмов конкретного варианта отклоняющегося развития, сильные стороны ребенка и компенсирует дефициты, имеющиеся в его развитии.

Содержание программы определено с учетом дидактических принципов, которые для детей с РДА приобретают особую значимость: от простого к сложному, систематичность, доступность и повторяемость материала.

Данная программа предполагает поэтапное формирование учебной деятельности и коммуникативного поведения, расширение жизненного опыта, социальных контактов с детьми и взрослыми.

Срок реализации программы 1 год.

### **Принципы и подходы к формированию АООП НОО обучающихся с РАС.**

В основу разработки АООП НОО обучающихся с РАС заложены дифференцированный и деятельностный подходы.

Дифференцированный подход к построению АООП НОО для обучающихся с РАС предполагает учет их особых образовательных потребностей, которые проявляются в неоднородности возможностей освоения содержания образования. Это обуславливает необходимость создания разных вариантов образовательной программы, в том числе и на основе индивидуального учебного плана. Вариант АООП 8.2 создаётся в соответствии с дифференцированно сформулированными требованиями в ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ к:

- структуре образовательной программы;
- условиям реализации образовательной программы;
- результатам образования.

Применение дифференцированного подхода к созданию образовательных программ обеспечивает вариативность содержания образования, предоставляя обучающимся с РАС возможность реализовать индивидуальный потенциал развития.

**Деятельностный** подход основывается на теоретических положениях отечественной психологической науки, раскрывающих основные закономерности и структуру образования с учетом специфики развития личности обучающегося с РАС.

Деятельностный подход в образовании строится на признании того, что развитие личности обучающихся с РАС школьного возраста определяется характером организации доступной им деятельности (предметно-практической и учебной).

Основным средством реализации деятельностного подхода в образовании является обучение как процесс организации познавательной и предметно-практической деятельности обучающихся, обеспечивающий овладение ими содержанием образования.

В контексте разработки АООП НОО обучающихся с РАС реализация деятельностного подхода обеспечивает:

придание результатам образования социально и личностно значимого характера;  
прочное усвоение обучающимися знаний и опыта разнообразной деятельности и поведения, возможность их самостоятельного продвижения в изучаемых образовательных областях;

существенное повышение мотивации и интереса к учению, приобретению нового опыта деятельности и поведения;

обеспечение условий для общекультурного и личностного развития на основе формирования универсальных (базовых) учебных действий, которые обеспечивают не только успешное усвоение некоторых элементов системы научных знаний, умений и навыков (академических результатов), но и, прежде всего, жизненной компетенции, составляющей основу социальной успешности.

В основу формирования адаптированной программы обучающихся с РАС положены следующие принципы:

- принципы государственной политики РФ в области образования (гуманистический характер образования, единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, светский характер образования, общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся и воспитанников и др.);
- принцип учета типологических и индивидуальных образовательных потребностей обучающихся;
- принцип коррекционной направленности образовательного процесса;
- принцип развивающей направленности образовательного процесса, ориентирующий его на развитие личности обучающегося и расширение его «Зоны ближайшего развития» с учетом особых образовательных потребностей;
- онтогенетический принцип;
- принцип преемственности, предполагающий взаимосвязь и непрерывность образования обучающихся с РАС на всех ступенях образования;
- принцип целостности содержания образования, предполагающий перенос усвоенных знаний, умений, навыков и отношений, сформированных в условиях учебной ситуации, в различные жизненные ситуации, что обеспечит готовность обучающегося к самостоятельной ориентировке и активной деятельности в реальном мире;

- принцип направленности на формирование деятельности, обеспечивающий возможность овладения обучающимися с РАС всеми видами доступной им предметно-практической деятельности, способами и приемами познавательной и учебной деятельности, коммуникативной деятельности и нормативным поведением;
- принцип сотрудничества с семьей.

### **Описание места курса в учебном плане.**

Данная коррекционно-развивающая программа реализуется через внеурочную деятельность с учетом индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся.

Часы психокоррекционной программы представлены индивидуальными психокоррекционными занятиями, направленными на преодоление или ослабление проблем в психическом и личностном развитии, гармонизацию личности и межличностных отношений. Количество часов в неделю указывается на одного учащегося. Коррекционно-развивающие занятия проводятся в течение учебного дня на индивидуальные занятия отводится до 40 минут.

Часы коррекционно-развивающей программы, которые проводятся в течение учебного дня, не входят в максимальную нагрузку.

Психокоррекционная программа учебного плана решает задачи:

- продолжение целенаправленной работы по коррекции и развитию психических процессов, эмоциональной и когнитивной сфер, обеспечивающих усвоение обучающимися образовательной программы (на основе применения методов и приемов, форм обучения, способствующих повышению работоспособности, активизации учебной деятельности);
- отслеживание результативности обучения и динамики развития обучающимися.

Образовательным учреждением составляется модульная программа коррекционно-развивающих занятий, а затем на основании психолого-педагогической диагностики, исходя из индивидуальных особенностей ребёнка, составляется планирование.

Общая нагрузка на обучающегося построена на основе здоровьесберегающего принципа.

Продолжительность учебного года в 1, 1 доп. классе 33 учебные недели, 2-4 классы – 34 недели. Количество часов в учебном году 1, 1 доп. класс – 33; 2-4 классы – 34 часа.

Максимально допустимая недельная нагрузка при 5-дневной учебной неделе составляет 1 час в неделю, что соответствует требованиям СанПиН 2.4.2.2821-10.

### **Планируемые результаты.**

#### **Предметные результаты:**

- положительная динамика в формировании мотивации к взаимодействию со сверстниками и взрослыми, позитивные изменения в аффективном, сенсорно-перцептивном, коммуникативном и личностном развитии, сглаживание дезадаптивных форм поведения;
- навыки устной коммуникации, речевого поведения, включая выражение мыслей и чувств в самостоятельных высказываниях;
- сформированность средств невербальной и вербальной коммуникации в зависимости от индивидуальных возможностей обучающихся, их использование в различных видах учебной и внешкольной деятельности.

**Личностными** результатами занятий являются следующие умения:

- развивать познавательные интересы;
- ознакомить учащихся с внутренним миром личности.

Основной показатель качества освоения программы - личностный рост обучающихся, его самореализация и определение своего места в детском коллективе.

**Метапредметными** результатами занятий является формирование:

- умение определять и формулировать цель деятельности на занятиях с помощью педагога;
- проговаривать последовательность действий на занятиях;
- учиться высказывать свое предположение (версию);
- познание внутреннего мира личности через рассказы, игры;
- умение находить ответы на вопросы;
- делать выводы в результате совместной работы обучающихся с педагогом;
- оформлять свои мысли в устной форме;
- слушать и понимать речь других.

### **Структура занятия**

Каждое занятие состоит из нескольких последовательных частей.

1 часть. Вводная. 10 минут,

Организационный момент- настроить ребенка на совместную работу, установить контакт с ним.

Основные процедуры работы:

- Приветствие
- Игры на развитие навыков общения.

2 часть. Основная. 20 минут.

В нее входят: игры, задания, упражнения, направленные на формирование поведения, эмоционального воспитания, а также формирование игровой деятельности

Основные процедуры:

- Игры
- Задания
- Упражнения
- Совместная деятельность.

3 часть. Заключительная. 10 минут,

Ритуал прощания.

Основной целью этой части занятия является создание чувства сплоченности ребенка и взрослого, а также закрепление положительных эмоций от работы на занятии.

На занятиях разные виды деятельности плавно сменяют друг друга. В процессе занятия каждое действие ребенка повторяется несколько раз и закрепляется в игровых ситуациях.

#### **Методические требования к занятиям:**

- любые задания должны предлагаться ребенку в наглядной форме;
- объяснения должны быть простыми, повторяющимися по несколько раз, с одной и той же последовательностью, одними и теми же выражениями;
- речевые инструкции должны предъявляться голосом разной громкости, с обращением особого внимания на тональность;
- не рекомендуется говорить с ребенком громким голосом. В процессе общения с ребенком целесообразно переходить на шепотную речь;
- после выполнения задания психолог должен обязательно обратить внимание ребенка на его успехи. Даже минимальная активность ребенка требует обязательного поощрения.

**Основные методы и приемы:** игры (дидактические, подвижные, коммуникативные, ролевые), упражнения, рисование, беседы.

- Обучение ведется в игровой форме, используются элементы подражательности.
- Процесс развития и обучения опирается на развитие у учащихся базовых эмоций для привлечения их внимания и интереса, для повышения мотивации обучения, побуждения познавательных потребностей.
- Большая повторяемость материала, применение его в новой ситуации.

- Обязательная фиксация и эмоциональная оценка учебных малейших достижений ребенка.

### **Личностные, метапредметные и предметные результаты освоения коррекционного курса**

Освоение адаптированной общеобразовательной программы начального общего образования (вариант 2), созданной на основе Стандарта, обеспечивает достижение обучающимися с расстройствами аутистического спектра трех видов результатов: личностных, метапредметных и предметных.

Личностные результаты освоения адаптированной основной образовательной программы начального общего образования включают индивидуально-личностные качества и социальные (жизненные) компетенции обучающегося, социально значимые ценностные установки, необходимые для достижения основной цели современного образования — введения обучающихся с РАС в культуру, овладение ими социокультурным опытом.

Достижение личностных результатов обеспечивается содержанием отдельных учебных предметов и внеурочной деятельности; овладением доступными видами деятельности; опытом социального взаимодействия.

Личностные результаты освоения АООП НОО должны отражать динамику:

- понимания причин и мотивов эмоциональных проявлений, поступков, поведения других людей;
- принятия и освоения своей социальной роли;
- формирования и развития мотивов учебной деятельности;
- потребности в общении, владения навыками коммуникации и адекватными ритуалами социального взаимодействия;
- развития навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в различных ситуациях взаимодействия; способности к осмыслению социального окружения, своего места в нем;
- принятия соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей;
- овладения начальными навыками адаптации в динамично изменяющейся среде;
- овладения социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни (представления об устройстве домашней и школьной жизни; умение включаться в разнообразные повседневные школьные дела; владение речевыми средствами для включения в повседневные школьные и бытовые дела, навыками коммуникации, в том числе устной, в различных видах учебной и внеурочной деятельности).

Метапредметные результаты освоения АООП НОО, освоения АООП НОО, включающие освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями (составляющими основу умения учиться) и межпредметными знаниями, а также способность решать учебные и жизненные задачи и готовность к овладению в дальнейшем АООП основного общего образования.

Метапредметные результаты освоения АООП НОО соответствуют ФГОС НОО за исключением:

- готовности слушать собеседника и вести диалог;
- готовности признавать возможность существования различных точек зрения и права

каждого иметь свою;

- излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;
- определения общей цели и путей ее достижения;
- умения договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности.

### **Планируемые результаты освоения программы.**

Ожидаемыми результатами реализации программы являются следующие особенности поведения:

- \* поведение, не приносящее вред самому себе;
- \* отсутствие проявлений агрессии;
- \* любой вид деятельности целенаправлен и выполняется до полного завершения;
- \* ребенок не берет в рот несъедобные предметы;
- \* ребенок адекватно переносит зрительный и тактильный контакт.

В рамках выполнения задачи по коррекции эмоциональной сферы:

Ребенок в эмоциональном плане становится более спокойным.

Ребенок готов к коммуникативному взаимодействию с педагогом.

В рамках выполнения задачи по формированию игровых действий и умений:

Игра характеризуется наличием игровых действий, умений, сюжета. Игрушки используются в соответствии с их функциональным назначением.

Ребенок умеет выполнять элементарную цепочку игровых действий.

Стереотипные действия уменьшаются в своем количестве. Игра становится коммуникативной. Появляются элементы сюжетной игры. В рамках выполнения задачи развитие коммуникативных навыков: ребенок умеет приветствовать других людей, прощаться, говорить спасибо, соблюдать правила поведения, выполнять требования взрослых.

### **Психолого-педагогическое обследование детей с РАС.**

Результативность проведенной коррекционно-развивающей работы будет оцениваться с помощью психологической диагностики, которая включает в себя: обследование ребенка по методикам «Психолого-педагогическое обследование детей» Е.А.Стребелевой.

Исследование поведения основывается на наблюдении за действиями ребенка.

Одними из признаков аутизма являются трудности в формировании целенаправленного поведения. Поэтому при обследовании ребенка обращается внимание на возможные проявления негативизма, возбудимости, расторможенности, отвлекаемости, несобранности, неадекватности, агрессивности.

В результате обследования детей с РДА дополнительно могут быть выявлены следующие особенности поведения:

- \* поведение, приносящее вред самому себе (кусание собственных рук, удары по голове и т. п.);
- \* агрессивное поведение (нападение на других детей);
- \* прекращение деятельности (бросание предметов, крик, уход из-за стола);
- \* взятие в рот несъедобных предметов, эхолалия;
- \* дефицит поведения (нежелание физического контакта, неконтролируемое поведение).

При диагностике эмоционального состояния ребенка с ранним детским аутизмом следует обращать внимание на то, как он воспринимает окружающую действительность и как относится к различным фактам жизни, какие чувства испытывает к происходящему. Определяются преобладающие в эмоциональной сфере аутичного ребенка формы

переживания чувств: эмоции, аффекты, настроения, стрессы. При диагностировании опираются на девять основных эмоциональных состояний, имеющих положительный (интерес, радость), отрицательный (страдание, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд) и нейтральный (удивление) характер.

Обращается внимание на уровень его взаимодействия во время игры с другими детьми (игра одиночная, рядом, с кратковременным либо долговременным взаимодействием).

Выясняется наличие игровых действий, умений, сюжета. Обращается внимание на использование предметов в соответствии с их функциональным назначением, использование предметов-заместителей, умение выполнять цепочку игровых действий.

### **Основные этапы психологической коррекции:**

**Первый этап** – установление контакта с аутичным ребенком.

**Второй этап** – усиление психологической активности детей.

На **третьем этапе** психокоррекции важной задачей является организация целенаправленного поведения аутичного ребенка.

### **Учебно-тематический план**

<b>№ раз-дела</b>	<b>Раздел программы</b>	<b>Тема занятия</b>	<b>Кол-во часов</b>	<b>Запланир. общее кол-во часов</b>
		<b>1 класс</b>		<b>66</b>
1	Первичная диагностика	1. Вводное занятие.	1	7
		2-3. Первичная диагностика особенностей поведения, социально-бытовых умений	2	
		4-5. Первичная диагностика эмоционального состояния	2	
		6-7. Первичная диагностика коммуникативных, регулятивных навыков	2	
2	Основной блок – занятия	8-9. Формирование эмоционального контакта.	2	50
		10-11. Развитие слухового внимания, мелкой моторики.	2	
		12-13. Создание положительного эмоционального настроения.	2	
		14-15. Развитие слухового внимания, мелкой моторики.	2	
		16-17. Формирование способности к подражанию	2	
		18-19. Развитие осознания себя, слухового внимания.	2	
		20-21. Формирование эмоционального контакта	2	
		22-23. Развивать мелкую моторику	2	
		24-25. Создание положительного эмоционального настроения.	2	
		26-27. Развитие осознания себя, слухового внимания.	2	
		28-29. Формирование эмоционального контакта	2	
		30-31. Формирование способности к подражанию	2	
		32-33. Учить устанавливать сходство предметов путём зрительного анализа.	2	
		34-35. Развитие слухового внимания, мелкой моторики.	2	
		36-37. Создание положительного эмоционального настроения.	2	
		38-39. Формирование способности к подражанию	2	
40-41. Развитие осознания себя, слухового внимания.	2			



		42-43. Формирование эмоционального контакта	2	
		44-45. Развивать мелкую моторику	2	
		46-47.Создание положительного эмоционального настроения.	2	
		48-49. Формирование способности к подражанию	2	
		50-51. Развитие осознания себя, слухового внимания.	2	
		52-53. Формирование эмоционального контакта	2	
		54-55.Учить устанавливать сходство предметов путём зрительного анализа.	2	
		56-57. Формирование эмоционального контакта.	2	
3	Итоговая диагностика	58. Подведение итогов.	1	11
		59-61. Повторная диагностика особенностей поведения, социально-бытовых умений	3	
		62-63.Повторная диагностика эмоционального состояния	2	
		64-66. Повторная диагностика коммуникативных, регулятивных навыков.	3	

№ раз-дела	Раздел программы	Тема занятия	Кол-во часов	Запланир. общее кол-во часов
		<b>1 доп. класс</b>		<b>66</b>
1.	Осень.	1-4. Сезонные изменения в природе.	4	4
2.	Материалы и инструменты.	5-7. Материалы для изготовления предметов.	3	6
		8-10. Рабочие инструменты.	3	
3.	Овощи, фрукты.	11-13. Сравнение овощей и фруктов.	3	6
		14-16. Употребление в пищу.	3	
4.	Цветы.	17-20. Узнавание и называние цветов.	4	4
5.	Учебные принадлежности.	21-23. Назначение учебных принадлежностей и обращение с ними.	3	3
6.	Космос.	24-27. Космическое пространство.	4	4
7.	Зима.	28-30. Сезонные изменения в природе.	3	3
8.	Город.	31-34. Город – деревня.	4	4
9.	Семья.	35-38. Мои родственники.	4	4
10.	Транспорт.	39-41. Транспорт в городе.	3	3
11.	Эмоции.	42-47. Эмоции человека.	6	6
12.	Животные.	48-51. Узнавание. Внешний вид.	4	4
13.	Насекомые.	52-55. Узнавание. Внешний вид.	4	4
14.	Птицы.	57-60. Узнавание. Внешний вид.	4	4
15.	Лето.	61-64. Сезонные изменения в природе.	4	4
16.	Обобщение.	65-66.Обощение пройденного.	2	2

№ раз-дела	Раздел программы	Тема занятия	Кол-во часов	Запланир. общее кол-во часов
		<b>2 класс</b>		<b>68</b>

1.	Школа.	1-3. Школа, класс. Правила поведения в школе.	3	3
2.	Дом.	4-7. Дом, домашний адрес. Правила общения с незнакомыми людьми.	4	4
3.	Семья.	8-10. Семья, близкие родственники.	3	6
		11-13. Родители. Обязанности дома.	3	
4.	Осень.	14-16. Сезонные изменения в природе, в жизни растений и животных.	3	6
		17-19. Изменение погоды.	3	
5.	Словесные зарисовки.	20-23. Рассказы о себе.	4	4
6.	Одежда.	24-26. Одежда для разных назначений.	3	3
7.	Овощи-фрукты.	27-29. Сравнение овощей и фруктов.	3	3
8.	Зима.	30-32. Сезонные изменения в природе, в жизни растений и животных.	3	6
		33-35. Изменение погоды.	3	
9.	Работа со словосочетанием.	36-41. Составление словосочетаний с существительными.	6	27
		42-48. Составление словосочетаний с прилагательными.	7	
		49-55. Составление словосочетаний по опорным словам.	7	
		56-62. Составление словосочетаний с предлогами.	7	
10.	Весна.	63-65. Сезонные изменения в природе, в жизни растений и животных.	3	6
		66-68. Изменение погоды.	3	

№ раздела	Раздел программы	Тема занятия	Кол-во часов	Запланир. общее кол-во часов
		<b>3 класс</b>		<b>68</b>
1.	Улица.	1-3. Улицы и их название. Дома, тротуары.	3	6
		4-6. Школьный и домашний адрес.	3	
2.	Сезонные изменения.	7-9. Сезонные изменения в природе. Изменение погоды.	3	8
		10-14. Жизнь животных и растений.	5	
3.	Транспорт.	15-19. Правила дорожного движения.	5	5
4.	Работа над связной речью.	20-24. Сравнение рассказов.	5	21
		25-29. Пересказ услышанного или прочитанного с опорой на вопросы.	5	
		30-34. Пересказ с опорой на ключевые слова.	5	
		35-40. Пересказ с опорой на предметные картинки.	6	
5.	Мебель.	41-43. Назначение мебели и уход за ней.	3	3
6.	Одежда.	44-47. Назначение различных видов одежды. Уход за ней.	4	4
7.	Обувь.	48-50. Виды обуви. Уход за обувью.	3	3
8.	Растения.	51-54. Различение, уход за комнатными растениями.	4	7
		55-57. Деревья. Узнавание и название.	3	

9.	Животные.	58-60. Домашние животные. Польза. Уход за ними.	3	7
		61-64. Дикие животные. Различие внешнего вида.	4	
10.	Охрана здоровья.	65-66. Как сохранить зрение.	2	4
		67-68. Значение чистоты зубов.	2	

№ раз-дела	Раздел программы	Тема занятия	Кол-во часов	Запланир. общее кол-во часов
		<b>4 класс</b>		<b>68</b>
1.	Город.	1-4. Улицы, учреждения города.	4	9
		5-9. Составление рассказа с опорой на предметные картинки.	5	
2.	Дорожное движение.	10-15. Правила дорожного движения. Правила поведения на улице.	6	6
3.	Погода.	16-19. Разновидность погоды. Изменение деятельности людей.	4	4
4.	Библиотека.	20-23. Правила поведения в библиотеке. Правила общения с книгой.	4	7
		24-26. Ролевая игра «В библиотеке»	3	
5.	Работа над связной речью.	27-29. Диалог «В магазине».	3	33
		30-33. Интонация. Правила общения по телефону.	4	
		34-36. Кинотеатр. Профессии людей, работающих в кинотеатре.	3	
		37-39. Поведение в столовой. Правила вежливого общения.	3	
		40-43. Чаепитие. Правила приёма гостей.	4	
		44-47. Секреты вежливого общения.	4	
		48-53. Чтение текстов. Отработка интонации, выразительности.	6	
		54-59. Составление предложений по вопросам.	6	
6.	Охрана здоровья.	60-63. Отдых и труд дома. Режим сна. Режим дня.	4	4
7.	Повторение.	64-68. Повторение и обобщение пройденного.	5	5

### Содержание программы

#### **Раздел 1. Первичная диагностика.**

##### Вводное занятие.

Знакомство с программой и обучением. Инструктаж по технике безопасности.

##### Диагностическое занятие.

Игра для настройки на позитивное общение, конструктивное взаимодействие, настройка на рабочий лад. Игры предлагаются психологом или ребёнком в зависимости от эмоционального состояния и настроения.

#### **Раздел 2. Основная часть.**

##### Формирование эмоционального контакта.

Упражнение «Солнышко», Упражнение «Ручки», Упражнение «Ласковый ребёнок»,

Развитие слухового внимания, мелкой моторики.

Упражнение «Пальчиковая гимнастика», Упражнение «Хлопки в ладоши», Упражнение «Раз, два, три - посмотри»,

Создание положительного эмоционального настроения.

Упражнение «Преврати одни слова в другие», Упражнение «Вставь слово», Упражнение

Развитие слухового внимания, мелкой моторики

Упражнение «Восстанови порядок», Упражнение «Нарисуй по точкам», Игры с песком.

Формирование способности к подражанию

Упражнение «Делай как я», Упражнение «Мой колпак», Игры с песком

Развитие осознания себя, слухового внимания.

Упражнение «Кто это?», Упражнение «Твоя очередь», Игра с крупой «Прячем ручки»

Формирование эмоционального контакта

Упражнение «Притворщик» (весёлый, грустный), Упражнение «Закружились, завертелись», Игры с песком

Развивать мелкую моторику

Игры с пальчиками «Покажи такую же фигуру», Упражнение «Выложи предмет из палочек по картинке», Игры с крупой

Создание положительного эмоционального настроения.

Упражнение «Притворщик» (весёлый, грустный, злой), Упражнение «Ласковый зайка», Игры с песком

Развитие осознания себя, слухового внимания.

Упражнение «Кто это?», Упражнение «Покажи нос», Игра с крупой «Найди игрушку»

Формирование эмоционального контакта

Упражнение «Эмоции», Упражнение «Кто летает?», Игры с песком

Формирование способности к подражанию

Имитация «Делай, как я», Упражнение «Притворщик» (радость, злость, грусть, страх) Игры с крупой

Учить устанавливать сходство предметов путём зрительного анализа.

Упражнение «Угадай, чего не стало?», Упражнение «Найди предмет по картинке», Игры с песком

Развитие слухового внимания, мелкой моторики.

Упражнение «Снежный ком», Упражнение с пальчиками «Рыбки», Игры с крупами.

Создание положительного эмоционального настроения.

Упражнение «Угадай, эмоцию», (радость, злость, грусть, страх, удивление), Упражнение «Костёр», Игры с песком

Формирование способности к подражанию.

Упражнение «Делай, как я», Упражнение «Весёлый бубен», Игры с крупами.

Развитие осознания себя, слухового внимания.

Упражнение «Кривое зеркало», Упражнение «Художник», Игры с песком

Формирование эмоционального контакта

Упражнение «Притворщик», (радость, злость, грусть, страх, удивление, отвращение),

Упражнение «Море волнуется», Игры с крупами.

Развивать мелкую моторику.

Упражнение «Лезгинка», Упражнение «Человечек», Игры с песком.

Создание положительного эмоционального настроения.

Упражнение «Притворщик», (радость, злость, грусть, страх, удивление, отвращение),

Упражнение «Да и нет», Игры с крупами.

Формирование способности к подражанию

Упражнение «Твоя очередь», Упражнение «Делай, как я» Игры с песком.

Развитие осознания себя, слухового внимания.

Упражнение «Тренируй внимание», Упражнение «Художник», Игры с крупами.

Формирование эмоционального контакта

Упражнение «Притворщик», (радость, злость, грусть, страх, удивление, отвращение),  
Упражнение «Да и нет», Игры с песком, упражнение «Костёр».

Учить устанавливать сходство предметов путём зрительного анализа.

Упражнение «Что изменилось?», Упражнение «Найди пару», Игры с крупами.

### **Раздел 3. Подведение итогов.**

Итоговое занятие.

Подведение итогов. Повторение упражнений, вызвавших наибольшие затруднения.

Диагностическое занятие.

Игра для настройки на позитивное общение, конструктивное взаимодействие, настройка на рабочий лад. Игры предлагаются психологом или ребёнком в зависимости от эмоционального состояния и настроения. Повторная диагностика.

### **Методические требования к занятиям:**

- любые задания должны предлагаться ребёнку в наглядной форме;
- объяснения должны быть простыми, повторяющимися по несколько раз, с одной и той же последовательностью, одними и теми же выражениями;
- речевые инструкции должны предъявляться голосом разной громкости, с обращением особого внимания на тональность;
- не рекомендуется говорить с ребёнком громким голосом. В процессе общения с ребёнком целесообразно переходить на шепотную речь;
- после выполнения задания психолог должен обязательно обратить внимание ребёнка на его успехи. Даже минимальная активность ребёнка требует обязательного поощрения.

**Основные методы и приемы:** игры (дидактические, подвижные, коммуникативные, ролевые), упражнения, рисование, беседы.

- Обучение ведётся в игровой форме, используются элементы подражательности.
- Процесс развития и обучения опирается на развитие у учащихся базовых эмоций для привлечения их внимания и интереса, для повышения мотивации обучения, побуждения познавательных потребностей.
- Большая повторяемость материала, применение его в новой ситуации.
- Обязательная фиксация и эмоциональная оценка учебных малейших достижений ребёнка.

**Система оценки достижений обучающегося в результате освоения программы по коррекционному курсу «Формирование коммуникативного поведения»** оценивается через проведения диагностики сформированности знаний и умений по темам рабочей программы.

Результаты овладения программным материалом выявляются в ходе выполнения обучающимися разных видов заданий, требующих верного решения:

- по способу предъявления (устные, письменные, практические),
- по характеру выполнения (репродуктивные, продуктивные, творческие).

Степень самостоятельности обучающегося:

- высокий уровень (4 балла) – задания выполняет самостоятельно,
- средний уровень (3 балла) – задания выполняет самостоятельно по образцу,
- низкий уровень (1-2 балла) – задания выполняет с небольшой помощью взрослого.

Полученные результаты позволяют сделать вывод об уровне сформированности коммуникативных навыков.

## **Материально-техническое обеспечение образовательного процесса**

Материально-техническая база образовательной организации приведена в соответствие с задачами по обеспечению реализации основной образовательной программы образовательной организации, в наличии необходимое учебно-материальное оснащение образовательного процесса и создана соответствующая образовательная и социальная среда.

В соответствии с требованиями ФГОС в школе созданы все условия для успешной реализации теоретической и практической части основных общеобразовательных программ:

В кабинете педагога-психолога освещение полностью соответствует санитарно-гигиеническим нормам, нормам пожарной и электробезопасности.

### **Информационно-методические условия реализации коррекционно-развивающей программы**

В соответствии с требованиями Стандарта школа обеспечена современной информационной базой. Образовательная организация имеет: компьютеры, интерактивные доски, мультимедийные проекторы, сканеры; сайт школы.

Все имеющиеся средства обеспечивают информационную поддержку образовательной деятельности обучающихся и педагогических работников на основе современных информационных технологий (создание и ведение электронных каталогов и полнотекстовых баз данных, поиск документов по любому критерию, доступ к электронным учебным материалам и образовательным ресурсам Интернета). Они направлены на предоставление широкого, постоянного и устойчивого доступа для всех участников образовательного процесса к любой информации, связанной с реализацией основной образовательной программы, достижением планируемых результатов, организацией образовательного процесса и условиями его осуществления.

Педагог-психолог имеет доступ к учебно-методической литературе, печатным и электронным образовательным ресурсам (ЭОР), в том числе к электронным образовательным ресурсам, размещенным в федеральных и региональных базах данных ЭОР.

### **Требования к организации пространства**

Пространство (прежде всего здание и прилегающая территория) школы соответствует общим требованиям, предъявляемым к образовательным организациям, в частности:

- к соблюдению санитарно-гигиенических норм образовательного процесса (требования к водоснабжению, освещению, воздушно-тепловому режиму и т. д.);
- к обеспечению санитарно-бытовых (наличие оборудованных гардеробов, санузлов, мест личной гигиены и т.д.) и социально-бытовых условий (наличие оборудованного рабочего места, учительской и т.д.);
- к соблюдению пожарной и электробезопасности;
- к соблюдению требований охраны труда;
- к соблюдению своевременных сроков и необходимых объемов текущего и капитального ремонта и др.

Материально-техническая база реализации данной программы для детей с РАС соответствует действующим санитарным и противопожарным нормам, нормам охраны труда работников образовательного учреждения, предъявляемым к помещениям для осуществления коррекционно-развивающего процесса педагога-психолога (необходимый набор и размещение, их площадь, освещенность, расположение и размеры, структура которых должна обеспечивать возможность для организации урочной и внеурочной деятельности).

Важным условием организации пространства, в котором обучаются обучающиеся с ОВЗ (РАС), является наличие доступного пространства, которое позволяет воспринимать максимальное количество сведений через аудио-визуализированные источники, удобно

расположенные и доступные стенды с представленным на них наглядным материалом о внутришкольных правилах поведения, правилах безопасности, распорядке/режиме функционирования образовательной организации, расписании уроков, изменениях в режиме обучения, последних событиях в школе, ближайших планах и т.д. Обязательным условием к организации рабочего места обучающегося с ОВЗ является обеспечение возможности постоянно находиться в зоне внимания педагога.

### **Требования к организации временного режима**

Временной режим образования обучающихся с РАС (учебный год, учебная неделя, день) устанавливается в соответствии с законодательно закрепленными нормативами (ФЗ «Об образовании в РФ», СанПиН, приказы Министерства образования и др.), а также локальными актами образовательной организации («Правилами внутреннего распорядка школы»).

### **Требования к техническим средствам обучения и оборудованию кабинета педагога-психолога**

Технические средства обучения (включая компьютерные инструменты обучения, мультимедийные средства) дают возможность удовлетворить особые образовательные потребности обучающихся с ЗПР, способствуют мотивации учебной деятельности, развивают познавательную активность обучающихся.

Информационно-образовательная среда образовательного учреждения включает в себя совокупность технологических средств (компьютеры, мультимедийные проекторы с экранами, интерактивные доски и др.).

### **Требования к учебникам, рабочим тетрадям и специальным дидактическим материалам**

Учет особых образовательных потребностей обучающихся с РАС обуславливает необходимость использования учебно-методической литературы, дидактического материала адресованных данной категории обучающихся.

Для закрепления знаний, полученных на психокоррекционных занятиях необходим специальный подбор дидактического материала, а также преимущественное использование натуральной и иллюстративной наглядности.

Коррекционно-развивающая программа разработана по авторскому учебно-методическому комплексу Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание».

Программа ориентирована на оказание помощи и поддержки детям младшего школьного возраста, имеющим трудности в формировании эмоциональной и личностной сферах и направлена на развитие эмоциональной, коммуникативной, регулятивной, социально-бытовой сферы обучающихся по АООП НОО школьника в контексте требований ФГОС.

### **Оценка эффективности реализации курса "Формирование коммуникативного поведения"**

Оценка эффективности психокоррекционной и развивающей работы проводится количественно и качественно. Оценка эффективности проводится методом наблюдения за работой обучающихся на занятиях и во внеучебной ситуации и методом диагностики эмоционально-волевой сферы в начале и в конце учебного года.

Количественная оценка предполагает определение количественных показателей, соответствующих динамике изменений в эмоционально-личностной, коммуникативной и познавательной сфере детей в процессе реализации программы.

Положительная динамика оценивается в 1 балл:

- полное усвоение нового опыта, полученного обучающимся в ходе занятий;
- применение данного опыта в учебной и повседневной жизнедеятельности;
- отчетливо наблюдаемые позитивные изменения в поведении.

Частично положительная динамика оценивается в 0,5 балла:

- частичное усвоение нового опыта;
- частичное применение данного опыта в учебных ситуациях в школе;
- затруднение переноса нового опыта в повседневную жизнь;
- полное усвоение нового опыта, но серьезные затруднения с применением этого опыта в незнакомых ситуациях;
- усвоение нового опыта, но частичная потеря его к следующему занятию и т. п.

Отсутствие динамики оценивается в 0 баллов:

- отсутствие наблюдаемых позитивных изменений в поведении и учебно-познавательной деятельности ученика;
- нечувствительность обучающегося к новому опыту;
- невозможность применения новых знаний и опыта в незнакомых ситуациях;
- невозможность переноса частично усвоенного опыта в учебную деятельность.

Для обработки результатов оценки эффективности психокоррекционных занятий заполняется таблица, в которую заносятся индивидуальные оценочные показатели.

Таблица составляется по итогам работы с обучающимися по окончании полугодия и учебного года и отражает динамику показателей по выделенным параметрам.

Количественная оценка эффективности дополняется качественным анализом результатов познавательно-учебной деятельности и наблюдаемых параметров поведения школьников.

По итогам работы делается вывод о степени эффективности проведенных занятий с данным коллективом детей.

Параметр	Характеристика и степень выраженности параметра		
	Высокая	Средняя	Низкая
Контакт, социальное взаимодействие в группе	Контакт с обучающимися и педагогом легко устанавливается, он полноценный и стабильный на протяжении всего занятия, способствует совместной деятельности.	Контакт устанавливается постепенно, но может ухудшаться по мере столкновения с трудностями, замечаниями педагога либо в связи с появлением пресыщения деятельностью, затруднена совместная деятельность.	Недостаточный, нестойкий контакт на протяжении всего занятия из-за негативного отношения к ситуации занятия, либо из-за чрезмерной скованности, неуверенности в своих действиях, боязни допустить ошибку.
Интерес к занятиям	Выраженный, стойкий интерес по отношению к большинству заданий, стимулирует деятельность (работает увлеченно).	Интерес избирательный или угасающий по мере столкновения с трудностями, слабо стимулирует деятельность, но частично компенсируется старанием заслужить положительную оценку взрослого (или просто подчиняется взрослому)	Слабый, поверхностный, ничем не компенсируемый интерес, деятельность возможна лишь при наличии разнообразной стимуляции.
Сформирован	Самостоятельно	Избирательно	Самостоятельно не



ость диалоговых навыков общения.	использует диалоговые навыки общения в процессе взаимодействия с людьми: обращаться за помощью и принимать помощь, использовать принятые ритуалы социального взаимодействия с одноклассниками и педагогом.	применяет диалоговые навыки общения при поддержке взрослого, стремиться заслужить положительную оценку взрослого.	проявляет диалоговых навыков общения, слабый поверхностный интерес к этим навыкам общения.
Динамика продуктивности и деятельности.	Упорядоченная и активная деятельность на протяжении всего занятия, затруднения и ошибки огорчают, но мобилизуют усилия ребёнка, поощрения и критика одинаково способствуют продуктивности деятельности.	Активность и продуктивность деятельности колеблется на протяжении занятия, что может быть связано с утомлением, а также обусловлено действием других факторов (пресыщаемость, нерешительность, колебание внимания).	Продуктивность деятельности невысокая, поощрения и критика понимания в целом правильна, но мало влияют на продуктивность деятельности.
Саморегуляция деятельности, поведения.	Достаточное управление своим поведением, выполнение действий по инструкции или в соответствии с правилами, контроль за собственными действиями.	Управление своим поведением зависит от субъективной привлекательности деятельности, нестабильный контроль за собственными действиями.	Поведение в значительной степени импульсивное, требуется внешняя помощь, организующая деятельность и поведение.

Также используется:

- для определения школьной мотивации -анкета Лускановой,
- адаптация учащихся в школе – проективная методика «Школа зверей»,
- изучение психологического климата в классе – проективная методика «Дерево с человечками».

#### **Список информационных источников**

1. Тара Делани «Развитие основных навыков у детей с аутизмом» Эффективная методика игровых занятий с особыми детьми. Екатеринбург (РАМА ПАБЛИШИНГ), 2016 г.
2. Мэри Линч Барбера «Детский аутизм и вербально-поведенческий подход», Екатеринбург (РАМА ПАБЛИШИНГ), 2017 г.
3. Роберт Шрам «Детский аутизм и АВА» терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения.
4. С.Дж.Роджерс, Дж.Доусон, Л.А.Висмара «Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом» (как в процессе повседневного взаимодействия научить ребенка играть, общаться и учиться), Екатеринбург (РАМА ПАБЛИШИНГ), 2016 г.

5. Виктор Коган «Аутята родителям об аутизме», Санкт-Петербург (ПИТЕР) 2016 г.
6. Методическое пособие «Инклюзивное образование» (настольная книга педагога-психолога, работающего с детьми с ОВЗ), Москва (ВЛАДОС) 2014 г.
7. Л.Б.Баряева, Л.В.Лопатина «Учим детей общаться», Санкт-Петербург 2011 г.
8. О.Б. Сапожникова, Е.В. Гарнова «Песочная терапия в развитии дошкольников», Москва (СФЕРА), 2014 г.
9. Н.В. Зеленцова –Пешкова «Элементы песочной терапии в развитии детей раннего возраста», Санкт-Петербург (ДЕТСТВО-ПРЕСС) 2015 г.
10. Татьяна Зенкевич-Евстигнеева «Игра с песком» (практикум по песочной терапии), Санкт-Петербург 2015 г.
11. Джон Дилео «Детский рисунок» (диагностика и интерпретация), Москва («Психотерапия»), 2012 г.
12. Маргарита Шевченко «Психологические цветовые и рисуночные тесты», Москва (АСТ Кладезь), 2015 г.
13. И.А. Фурманов «Психология детей с нарушениями поведения», Москва (Владос), 2013 г.
14. А.В. Семинович «Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте» (метод замещающего онтогенеза), Москва (ГЕНЕЗИС), 2015г.
15. Хедер Уильямс «Говорящий рисунок, или как познать свое глубинное Я», Москва (АСТРЕЛЬ), 2005 г.
16. А.А.Реан «Психология ребенка» (методики и тесты), Москва 2008 г.
17. Е.В. Доброва «Язык жестов», Москва (Абсолют –Юни), 2007 г.
18. Каган В. Е. Аутизм у детей. Л., 1981.