

УТВЕРЖДАЮ:

Директор МБОУ Гимназия №1

_____ Е.Н.Бахметова

Приказ № 68/1 - А

от « 17 » октября 2016 г.

**Адаптированная основная общеобразовательная
программа начального общего образования
обучающихся с расстройствами аутистического спектра
МБОУ Гимназия №1
(вариант 8.1)**

ОГЛАВЛЕНИЕ

1 Целевой раздел.....	3
1.1. Пояснительная записка.....	3
1.2. Планируемые результаты освоения обучающимися с расстройствами аутистического спектра адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования.....	15
1.3. Система оценки достижения обучающимися с расстройствами аутистического спектра планируемых результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования..	23
2. Содержательный раздел	24
2.1. Направление и содержание программы коррекционной работы	24
3. Организационный раздел.....	36
3.1. Учебный план	36
3.2. Система условий реализации адаптированной основной образовательной программы начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра	36

1 Целевой раздел

1.1. Пояснительная записка

Цель реализации адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования МБОУ Гимназия №1

АООП НОО определяет содержание и организацию образовательной деятельности на уровне НОО и обеспечивает решение следующих задач (в соответствии с пунктом 1.8 Стандарта):

формирование общей культуры, обеспечивающей разностороннее развитие личности обучающихся;

охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их социального и эмоционального благополучия;

формирование основ гражданской идентичности и мировоззрения обучающихся в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями;

формирование основ учебной деятельности;

создание специальных условий для получения образования в соответствии с возрастными, индивидуальными особенностями и особыми образовательными потребностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого обучающегося как субъекта отношений в сфере образования;

обеспечение вариативности и разнообразия содержания АООП НОО и организационных форм получения образования обучающимися с учетом их образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья, типологических и индивидуальных особенностей;

формирование социокультурной и образовательной среды с учетом общих и особых образовательных потребностей разных групп обучающихся.

Принципы и подходы к формированию адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования

Вариант 8.1. предполагает, что обучающийся с РАС получает образование, полностью соответствующее по итоговым достижениям к моменту завершения обучения, образованию сверстников, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, находясь в их среде и в те же сроки обучения (1 - 4 классы). Обязательным является систематическая специальная и психолого-педагогическая поддержка коллектива учителей, родителей, детского коллектива и самого обучающегося. Основными направлениями в специальной поддержке являются: удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с РАС; коррекционная помощь в овладении базовым содержанием обучения; эмоционально-личностное развитие, развитие коммуникативной сферы, зрительного и слухового восприятия, речи; развитие сознательного использования речевых возможностей в разных условиях общения для реализации полноценных социальных связей с окружающими людьми.

Психолого-педагогическая поддержка предполагает: помощь в формировании полноценной жизненной компетенции, развитие адекватных отношений между ребенком, учителями, одноклассникам и другими обучающимися, родителями; работу по профилактике внутриличностных и межличностных конфликтов в классе, школе, поддержанию эмоционально комфортной обстановки; создание условий успешного овладения учебной деятельностью с целью предупреждения негативного отношения обучающегося к ситуации школьного обучения в целом.

Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с РАС

РАС являются достаточно распространенной проблемой детского возраста и характеризуются нарушением развития коммуникации и социальных навыков. РАС связаны с особым системным нарушением психического развития ребенка, проявляющимся в становлении его аффективно-волевой сферы, в когнитивном и личностном развитии.

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 одарённость. 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.

Первая группа.

В зависимости от уровня интеллектуального развития обучающиеся этой группы могут осваивать варианты 8.3 или 8.4.образовательной программы.

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. Этих детей можно мимолетно 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.

Вторая группа.

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

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.п. 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 эхоталии (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.

Третья группа.

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

Дети имеют развёрнутые, но крайне косные формы контакта с окружающим миром и людьми – достаточно сложные, но жёсткие 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 удач и неудач, 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 раннемвозрастетакой 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.

Четвертая группа.

В зависимости от уровня интеллектуального развития обучающиеся этой группы могут осваивать варианты 8.2. или 8.1. образовательной программы.

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.

При успешной коррекционной работе дети в разных пределах могут осваивать более сложные отношения со средой и людьми: формировать активную избирательность, целенаправленность в поведении, осваивать социальные правила, нормы поведения и соответственно продвигаться в речевом и интеллектуальном развитии, в том числе и в период младшего школьного возраста.

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.

Особые образовательные потребности обучающихся с РАС

Развитие связей аутичного ребёнка с близким человеком и социумом в целом нарушено и осуществляется не так в норме, и не так, как у других детей с ОВЗ. Психическое развитие при аутизме не просто задержано или нарушено, оно искажено, поскольку психические функции такого ребёнка развиваются не в русле социального взаимодействия и решения реальных жизненных задач, а в большой степени как средство аутостимуляции, средство ограничения, а не развития взаимодействия со средой и другими людьми.

Искажение развития характерно проявляется в изменении соотношения простого и сложного в обучении ребёнка. Он может иметь фрагментарные представления об окружающем, не выделять и не осмысливать простейших связей в происходящем в обыденной жизни, чему специально не учат обычного ребёнка. Может не накапливать элементарного бытового жизненного опыта, но проявлять компетентность в более формальных, отвлечённых областях знания – выделять цвета, геометрические формы, интересоваться цифрами, буквами, грамматическими формами и т.п. Этому ребёнку трудно активно приспосабливаться к меняющимся условиям, новым обстоятельствам, поэтому имеющиеся у таких детей способности и даже уже выработанные навыки и накопленные знания плохо реализуются в жизни.

Передача таким детям социального опыта, введение их в культуру представляют особенную трудность. *Установление эмоционального контакта и вовлечение ребёнка в развивающее практическое взаимодействие, в совместное осмысление происходящего представляют базовую задачу специальной психолого-педагогической помощи при аутизме.*

Особые образовательные потребности детей с аутизмом в период начального школьного обучения включают, помимо общих, свойственных всем детям с ОВЗ, следующие специфические нужды:

- в значительной части случаев в начале обучения возникает необходимость постепенного и индивидуально дозированного введения ребенка в ситуацию обучения в классе. Посещение класса должно быть регулярным, но регулируемым в соответствии с наличными возможностями ребенка справляться с тревогой, усталостью, пресыщением и перевозбуждением. По мере привыкания ребенка к ситуации обучения в классе оно должно приближаться к его полному включению в процесс начального школьного обучения;
- выбор уроков, которые начинает посещать ребенок, должен начинаться с тех, где он чувствует себя наиболее успешным и заинтересованным и постепенно, по возможности, включает все остальные;

- большинство детей с РАС значительно задержано в развитии навыков самообслуживания и жизнеобеспечения: необходимо быть готовым к возможной бытовой беспомощности и медлительности ребенка, проблемам с посещением туалета, столовой, с избирательностью в еде, трудностями с переодеванием, с тем, что он не умеет задать вопрос, пожаловаться, обратиться за помощью. Поступление в школу обычно мотивирует ребенка на преодоление этих трудностей и его попытки должны быть поддержаны специальной коррекционной работой по развитию социально-бытовых навыков;

- необходима специальная поддержка детей (индивидуальная и при работе в классе) в развитии возможностей вербальной и невербальной коммуникации: обратиться за информацией и помощью, выразить свое отношение, оценку, согласие или отказ, поделиться впечатлениями;

- может возникнуть необходимость во временной и индивидуально дозированной поддержке как тьютором, так и ассистентом (помощником) организации всего пребывания ребенка в школе и его учебного поведения на уроке; поддержка должна постепенно редуцироваться и сниматься по мере привыкания ребенка, освоения им порядка школьной жизни, правил поведения в школе и на уроке, навыков социально-бытовой адаптации и коммуникации;

- в начале обучения, при выявленной необходимости, наряду с посещением класса, ребенок должен быть обеспечен дополнительными индивидуальными занятиями с педагогом по отработке форм адекватного учебного поведения, умения вступать в коммуникацию и взаимодействие с учителем, адекватно воспринимать похвалу и замечания;

- периодические индивидуальные педагогические занятия (циклы занятий) необходимы ребенку с РАС даже при сформированном адекватном учебном поведении для контроля за освоением им нового учебного материала в классе (что может быть трудно ему в период привыкания к школе) и, при необходимости, для оказания индивидуальной коррекционной помощи в освоении Программы;

- необходимо создание особенно четкой и упорядоченной временно-пространственной структуры уроков и всего пребывания ребенка в школе, дающее ему опору для понимания происходящего и самоорганизации;

- необходима специальная работа по подведению ребенка к возможности участия во фронтальной организации на уроке: планирование обязательного периода перехода от индивидуальной вербальной и невербальной инструкции к фронтальной; в использовании форм похвалы, учитывающих особенности детей с РАС и отработке возможности адекватно воспринимать замечания в свой адрес и в адрес соучеников;

- в организации обучения такого ребенка и оценке его достижений необходим учёт специфики освоения навыков и усвоения информации при аутизме особенностей освоения «простого» и «сложного»;

- необходимо введение специальных разделов коррекционного обучения, способствующих преодолению фрагментарности представлений об окружающем, отработке средств коммуникации, социально-бытовых навыков;
- необходима специальная коррекционная работа по осмыслению, упорядочиванию и дифференциации индивидуального жизненного опыта ребенка, крайне неполного и фрагментарного; оказание ему помощи в проработке впечатлений, воспоминаний, представлений о будущем, развитию способности планировать, выбирать, сравнивать;
- ребенок с РАС нуждается в специальной помощи в упорядочивании и осмыслении усваиваемых знаний и умений, не допускающей их механического формального накопления и использования для аутостимуляции;
- ребенок с РАС нуждается, по крайней мере, на первых порах, в специальной организации на перемене, в вовлечении его в привычные занятия, позволяющее ему отдохнуть и, при возможности включиться во взаимодействие с другими детьми;
- ребенок с РАС для получения начального образования нуждается в создании условий обучения, обеспечивающих обстановку сенсорного и эмоционального комфорта (отсутствие резких перепадов настроения, ровный и теплый тон голоса учителя в отношении любого ученика класса), упорядоченности и предсказуемости происходящего;
- необходима специальная установка педагога на развитие эмоционального контакта с ребенком, поддержание в нем уверенности в том, что его принимают, ему симпатизируют, в том, что он успешен на занятиях;
- педагог должен стараться транслировать эту установку соученикам ребенка с РАС, не подчеркивая его особенность, а, показывая его сильные стороны и вызывая к нему симпатию своим отношением, вовлекать детей в доступное взаимодействие;
- необходимо развитие внимания детей к проявлениям близких взрослых и соучеников и специальная помощь в понимании ситуаций, происходящих с другими людьми, их взаимоотношений;
- для социального развития ребёнка необходимо использовать существующие у него избирательные способности;
- процесс его обучения в начальной школе должен поддерживаться психологическим сопровождением, оптимизирующим взаимодействие ребёнка с педагогами и соучениками, семьи и школы;
- ребенок с РАС уже в период начального образования нуждается в индивидуально дозированном и постепенном расширении образовательного пространства за пределы образовательного учреждения.

1.2. Планируемые результаты освоения обучающимися с расстройствами аутистического спектра адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования

В соответствии с вариантом стандарта 8.1. для детей с ОВЗ при инклюзии обучающийся с РАС осваивает Основную образовательную Программу. Личностные, метапредметные и предметные результаты освоения обучающимися с РАС АООП НОО соответствуют ООП НОО МБОУ Гимназия № 1 (ФГОС НОО).

Обязательной для ребенка с РАС, обучающегося в условиях инклюзии, является систематическая специальная помощь, отвечающей его особым образовательным потребностям.

Планируемые результаты освоения обучающимися с РАС АООП НОО (вариант 8.1.) дополнены результатами освоения программы коррекционной работы.

Обучающийся с РАС имеет право на прохождение текущей, промежуточной и государственной итоговой аттестации не только в общей, но и в иных формах: аттестация в индивидуальном порядке, в привычных условиях, в присутствии знакомого учителя, без обозначенного для ребенка ограничения по времени. Контрольные задания, при необходимости, могут быть представлены ребенку в форме наиболее удобной для него. Выбор одного из нескольких предложенных вариантов ответа может быть затруднителен такому ребенку даже при знании им правильного ответа.

Основная образовательная Программа поддерживается Программой коррекционной работы.

Поддержка в освоении основной образовательной программы начального обучения для обучающегося с РАС реализуется:

- в создании оптимальных условий введения ребенка в ситуацию обучения;
- в помощи в формировании адекватного учебного поведения в условиях работы в классе;
- в подаче учебного материала с учетом особенностей усвоения информации, парадоксальности в освоении «простого» и сложного», специфики овладения учебными навыками.

Требования к результатам развития жизненной компетенции включают:

- развитие внимания и представлений об окружающих людях, установление эмоционального контакта со сверстниками и близкими взрослыми, желания и возможности вступать в разнообразную коммуникацию, получать и давать информацию, делиться переживаниями, впечатлениями и оценками, приобретение опыта осмысленного использования адекватных форм коммуникации;
- развитие жизненного опыта ребенка, совместное со взрослым

осмысление повседневных ситуаций, проработка значимых воспоминаний и намерений, достижение возможности совершать собственный осмысленный выбор и совместно выстраивать порядок и план действий;

- развитие позитивного отношения к новизне, уменьшение тревоги и напряженности при неожиданных изменениях в привычном ходе событий и большей адекватности в реакции на них;
- помощь в формировании реальных представлений о собственных возможностях, о насущно необходимом жизнеобеспечении, способности обращаться за помощью к взрослым, в том числе по вопросам медицинского сопровождения и создания специальных условий для пребывания в школе;
- продвижение в овладении социально-бытовыми умениями в повседневной жизни;
- продвижение в овладении навыками коммуникации и принятыми формами социального взаимодействия (приветствия, извинения, вежливая просьба или отказ);
- помощь в осмыслении осмысление и дифференциация картины мира в ее целостной временно-пространственной организации (продвижение в преодолении фрагментарности ее восприятия);
- помощь в осмыслении социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей.

Требования к результатам развития жизненной компетенции

Таблица 1

Требования к результатам формирования жизненной компетенции по направлению «Установление и развитие эмоционального контакта, желания и возможности вступать в разнообразную коммуникацию, получать и давать информацию, делиться переживаниями, впечатлениями и оценками, приобретение опыта использования адекватных форм коммуникации и развитие представлений об окружающих людях»

Направления коррекционной работы	Требования к результатам
Установление эмоционального контакта, развитие представлений об окружающих людях, желания и возможности вступить в разнообразную коммуникацию, получать	<p>Развитие у ребенка стремления к контакту, внимания и ориентации на другого человека, восприятия происходящего.</p> <p>Понимание ребенком, того, что свои переживания можно разделить с другим человеком, получение разнообразного опыта разделенных переживаний.</p> <p>Понимание того, что происходит с ним значимо для других, а ему может быть близко то, что</p>

<p>и давать информацию, делиться переживаниями, впечатлениями и оценками, приобретение опыта осмысленного использования адекватных форм коммуникации</p>	<p>происходит с другими людьми (очерчивание и разработка общих смысловых полей).</p> <p>Появление возможности спонтанно обратиться, задать вопрос и воспринять ответ не только в узком русле собственного стереотипного интереса.</p> <p>Приобретение положительного опыта коммуникации, развитие ее адекватных форм, накопление представлений о других людях.</p>
--	--

Таблица 2

Требования к результатам формирования жизненной компетенции по направлению «Совместное осмысление и упорядочивание жизненного опыта ребенка: повседневных ситуаций; значимых воспоминаний и намерений, достижение возможности совершения самостоятельного выбора, выработки общего решения и построения планов»

Направления коррекционной работы	Требования к результатам
<p>Совместное осмысление, упорядочивание и расширение жизненного опыта ребенка. Эмоционально-смысловая проработка повседневных и новых ситуаций, значимых воспоминаний и намерений, развитие возможности совершения осмысленного выбора, принятия совместного решения и построения плана действия,</p>	<p>Большая адекватность и эмоциональная стабильность ребенка, Появление в его жизни предметов, людей, обстоятельств, на которые раньше он не обращал внимания.</p> <p>Появление возможности обратиться к прошлому опыту ребенка, а также его собственных обращений к прошлому: «а помнишь?». Возможность использовать его прошлый опыт для осмысления и оценки происходящего и организации поведения ребенка.</p> <p>Появление возможности обсудить происходящее и выделить возможные варианты развития событий, получение ребенком опыта самостоятельного выбора (а ты как хочешь?), выбора не из «хорошего и плохого», а из «хорошего и другого - тоже хорошего», «что сначала, а что потом»</p> <p>Появление возможности постепенного включения ребенка в обсуждение и принятия общего решения, совместной разработки плана будущих действий.</p>

Таблица 3

Требования к результатам формирования жизненной компетенции по направлению «Развитие более позитивного отношения к новизне, уменьшение тревоги и напряженности при неожиданных изменениях в привычном ходе событий и большей адекватности в реакции на них»

Направления коррекционной работы	Требования к результатам
<p>Развитие позитивного отношения к новизне, уменьшение тревоги и напряженности при неожиданных изменениях в привычном ходе событий и большей адекватности в реакции на них»</p>	<p>Развитие положительного внимания к новому, появление любопытства.</p> <p>Появление большей стабильности, уменьшения тревоги при нарушении привычного хода событий.</p> <p>Появление внимания и интереса к шутке, попыток шутить самому</p>

Таблица 4

Требования к результатам формирования жизненной компетенции по направлению «Развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях»

Направления коррекционной работы	Требования к результатам
<p>Помощь в формировании реальных представлений о собственных возможностях, о насущно необходимом жизнеобеспечении, способности обращаться за помощью к взрослым, в том числе по вопросам медицинского сопровождения и создания специальных условий для пребывания в школе.</p>	<p>Продвижение в возможности реально оценивать свои силы, понимать, что можно и чего нельзя: на прогулках, в играх, в еде, в физической нагрузке, в приёме медицинских препаратов, осуществлении вакцинации.</p> <p>Понимание ребёнком того, что пожаловаться и попросить о помощи – это нормально и необходимо. Появление возможности обратиться за помощью к взрослому.</p> <p>Получение опыта выделения ситуации, когда требуется привлечение родителей, когда возникает необходимость связаться с семьёй для принятия решения в области жизнеобеспечения.</p>

	Появление возможности обратиться ко взрослым при затруднениях в учебном процессе, сформулировать запрос о специальной помощи (Извините, я забыл, не понял. Повторите, пожалуйста и т.д.)
--	--

Таблица 5

Требования к результатам формирования жизненной компетенции по направлению «Овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни»

Направления коррекционной работы	Требования к результатам
Формирование активной позиции ребёнка и укрепление веры в свои силы в овладении навыками самообслуживания: дома и в школе, стремления к самостоятельности и независимости в быту и помощи другим людям в быту.	Прогресс в самостоятельности и независимости в быту. Продвижение в овладении навыками самообслуживания
Освоение правил устройства домашней жизни, разнообразия повседневных бытовых дел (покупка продуктов, приготовление еды; покупка, стирка, глажка, чистка и ремонт одежды; поддержание чистоты в доме, создание тепла и уюта и т. д.), понимание предназначения окружающих в быту предметов и вещей.	Развитие представлений об устройстве домашней жизни. Попытки включаться в разнообразные повседневные дела, принимать посильное участие, брать на себя ответственность в каких-то областях домашней жизни
Ориентировка в устройстве школьной жизни, участие в повседневной жизни класса, принятие на себя обязанностей наряду с другими детьми.	Продвижение в развитии представлений об устройстве школьной жизни. Умение ориентироваться в пространстве школы и в расписании занятий. Появление попыток включаться в разнообразные повседневные школьные дела, принимать в них посильное участие.

Таблица 6

**Требования к результатам формирования жизненной компетенции
по направлению «Овладение навыками коммуникации»**

Направления коррекционной работы	Требования к результатам
<p>Продвижение в овладении навыками коммуникации и принятыми формами социального взаимодействия (приветствия, извинения, вежливой просьбы ли отказа).</p>	<p>Появление попыток и продвижение в возможности решать актуальные житейские задачи, используя вербальную коммуникацию как средство достижения цели.</p> <p>Стремление включиться и поддержать разговор на темы, не связанные с собственными стереотипными интересами, появление большей адекватности в выборе собеседника и темы разговора.</p> <p>Появление возможности адекватно задать вопрос, выразить свои намерения, просьбу, пожелание, отказ.</p>
	<p>Появление попыток получать и уточнять информацию от собеседника, не связанную со сверх ценными интересами ребенка.</p> <p>Продвижение в освоении принятых культурных форм выражения своих чувств</p>
<p>Расширение и обогащение опыта коммуникации ребёнка в ближнем и дальнем окружении.</p>	<p>Расширение круга ситуаций, в которых ребёнок может использовать коммуникацию как средство достижения цели.</p>

Таблица 7

**Требования к результатам формирования жизненной компетенции по
направлению «Дифференциация и осмысление картины мира»**

Направления коррекционной работы	Требования к результатам
<p>Расширение и обогащение опыта реального взаимодействия ребёнка с бытовым окружением, миром природных явлений и вещей, формирование адекватного представления об опасности и безопасности.</p>	<p>Адекватность бытового поведения ребёнка с точки зрения опасности/безопасности и для себя, и для окружающих; сохранности окружающей предметной и природной среды.</p> <p>Использование вещей в соответствии с их функциями, принятым порядком и характером наличной ситуации.</p> <p>Расширение и накопление знакомых и разнообразно освоенных мест за пределами дома и школы: двора, дачи, леса, парка, речки, городских и загородных достопримечательностей и др.</p>
<p>Формирование целостной и подробной картины мира, упорядоченной во времени и пространстве, адекватной возрасту ребёнка. Формирование умения ребёнка устанавливать связь между ходом собственной жизни и природным порядком.</p>	<p>Продвижение в умении накапливать личные впечатления, связанные с явлениями окружающего мира, упорядочивать их во времени и пространстве. Устанавливать взаимосвязь порядка природного и уклада собственной жизни в семье и в школе, попытки вести себя в быту сообразно этому пониманию.</p> <p>Продвижение в установлении взаимосвязи порядка общественного и уклада собственной жизни в семье и в школе, попытки соответствовать этому порядку</p>
<p>Формирование внимания и интереса ребёнка к новизне и изменчивости окружающего, к их изучению, понимания значения собственной активности во взаимодействии со средой.</p>	<p>Появление у ребёнка любознательности, способности с интересом замечать новое, задавать вопросы, попыток включаться в совместную со взрослым исследовательскую деятельность.</p> <p>Развитие активности во взаимодействии с миром, понимание собственной</p>

	результативности и ответственности. Накопление опыта освоения нового при помощи экскурсий и путешествий
Развитие способности ребёнка взаимодействовать с другими людьми, осмыслять и присваивать чужой опыт и делиться своим опытом, используя вербальные и невербальные возможности (игра, чтение, рисунок как средство коммуникации и др.)	Попытки передать свои впечатления, соображения, умозаключения так, чтобы быть понятым другим человеком. Опыт включения в свой личный опыт жизненного опыта других людей. Попытки делиться своими воспоминаниями, впечатлениями и планами с другими людьми.

Таблица 8

Требования к результатам формирования жизненной компетенции по направлению «Дифференциация и осмысление адекватных возрасту социального окружения, принятых ценностей и социальных ролей»

Направления коррекционной работы	Требования к результатам
Формирование представлений о правилах поведения в разных социальных ситуациях и с людьми разного социального статуса, со взрослыми разного возраста и детьми (старшими, младшими, сверстниками), со знакомыми и незнакомыми людьми.	Продвижение в понимании и умении использовать правила поведения в разных социальных ситуациях с людьми разного статуса: с близкими в семье; с учителями и учениками в школе; с детьми на детской площадке, с соседями по дому и с незнакомыми людьми в транспорте, в парикмахерской, в театре, в кино, в магазине, в очереди и т.д.
Освоение необходимых ребёнку социальных ритуалов.	Продвижение в умении адекватно использовать самые простые социальные ритуалы, принятые в окружении ребёнка.
	Большая адекватность в выражении своих чувств соответственно ситуации социального контакта.
Расширение и обогащение опыта социального взаимодействия ребёнка в ближнем и дальнем	Расширение круга освоенных социальных контактов.

1.3. Система оценки достижения обучающимися с расстройствами аутистического спектра планируемых результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования

Система оценки достижения обучающимися с РАС планируемых результатов освоения АООП НОО строится на критериальной основе, соответствует Системе оценки планируемых результатов ООП НОО МБОУ Гимназия № 1 и включает в себя

- достижение планируемых результатов освоения содержания учебных предметов НОО
- достижение планируемых результатов освоения содержания курсов коррекционно-развивающей области,
- формирование универсальных учебных действий;
- комплексный подход к оценке результатов освоения обучающимися с РАС АООП НОО,
- оценку предметных (в том числе результатов освоения коррекционно-развивающей области),
- оценку метапредметных и личностных результатов;
- итоговую оценку достижений обучающихся с РАС, освоивших АООП НОО.

2. Содержательный раздел

Программа формирования универсальных учебных действий, программа отдельных учебных предметов и курсов внеурочной деятельности, программа духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся с РАС, программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни, программа внеурочной деятельности полностью соответствуют ООП НОО МБОУ Гимназия №1 (ФГОС НОО).

2.1. Направление и содержание программы коррекционной работы

Даже имея высокие интеллектуальные способности, дети с РАС для успешного освоения начального образования в условиях инклюзии нуждаются в систематической психолого-педагогической и организационной поддержке, обеспечивающей удовлетворения их особых образовательных потребностей, которая реализуется на основе разрабатываемой для каждого обучающегося индивидуальной программы коррекционной работы.

Основные принципы формирования программы коррекционной работы с обучающимися с РАС:

- Необходимость постепенного, индивидуально дозированного введения ребенка в ситуацию обучения в классе: начиная с уроков, где он чувствует себя наиболее комфортно и успешно, до полной инклюзии.
- При выраженности проблем, связанных с развитием социально-бытовых навыков и навыков коммуникации, ориентировки в происходящем, восприятием заданий и инструкций педагога, должна быть подключена дозированная и временная помощь тьютора.
- В связи с трудностями формирования учебного поведения у ребенка с РАС в начале обучения он должен быть временно обеспечен дополнительными занятиями с педагогом (индивидуальными или в группе детей) по отработке форм адекватного учебного поведения, умения вступать в коммуникацию и регулироваться во взаимодействии с учителем, адекватно воспринимать похвалу и замечания.
- Необходимость постепенного перехода от индивидуальной инструкции к фронтальной, специального внимания к выбору для обучающегося места в классе, где он будет более доступен организующей помощи учителя.
- Значимость для ребенка с РАС четкой и осмысленной упорядоченности временно-пространственной структуры уроков и всего его пребывания в школе, дающей ему опору для понимания происходящего и самоорганизации.
- Необходимость индивидуальных педагогических занятий для контроля за освоением обучающимся новым учебным материалом и для

оказания, при необходимости, индивидуальной коррекционной помощи в освоении основной Программы.

- Для успешного обучения в условиях инклюзии ребенок с РАС требует индивидуального подхода:

- При организации и подаче учебного материала в условиях фронтальных и индивидуальных занятий должны учитываться особенности усвоения информации и специфика выработки навыков при аутизме;

- При организации самостоятельного выполнения ребенком учебных заданий на классных занятиях должны использоваться виды заданий, поддерживающие и организующие работу ребенка;

- При оценке меры трудности задания и учебных достижений ребёнка необходим учет специфики проблем его искаженного развития, парадоксальности освоения «простого» и «сложного» при аутизме (например, легче выделить скрытые на картинке геометрические фигуры, чем раскрыть ее содержание по смыслу);

- Значимость на начальном этапе обучения специальной организации на перемене, включения его в мероприятия, позволяющие отдохнуть и получить опыт в контактах со сверстниками.

- Необходимость введения в Коррекционную Программу специальных разделов обучения, способствующих:

- Формированию представлений об окружающем;

- Развитию способности к осмыслению, упорядочиванию и дифференциации индивидуального жизненного опыта;

- Развитию самосознания на основе проработки воспоминаний, представлений о будущем;

- Развитию способности планировать, выбирать, сравнивать, осмыслять причинно-следственные связи в происходящем.

- Необходимость оказания специальной помощи в упорядочивании и осмыслении усваиваемых на уроках знаний и умений, не допускающего их простого механического накопления.

- Необходимость специальной коррекционной работы по развитию вербальной коммуникации детей, возможности вести диалог, делиться с другими своими мыслями, впечатлениями, переживаниями.

- Развитие внимания к близким взрослым и соученикам, оказание специальной помощи в понимании происходящего с другими людьми, их взаимоотношений, переживаний.

- Создание условий обучения, обеспечивающих обстановку сенсорного и эмоционального комфорта (отсутствие резких перепадов настроения, ровный и теплый тон голоса учителя в отношении любого ученика класса), упорядоченности и предсказуемости происходящего.

- Необходимость специальной установки педагога на развитие эмоционального контакта с ребенком, совместное осмысление происходящих событий.

- Поддержание в обучающемся уверенности в том, что его принимают, ему симпатизируют, в том, что он успешен на занятиях; трансляция этой установки соученикам ребенка с РАС с подчеркиванием его сильных сторон. Демонстрация симпатии к нему через свое отношение в реальном поведении.

- Процесс обучения в начальной школе ребенка с РАС должен поддерживаться психологическим сопровождением, оптимизирующим взаимодействие ребёнка с педагогами и соучениками, семьи и школы.

- Ребенок с РАС уже в период начального образования нуждается в индивидуально дозированном и постепенном расширении образовательного пространства за пределы образовательного учреждения.

Программа коррекционной работы разрабатывается на всех годах обучения, результаты освоения ее обучающимися служат основанием для ее *пересмотра и уточнения не реже одного раза в полугодие.*

Цель программы - создание условий для реализации внутреннего потенциала каждого ребенка с РАС, оказание ему комплексной психолого-педагогической помощи в процессе интеграции в образовательную и социокультурную среду, в освоении основной образовательной программы начального общего образования.

Задачи программы:

- выявление индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей каждого обучающегося на психолого-медико-педагогическом консилиуме;

- определение особенностей организации образовательного процесса в соответствии с индивидуальными особенностями каждого ребёнка, структурой нарушения развития и степенью его выраженности;

- создание условий, способствующих адаптации учащихся в школе и освоению обучающимися основной образовательной программы начального общего образования;

- составление индивидуального плана коррекционной работы для каждого обучающегося;

- реализация комплексного подхода к выполнению программы коррекционной работы всеми специалистами, осуществляющими образовательную работу с данным ребенком;

- обеспечение возможности обучения и воспитания по дополнительным образовательным программам и получения дополнительных образовательных коррекционно-развивающих услуг;
- реализация системы мероприятий по социализации детей с РАС, формированию жизненных компетенций;
- оказание родителям (законным представителям) обучающихся консультативной и методической помощи по вопросам обучения и воспитания детей с РАС.

Принципы формирования Программы коррекционной работы

Соблюдение интересов ребёнка. Принцип определяет позицию специалиста, который призван решать проблему ребёнка с максимальной пользой и в интересах ребёнка.

Системность. Принцип обеспечивает единство диагностики, коррекции и развития, т. е. системный подход к анализу особенностей развития и коррекции нарушений детей с РАС, а также всесторонний многоуровневый подход специалистов различного профиля, взаимодействие и согласованность их действий в решении проблем ребёнка, участие в данном процессе всех участников образовательного процесса.

Непрерывность. Принцип гарантирует ребёнку и его родителям (законным представителям) непрерывность помощи до полного решения проблемы или определения подхода к её решению.

Вариативность. Принцип предполагает создание вариативных условий для получения образования детьми, имеющими различные недостатки в психическом и (или) физическом развитии.

Рекомендательный характер оказания помощи. Принцип обеспечивает соблюдение гарантированных законодательством прав родителей (законных представителей) детей с РАС выбирать формы получения детьми образования, образовательные учреждения, защищать законные права и интересы детей, включая обязательное согласование с родителями (законными представителями) вопроса о направлении (переводе) детей с ограниченными возможностями здоровья в специальные (коррекционные) образовательные учреждения (классы, группы).

Основные направления реализации программы коррекционной работы

Программа коррекционной работы в гимназии реализуется через проведение собственно коррекционной, консультативной и информационно-просветительской работы.

Коррекционная работа включает в себя:

реализацию комплексного индивидуально ориентированного социально-психолого-педагогического сопровождения в условиях образовательного процесса обучающихся с ограниченными возможностями здоровья с учётом особенностей психофизического развития;

выбор оптимальных для развития ребёнка с ограниченными возможностями здоровья коррекционных программ/методик, методов и приёмов обучения в соответствии с его особыми образовательными потребностями;

организацию и проведение индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий, необходимых для преодоления нарушений развития и трудностей обучения;

коррекцию и развитие высших психических функций, эмоционально-волевой, познавательной и речевой сфер, поведенческих реакций;

развитие универсальных учебных действий в соответствии с требованиями основного общего образования;

развитие и укрепление зрелых личностных установок, формирование адекватных форм утверждения самостоятельности, личностной автономии;

формирование способов регуляции поведения и эмоциональных состояний;

развитие форм и навыков личностного общения в группе сверстников, коммуникативной компетенции;

развитие компетенций, необходимых для продолжения образования и профессионального самоопределения;

формирование навыков получения и использования информации (на основе ИКТ), способствующих повышению социальных компетенций и адаптации в реальных жизненных условиях;

социальную защиту ребёнка в случаях неблагоприятных условий жизни при психотравмирующих обстоятельствах.

Оказание помощи в развитии жизненной компетенции ребенка с РАС:

развитие адекватных представлений о себе, осмысление, упорядочивание и дифференциация собственного жизненного опыта;

овладение социально-бытовыми умениями, навыками;

овладение навыками коммуникации;

дифференциация и осмысление картины мира и её временно-пространственной организации;

осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей.

Консультативная работа включает в себя:

выработку совместных обоснованных рекомендаций по основным направлениям работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, единых для всех участников образовательного процесса;

консультирование специалистами педагогов по выбору индивидуально ориентированных методов и приёмов работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья;

консультативную помощь семье в вопросах выбора стратегии воспитания и приёмов коррекционного обучения ребёнка с ограниченными возможностями здоровья;

консультационную поддержку и помощь, направленные на содействие свободному и осознанному выбору обучающимися с ограниченными возможностями здоровья профессии, формы и места обучения в соответствии с профессиональными интересами, индивидуальными способностями и психофизиологическими особенностями.

Информационно-просветительская работа предусматривает:

информационную поддержку образовательной деятельности обучающихся с особыми образовательными потребностями, их родителей (законных представителей), педагогических работников;

различные формы просветительской деятельности (лекции, беседы, информационные стенды, печатные материалы), направленные на разъяснение участникам образовательного процесса обучающимся (как имеющим, так и не имеющим недостатки в развитии), их родителям (законным представителям), педагогическим работникам вопросов, связанных с особенностями образовательного процесса и сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

проведение тематических выступлений для педагогов и родителей (законных представителей) по разъяснению индивидуально-типологических особенностей различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья.

Работа с родителями направлена на:

на оптимизацию взаимодействия всех участников образовательного процесса
на выстраивание конструктивного взаимодействия семьи и образовательной организации

на повышение психолого-педагогической компетентности родителей.

Мероприятия	Содержание специально организованной работы с родителями	Сроки проведения
Анкетирование родителей	Информация о ребенке - актуальные проблемы, индивидуальные особенности: обучение дезадаптивное поведение адаптация коммуникации социализация особенности развития	Мониторинг в начале и в конце учебного года
Индивидуальные	обсуждение актуальных проблем и	В течение

консультации	трудностей ребенка при обучении в школе, стратегии их преодоления рекомендации по повышению психолого-педагогической компетентности родителей	года
Детско-родительские группы	Развитие навыков взаимодействия с ребёнком: способность понимать состояние ребёнка способность контролировать свои эмоции способность конструктивно взаимодействовать с ребенком закрепление навыков, отрабатываемых ребенком на занятиях навыки активного слушания	еженедельные
Совместные досуговые мероприятия (экскурсии, театры, праздники, спортивные мероприятия, открытые уроки с вовлечением родителей, т.д.)	привлечение семьи к включению в совместную деятельность с детьми, педагогическими работниками, другими родителями развитие толерантности всех участников образовательного процесса	В течение года

Разделы коррекционно-развивающей работы

Раздел	Задачи коррекционной работы	Требования к результатам
Осмысление, упорядочивание и дифференциация собственного жизненного опыта	<p>Развитие у ребёнка адекватных представлений о себе, собственных возможностях и ограничениях.</p> <p>Развитие представлений о своей семье, ближайшем социальном окружении, обществе.</p> <p>Становление гражданской идентичности, воспитание патриотических чувств.</p>	<p>умение адекватно оценивать свои силы, возможности</p> <p>повышение мотивационной ценности учебной деятельности, взаимодействия со сверстниками</p> <p>проявление инициативы, активности, самостоятельности</p> <p>расширение круга ситуаций, в которых ребёнок может использовать коммуникацию как средство достижения цели</p> <p>умение ребёнка накапливать личные впечатления связанные с явлениями окружающего мира, упорядочивать их во времени и пространстве</p> <p>развитие у ребёнка любознательности, наблюдательности, способности</p>

		замечать новое, задавать вопросы, включаться в совместную с взрослым исследовательскую деятельность.
Осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей	<p>Формирование и развитие навыков саморегуляции и контроля.</p> <p>Формирование и развитие навыков социально приемлемого поведения, выполнения социальных норм и правил, освоение социальных ритуалов.</p> <p>Освоение возможностей и допустимых границ социальных контактов, выработки адекватной дистанции в зависимости от ситуации общения.</p> <p>Накопление опыта социального поведения.</p> <p>Формирование мотивации к обучению</p>	<p>усвоение правил поведения на уроке и на перемене</p> <p>усвоение общих правил поведения, основных принципов взаимодействия со сверстниками и взрослыми</p> <p>снижение импульсивных реакций</p> <p>умение действовать по инструкции, алгоритму, плану занятий</p> <p>умение включаться в разнообразные дела, принимать посильное участие, брать на себя ответственность</p> <p>умение включаться в разнообразные школьные дела, принимать посильное участие, брать на себя ответственность</p> <p>умение действовать, ориентируясь на модель поведения другого</p> <p>умение адекватно использовать принятые в окружении ребёнка социальные ритуалы,</p> <p>расширение круга освоенных социальных контактов</p>
Овладение навыками коммуникации	<p>Формирование знания правил коммуникации и умения использовать их в актуальных для ребёнка житейских ситуациях.</p> <p>Развитие навыков межличностного взаимодействия.</p> <p>Расширение и обогащение опыта коммуникации ребёнка в ближнем и дальнем окружении.</p>	<p>умение адекватно начинать и завершать диалог, придерживаться темы диалога</p> <p>умение высказываться на заданную тему, следовать теме разговора</p> <p>умение обращаться с просьбой к взрослым и сверстникам</p> <p>умение предложить помощь</p>

	<p>Формирование мотивации к взаимодействию со сверстниками и взрослыми.</p>	<p>другому сверстнику</p> <p>умение просить помощи у взрослых и сверстников</p> <p>умение корректно выразить отказ и недовольство, благодарность, сочувствие и т.д.</p> <p>умение решать актуальные житейские задачи, используя</p> <p>вербальную коммуникацию как средство достижения цели.</p> <p>умение слушать сверстника и ждать своей очереди в разговоре</p> <p>умение включаться в совместную деятельность со сверстниками и взрослыми</p> <p>освоение принятых культурных форм выражения своих чувств</p> <p>расширение круга ситуаций, в которых ребёнок может использовать коммуникацию как средство достижения цели.</p>
<p>Овладение социально-бытовыми умениями, навыками</p>	<p>Освоение правил устройства домашней жизни, разнообразия повседневных бытовых дел.</p> <p>Развитие навыков самообслуживания, помощи близким.</p> <p>Ориентировка в устройстве школьной жизни, участие в повседневной жизни класса, школы принятие на себя обязанностей наряду с другими детьми.</p> <p>Формирование элементарных знаний о технике безопасности, их применение в повседневной жизни.</p> <p>Формирование социально-бытовых компетентностей.</p>	<p>формирование и обобщения навыков личной гигиены и самообслуживания в общественных местах</p> <p>формирование и обобщение навыков приготовления пищи и сервировки стола</p> <p>формирование элементарных экономических знаний, необходимых для составления меню.</p> <p>формирование и обобщение бытовых навыков</p> <p>формирование и обобщение навыков коммуникации в общественном месте</p> <p>формирование элементарных навыков техники безопасности,</p>

	<p>Практическая подготовка к самостоятельной жизнедеятельности.</p>	<p>их применение в повседневной жизни</p> <p>развитие представлений об устройстве школьной жизни.</p> <p>умение ориентироваться в пространстве школы и попросить о помощи в случае затруднений, ориентироваться в расписании занятий.</p> <p>прогресс в самостоятельности и независимости в быту.</p> <p>продвижение в навыках самообслуживания.</p>
<p>Осмысление и дифференциация картины мира, ее временно-пространственной организации</p>	<p>Расширение и обогащение опыта реального взаимодействия ребёнка с бытовым окружением, миром природных явлений и вещей.</p> <p>Формирование адекватного представления об опасности и безопасности.</p> <p>Развитие морально-этических представлений и соответствующих качеств личности.</p> <p>Формирование целостной и подробной картины мира, упорядоченной во времени и пространстве в соответствии с возрастом</p>	<p>расширение и накопление знакомых и освоенных мест за пределами дома и школы</p> <p>адекватность бытового поведения ребёнка с точки зрения опасности/безопасности для себя и окружающих</p> <p>умение ребёнка накапливать личные впечатления, связанные с явлениями окружающего мира, упорядочивать их во времени и пространстве</p> <p>развитие у ребёнка любознательности, наблюдательности, способности замечать новое, задавать вопросы, включаться в совместную со взрослым исследовательскую деятельность.</p> <p>развитие активности во взаимодействии с миром, понимание собственной результативности и ответственности.</p> <p>накопление опыта освоения нового при помощи экскурсий и путешествий.</p> <p>умение передать свои</p>

		<p>впечатления, соображения, умозаключения так, чтобы быть понятым другим человеком.</p> <p>умение принимать и включать в свой личный опыт жизненный опыт других людей.</p> <p>умение делиться своими воспоминаниями, впечатлениями и планами с другими людьми.</p>
--	--	---

Коррекционная индивидуальная работа психолога

Ребенок с РАС в обычной школе не может быть социально адаптирован, если в этом сложном процессе ему не оказывается специфическая психологическая помощь. Задачи деятельности психолога здесь многообразны.

Именно психолог помогает ребенку в формировании отношений с детьми и взрослыми, способов и приемов взаимодействия, а также помогает почувствовать границы взаимодействия, то есть соблюдать определенную дистантность во взаимодействии.

Основные направления индивидуальной деятельности психолога с ребенком с расстройствами аутистического спектра:

- помощь в организации обучения – в рамках фронтального обучения;
- индивидуальная работа по формированию высших психических функций;
- индивидуальная работа с ребенком, направленная на социальное, эмоциональное и личностное развитие (формированию модели психического, эмоционально-волевой сферы, поведенческих реакций);
- формирование функций программирования и контроля;
- работа с семьей (коррекция взаимоотношений в семье) и координация ее взаимодействия со специалистами.

Необходима проработка личного эмоционального опыта ребенка; совместное осмысление с ним его впечатлений, переживаний, их связи с происходящим вокруг (для этого составление историй про ребенка и его близких; работа с художественными текстами, мультфильмами и т.д.); развитие его способности к диалогу.

Индивидуальная коррекционная деятельность учителя-логопеда

Задачи деятельности логопеда, как специалиста сопровождения также чрезвычайно разнообразны. С одной стороны, ребенок с РАС может иметь и признаки фонетико-фонематического недоразвития, и иметь своеобразие звукопроизносительной стороны речи, что требует специальной, хорошо разработанной в логопедии коррекционной работы. С другой стороны речь такого ребенка чрезвычайно специфична. Это касается всех ее сторон – от темпово-мелодической ее стороны – до трудностей понимания письменной речи.

1. Работа над *просодической стороной речи*, ее мелодическими и ритмическими компонентами неотрывно связана с пониманием речи.

2. Специально-организованная работа *над пониманием сложноорганизованной устной речи и над пониманием прочитанного материала*

3. *Формирование коммуникативной стороны речи*, умения работать в *режиме диалога*, отвечать на поставленные вопросы по существу, уметь самому поддерживать диалог и даже инициировать его.

4. *Трудности дисграфического характера*, но чаще всего такой ребенок достаточно грамотно пишет, но никак не может применить правило в отношении даже уже правильно написанного слова или текста.

5. При необходимости может проводиться работа по формированию фонетико-фонематического восприятия, что также будет отражаться на развитии письменной речи.

6. Коррекция звукопроизносительной стороны речи не является задачей первой необходимости, часто именно эта работа логопеда вызывает негативные реакции ребенка, особенно если она требует тактильного взаимодействия с ребенком.

3. Организационный раздел

3.1. Учебный план

Обязательные предметные области учебного плана и учебные предметы соответствуют ООП НОО МБОУ Гимназия №1, ФГОС НОО

3.2. Система условий реализации адаптированной основной образовательной программы начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра

Первого варианта (8.1.) федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с РАС.

Психолого-педагогическое обеспечение:

- обеспечение дифференцированных условий (оптимальный режим учебных нагрузок, вариативные формы получения образования и специализированной помощи) в соответствии с рекомендациями ПМПК и ИПР;
- обеспечение психолого-педагогических условий (коррекционная направленность учебно-воспитательного процесса; учёт индивидуальных особенностей ребёнка; соблюдение комфортного психоэмоционального режима; использование современных педагогических технологий, в том числе информационных, компьютерных для оптимизации образовательного процесса, повышения его эффективности и доступности);
- обеспечение специализированных условий (выдвижение комплекса специальных задач обучения, ориентированных на особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ; использование специальных методов, приёмов, средств обучения, специализированных образовательных и коррекционных программ, ориентированных на особые образовательные потребности детей; дифференцированное и индивидуализированное обучение с учётом специфики нарушения развития ребёнка; комплексное воздействие на обучающегося, осуществляемое на индивидуальных и групповых коррекционных занятиях);
- обеспечение здоровьесберегающих условий (укрепление физического и психического здоровья, профилактика физических, умственных и психологических перегрузок обучающихся, соблюдение санитарно-гигиенических правил и норм), соблюдение охранительного режима;
- обеспечение участия детей с ограниченными возможностями здоровья, независимо от степени выраженности нарушений их развития, в проведении воспитательных, культурно-развлекательных, спортивно-оздоровительных и иных досуговых мероприятий;

Программно-методическое обеспечение:

В процессе реализации программы коррекционной работы могут быть использованы коррекционно-развивающие программы, диагностический и коррекционно-развивающий инструментарий, необходимый для

осуществления профессиональной деятельности учителя, педагога-психолога и других специалистов.

Кадровые условия

Важным моментом реализации программы коррекционной работы является кадровое обеспечение. Коррекционная работа осуществляется специалистами соответствующей квалификации, имеющими специализированное образование.

С целью обеспечения освоения детьми с ОВЗ основной образовательной программы, коррекции недостатков их физического и (или) психического развития в МБОУ Гимназия № 1 организовано сетевое взаимодействие со специалистами из других образовательных организаций (педагог-психолог, логопед). Уровень квалификации работников образовательного учреждения для каждой занимаемой должности соответствует квалификационным характеристикам по соответствующей должности.

Педагогические работники образовательного учреждения имеют чёткое представление об особенностях психического и (или) физического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, о методиках и технологиях организации образовательного и реабилитационного процесса.

Психолого-медико-педагогическое сопровождение школьников с ОВЗ

В школе создан психолого-педагогический консилиум, в задачи которого входит:

- 1.Выявление и ранняя (с первых дней пребывания ребёнка в школе) диагностика отклонений в развитии.
- 2.Профилактика физических, интеллектуальных и эмоционально-личностных перегрузок и срывов.
- 3.Выявление резервных возможностей развития.
- 4.Определение характера, продолжительности и эффективности специальной (коррекционной) помощи в рамках имеющихся в школе возможностей.
- 5.Подготовка и ведение документации, отражающей актуальное развитие ребёнка, динамику его состояния и уровень школьной успешности.

В состав психолого-педагогического консилиума входят педагог-психолог, учитель начальных классов, зам. директора по УВР, директор, (по необходимости приглашаются педагоги–предметники).

Финансовые условия

Финансово-экономическое обеспечение исходит из параметров уже имеющегося финансирования школьного образования детей с ОВЗ.

Материально-технические условия

Материально-техническое обеспечение начального школьного образования детей с РАС соответствует особым образовательным потребностям:

- к организации пространства, в котором обучается ребёнок с РАС;

- к организации временного режима обучения;
- к организации рабочего места ребёнка с РАС;

Требования к материально-техническому обеспечению ориентированы не только на ребёнка, но и на всех участников процесса образования. Это обусловлено большей, чем в «норме», необходимостью индивидуализации процесса образования детей.

Все вовлечённые в процесс образования взрослые имеют неограниченный доступ к организационной технике либо специальному ресурсному центру в образовательном учреждении, где можно осуществлять подготовку необходимых индивидуализированных материалов для процесса обучения ребёнка с РАС.

Информационное обеспечение включает необходимую нормативно-правовую базу инклюзивного образования детей с РАС и информационные связи участников образовательного процесса. Организовано обязательное регулярное взаимодействие специалистов массового и специального образования, возможность обратиться к информационным ресурсам в сфере специальной психологии и коррекционной педагогики, включая электронные библиотеки, порталы и сайты, дистанционный консультативный сервис, получить индивидуальную консультацию квалифицированных профильных специалистов.