Департамент образования мэрии г. Ярославля

муниципальное образовательное учреждение

«Средняя школа № 83»

Принято Утверждаю.

на педагогическом совете Директор МОУ «Средняя школа № 83

Протокол № \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Глазкова О.В.

от \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Приказ № от

**Адаптированная**

**основная общеобразовательная программа**

**начального общего образования**

**обучающихся с расстройствами**

**аутистического спектра**

**(Вариант 8.1)**

**(Вариант 8.1)**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  | **ОГЛАВЛЕНИЕ** |  |  |  |  |
| **№ п/п** | **Разделы адаптированной основной общеобразовательной** | **Страницы** |  |
|  |  | **программы** |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 1. | Общие положения |  |  |  |  |  | 3-6 |  |
|  |  |  |  |
|  | Адаптированная основная общеобразовательная программа |  |  |
| 2. | начального | общего |  | образования | обучающихся | с | 6-59 |  |
|  | расстройствами аутистического спектра (вариант 8.1) |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2.1. | Целевой раздел |  |  |  |  |  | 6-39 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2.1.1. | Пояснительная записка |  |  |  |  |  | 6-19 |  |
|  |  |  |  |
|  | Планируемые результаты освоения обучающимися с рас |  |  |
| 2.1.2. | адаптированной основной общеобразовательной программы | 19-26 |  |
|  | начального общего образования |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | Система | оценки | достижения | обучающимися | с |  |  |
|  | расстройствами аутистического спектра планируемых |  |  |
| 2.1.3. | результатов | освоения | адаптированной | основной | 26-39 |  |
|  | общеобразовательной | программы | начального | общего |  |  |
|  | образования |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2.2. | Содержательный раздел |  |  |  |  |  | 39-52 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
| 2.2.1. | Программа коррекционной работы |  |  |  | 40-52 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2.3. | Организационный раздел |  |  |  |  | 52 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2.3.1. | Учебный план |  |  |  |  |  | 53 |  |
|  |  |  |  |
|  | Система условий реализации адаптированной основной |  |  |
| 2.3.2. | образовательной программы начального общего образования | 54-59 |  |
|  | обучающихся с расстройствами аутистического спектра |  |  |  |

1. **ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ**

**Определение и назначение адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра**

Адаптированная основная образовательная программа (АООП) начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС) – это образовательная программа, адаптированная для обучения этой категории обучающихся с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию.

АООП начального общего образования обучающихся с РАС самостоятельно разрабатывается и утверждается МОУ «Средняя школа № 83» в соответствии с ФГОС НОО для обучающихся с расстройствами аутистического спектра и с учетом примерной адаптированной основной образовательной программы. АООП начального общего образования обучающихся с РАС определяет содержание образования, ожидаемые результаты и условия ее реализации.

**Структура адаптированной основной общеобразовательной программы**

**начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического**

**спектра (вариант 8.1.)**

Адаптированная – основная образовательная программа начального общего образования обучающихся с РАС состоит из двух частей:

* обязательная часть;
* часть, формируемая участниками образовательных отношений.

Соотношение частей и их объем определяется ФГОС начального общего образования детей с РАС.

* + структуре АООП НОО обучающихся с РАС (вариант 8.1.) представлены:
1. Целевой раздел, включающий:
* *пояснительную записку*,в которой раскрываются:
	+ цель реализации АООП;
	+ принципы и подходы к формированию АООП; общая характеристика АООП НОО обучающихся с РАС;
	+ психолого-педагогическая характеристика обучающихся с РАС;
	+ особые образовательные потребности обучающихся с РАС;
* *планируемые результаты* освоения обучающимися варианта адаптированной основнойобразовательной программы начального общего образования;
* *систему оценки достижения* обучающимися планируемых результатов освоения АООП

НОО;

1. Содержательный раздел, включающий:
* *направления и содержание программы коррекционной работы.*
1. Организационный раздел, содержащий:
* *учебный план*;
* *систему специальных условий реализации* АООП НОО обучающихся с РАС(кадровые,

финансовые, материально-технические условия).

**Принципы и подходы к формированию адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра**

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

***Дифференцированный*** подход к построению АООП НОО обучающихся с РАСпредполагает учет их особых образовательных потребностей, которые проявляются в неоднородности возможностей освоения содержания образования. Это обусловливает необходимость создания разных вариантов образовательной программы, в том числе и на основе индивидуального учебного плана. Варианты АООП (8.1, 8.2, 8.3 или 8.4) создаются

* соответствии с дифференцированно сформулированными требованиями в ФГОС НОО обучающихся с РАС 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 положенияхотечественной 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 начального общего образования 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.
	+ - основу формирования адаптированной основной образовательной программы общего образования 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»
	+ 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.
1. **Адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра (вариант 8.1)**

**2.1 Целевой раздел**

***2.1.1. Пояснительная записка***

**Цель реализации адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования** АООП НОО определяет содержание и организациюобразовательной деятельности на уровне НОО и обеспечивает 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 образования3 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.

**Общая характеристика адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования для обучающихся с РАС (вариант 8.1.)**

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 (I - IV 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

* РАС; коррекционная помощь в овладении базовым содержанием обучения;

эмоционально-личностное развитие, развитие коммуникативной сферы, зрительного и слухового восприятия, речи; развитие сознательного использования речевых возможностей

* 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. В структуру АООП НОО как обязательное требование Стандарта включена Программа коррекционной работы, направленная на обеспечение эмоционально-личностного и социального развития, преодоление коммуникативных барьеров и поддержку в освоении АООП.

**Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с РАС**

Расстройства аутистического спектра (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.

* настоящее время говорят уже не столько 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 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. Для организации обучения следует выделить следующие формы РАС (от более тяжёлых к менее выраженным):

**Первая группа**.Дети почти не имеют активной избирательности в контактах сосредой 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 хватает, 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

* огромным трудом овладевают навыками самообслуживания, также как и навыками коммуникации. Они мутичны, 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 вгруппу 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 слюдьми, используют стереотипные формы поведения, в том числе речевого, стремятся к скрупулзному сохранению постоянства и порядка в окружающем. Их *аутистические* *установки более выражаются в активном негативизме (отвержении).*

* 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.

* + привычных же, предсказуемых условиях они могут быть спокойны, довольны и более открыты к общению. В этих рамках они легче осваивают социально-бытовые навыки
* самостоятельно используют их в привычных ситуациях. В сложившемся моторном навыке такой ребенок может проявить умелость, даже искусность: нередки 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 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.

* + стереотипных действиях аутостимуляции могут проявляться не реализуемые на практике возможности такого ребенка: уникальная память, музыкальный слух, одаренность
* 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.

* + *зависимости от уровня интеллектуального развития обучающиеся этой группы*

*могут осваивать варианты 8.3. или 8.2. образовательной программы.*

**Третья группа**.Дети имеют развёрнутые,но крайне косные формы контакта сокружающим 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.

* этих фантазиях ребенок получает относительный контроль над испугавшим его рискованным впечатлением и наслаждается им, воспроизводя снова и снова.
	+ 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.

* *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 впринципе 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 глубок, 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.

* 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

* фантазии. В отличие от детей третей группы, достижения здесь больше проявляются в невербальной области, возможно в конструировании.
	+ 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.

* *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.

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.

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 ребёнка 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 впрямую 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 кдетям 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 потребностямивсех таких детей: включать как образование, сопоставимое по уровню и срокам овладения с 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.

**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 осмыслять простейших связей 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

* 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

* 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 особость, а, показывая его сильные стороны 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 ребѐнка необходимо использовать существующие у него избирательные способности; процесс его обучения в начальной школе должен поддерживаться психологическим сопровождением, оптимизирующим взаимодействие ребѐнка 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.

**2.1.2.** **Планируемые результаты освоения обучающимися с расстройствами**

**аутистического спектра адаптированной основной** **общеобразовательной**

**программы начального общего образования**

* соответствии с вариантом Стандарта 8.1, при инклюзии обучающийся с РАС осваивает основную образовательную программу, требования к структуре которой установлены действующим ФГОС НОО. Личностные, метапредметные и предметные результаты освоения обучающимися с РАС АООП НОО соответствуют ФГОС НОО.

*Личностные результаты* освоения адаптированной основной образовательнойпрограммы 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 отражают динамику:

1. понимания причин и мотивов эмоциональных проявлений, поступков, поведения других людей;
2. принятия и освоения своей социальной роли;
3. формирования и развития мотивов учебной деятельности;
4. потребности в общении, владения навыками коммуникации и адекватными ритуалами социального взаимодействия;
5. развития навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в различных ситуациях взаимодействия;
6. способности к осмыслению социального окружения, своего места в нем;
7. принятия соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей;
8. овладения начальными навыками адаптации в динамично изменяющейся среде;
9. 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,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 ООП основного общего образования.

Метапредметные результаты освоения АООП НОО соответствуют ФГОС НОО, но могут иметь особенности формирования в таких компетентностях как:

* готовность слушать собеседника и вести диалог;
* готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою;
* умение излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;
* определение общей цели и путей ее достижения;
* умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности.

*Предметные результаты* освоения АООП НОО с учетом содержанияобразовательных областей, включающих в себя конкретные учебные предметы, должны отражать результаты освоения содержания 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.) дополняются результатами освоения программы коррекционной работы.**

При этом обучающийся имеет право на прохождение текущей, промежуточной и государственной итоговой аттестации не только в общей, но и в иных формах. Для обучающегося с РАС это может быть 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

* форме наиболее удобной для него. Выбор одного из нескольких предложенных вариантов ответа может быть затруднителен такому ребенку даже при знании им правильного ответа.

**Поддержка в освоении основной образовательной программы начального образования**

Для обучающегося с РАС она 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



ответствующих возрасту ценностей и социальных ролей.

По каждому направлению коррекционной работы определяются требования к результатам развития жизненной компетенции (*см.* *таблицы* *1-8*).

***Таблица 1.*** Требования к результатам формирования жизненной компетенции понаправлению «Управление 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».

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Направление коррекционной работы** |  | **Требования к результатам** |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  | Развитие у ребенка стремления к контакту, |  |
|  |  |  |  |  | внимания и ориентации на другого человека, |  |
|  |  |  |  |  | восприятия происходящего. |  |  |  |
|  |  |  |  |  | Понимание ребенком, того, что свои |  |
|  |  |  |  |  | переживания можно разделить с другим |  |
| Установление | эмоционального | контакта, | человеком, получение разнообразного опыта |  |
| разделенных переживаний. |  |  |  |
| развитие | представлений об | окружающих |  |  |  |
| Понимание того, что происходит с ним |  |
| людях, желания и возможности вступать в |  |
| значимо | для других, а ему может быть |  |
| разнообразную коммуникацию, получать и |  |
| близко | то, что происходит с другими |  |
| давать | информацию, |  | делиться |  |
|  | людьми | (очерчивание и разработка общих |  |
| переживаниями, впечатлениями и оценками, |  |
| смысловых полей). |  |  |  |
| приобретение | опыта | осмысленного |  |  |  |
| Появление | возможности | спонтанно |  |
| использования | адекватных | форм |  |
| обратиться, задать вопрос и | воспринять |  |
| коммуникации |  |  |  |  |
|  |  |  | ответ не только в узком русле собственного |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  | стереотипного интереса. |  |  |  |
|  |  |  |  |  | Приобретение | положительного | опыта |  |
|  |  |  |  |  | коммуникации, развитие ее адекватных |  |
|  |  |  |  |  | форм, накопление представлений о других |  |
|  |  |  |  |  | людях. |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

***Таблица 2.*** Требования к результатам формирования жизненной компетенции понаправлению «Совместное осмысление и упорядочивание жизненного опыта ребенка: повседневных ситуаций; значимых воспоминаний и намерений, достижение возможности совершения самостоятельного выбора, выработки общего решения и построения планов»

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

***Таблица 3.*** Требования к результатам формирования жизненной компетенции понаправлению «Развитие более позитивного отношения к новизне, уменьшение тревоги и напряженности при неожиданных изменениях в привычном ходе событий и большей адекватности в реакции на них»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Направление коррекционной работы** | **Требования к результатам** |  |
|  |  |  |  |
| Развитие позитивного отношения к новизне, | Развитие положительного | внимания к |  |
| новому, появление любопытства. |  |
| уменьшение тревоги и напряженности |  |
| Появление | большей | стабильности, |  |
| неожиданных изменениях привычном ходе |  |
| уменьшения | тревогипри | нарушении |  |
| событий и большей адекватности в реакции |  |
| привычного хода событий. |  |  |
| на них |  |  |
| Появление внимания и интереса к шутке, |  |
|  |  |
|  | попыток шутить самому |  |  |
|  |  |  |  |  |

***Таблица 4.*** Требования к результатам формирования жизненной компетенции понаправлению «Развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях»

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

жизни»

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

***Таблица 6.*** Требования к результатам формирования жизненной компетенции понаправлению «Овладение навыками коммуникации»

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Направление коррекционной работы** |  |  | **Требования к результатам** |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  | Появление попыток и продвижение в |  |
|  |  |  |  |  |  | возможности решать актуальные житейские |  |
|  |  |  |  |  |  | задачи, |  |  |  | используя |  |  | вербальную |  |
|  |  |  |  |  |  | коммуникацию средство достижения цели. |  |  |
| Продвижение в | овладении | навыками | Стремление |  | включиться |  | поддержать |  |
| коммуникации | и принятыми | социального | разговор | на |  | темы, не связанные с |  |
| взаимодействия | (приветствия, извинения, | собственными |  | стереотипными | интересами, |  |
| вежливой просьбы ли отказа). |  |  |  | появление большей адекватности в выборе |  |
|  |  |  |  |  |  | собеседника и темы разговора. |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  | Появление | возможности | адекватно задать |  |
|  |  |  |  |  |  | вопрос, |  | выразить | свои | намерения, |  |
|  |  |  |  |  |  | просьбу, пожелание, отказ |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  | Появление | попыток | получать уточнять |  |
|  |  |  |  |  |  | информацию собеседника, не связанную со |  |
|  |  |  |  |  |  | сверхценными интересами ребенка. |  |  |
| Расширение и | обогащение | коммуникации | Продвижение |  | в | освоении | принятых |  |
| ребѐнка в ближнем и дальнем окружении | культурных форм выражения своих чувств. |  |  |
|  |  |  |  |  |  | Расширение круга ситуаций, в которых |  |
|  |  |  |  |  |  | ребѐнок может использовать коммуникацию |  |
|  |  |  |  |  |  | как средство достижения цели |  |  |  |  |
|  |  |  |
| ***Таблица 7.*** Требования к результатам формирования жизненной компетенции по |  |
| направлению «Дифференциация и осмысление картины мира» |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
| **Направление коррекционной работы** |  |  | **Требования к результатам** |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  | Адекватность бытового поведения ребѐнка с |  |
|  |  |  |  |  |  | точки зрения опасности/безопасности и для |  |
| Расширение и обогащение опыта реального | себя, | и | для | окружающих; сохранности |  |
| окружающей |  | предметной | и | природной |  |
| взаимодействия | ребенка |  | бытовым |  |  |
|  | среды. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| окружением, природных | явлений, | вещей, |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Использование вещей в соответствии с их |  |
| формирование | адекватного | представления |  |
| функциями, |  | принятым | порядком | и |  |
| об опасности и безопасности. |  |  |  |  |  |
|  |  |  | характером наличной ситуации. |  |  |  |
| Формирование | целостной | и | подробной |  |  |  |
| Расширение | и накопление знакомых и |  |
| картины мира, упорядоченной во времени и |  |
| разнообразно освоенных мест за пределами |  |
| пространстве, адекватной возрасту ребѐнка. |  |
| дома | и | школы: двора, дачи, леса, парка, |  |
| Формирование | умения |  |  | ребѐнка |  |
|  |  | речки, |  |  | городских |  | и |  | загородных |  |
| устанавливать | связь | между | ходом |  |  |  |  |  |
| достопримечательностей и др. |  |  |  |  |
| собственной жизни и природным порядком |  |  |  |  |
| Продвижение в умении накапливать личные |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  | впечатления, связанные с явлениями |  |
|  |  |  |  |  |  | окружающего |  | мира, |  | умениями |  |
|  |  |  |  |  |  | упорядочивать | их | во | времени | и |  |
|  |  |  |  |  |  | пространстве |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | пространстве |
|  |  |

***Таблица 8.*** Требования к результатам формирования жизненной компетенции понаправлению «Дифференциация и осмысление адекватных возрасту социального окружения, принятых ценностей и социальных ролей»

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

**2.1.3.** **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 предусматривает оценку предметных, метапредметных и личностных результатов; в том числе итоговую оценку, обучающихся с РАС, освоивших АООП НОО.

В соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ в МОУ «Средняя школа № 83» разработана система оценки индивидуальных образовательных достижений обучающимися с РАС планируемых результатов освоения АООП НОО (далее – система

оценки) являющаяся основой перехода ребенка к следующему уровню образования.

**Предметом** оценки являются достижения (подготовка) обучающихся какотражение степени достижения планируемых результатов освоения АООП НОО, т.е. результаты образования как итогов освоения содержания АООП НОО.

Система оценки достижения обучающимися с РАС планируемых результатов освоения АООП НОО призвана решить следующие **задачи:**

* закреплять основные направления и цели оценочной деятельности, описывать объект и содержание оценки, критерии, процедуры и состав инструментария оценивания, формы представления результатов, условия и границы применения системы оценки;
* ориентировать образовательный процесс на духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, достижение планируемых результатов освоения содержания учебных предметов и формирование универсальных учебных действий;
* обеспечивать комплексный подход к оценке результатов освоения адаптированной основной образовательной программы начального общего образования, позволяющий вести оценку предметных, метапредметных и личностных результатов;
* предусматривать оценку достижений обучающихся и оценку эффективности деятельности образовательного учреждения;
* позволять осуществлять оценку динамики учебных достижений обучающихся и развития

жизненной компетенции.

В соответствии с ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ **основными направлениями** оценки достижений обучающихся являются:

* оценка академических знаний;
* оценка социального опыта (жизненной компетенции).

При определении подходов к осуществлению оценки результатов индивидуальных образовательных достижений считаем необходимым опираться на следующие **принципы:**

1. комплексности оценки достижений обучающихся в освоении содержания АООП НОО обучающихся с РАС, предполагающей оценку освоенных обучающимися академических знаний по основным образовательным областям, а также социального опыта (жизненных компетенций), необходимого для их включения во все важнейшие сферы жизнедеятельности, адекватные возрасту и возможностям развития;
2. дифференциации оценки достижений с учетом типологических и индивидуальных особенностей развития и особых образовательных потребностей обучающихся с РАС;
3. динамичности оценки достижений в освоении обучающимися содержания АООП НОО, предполагающей изучение изменений его психического и социального развития, индивидуальных способностей и возможностей;
4. единства параметров, критериев и инструментария оценки достижений в освоении обучающимися содержания АООП НОО для обучающихся с РАС.

Эти принципы, отражая основные закономерности целостного процесса образования обучающихся с РАС, самым тесным образом взаимосвязаны и касаются одновременно разных сторон процесса осуществления оценки результатов их образования.

Основными направлениями системы оценки являются: внешняя оценка и внутренняя оценка.

*Внутренняя оценка –* это оценка самой школы(ребенка,учителя,школьногопсихолога, администрации и т. д.). Она выражается в текущих отметках, которые ставятся учителями; в результатах самооценки учащихся; в результатах наблюдений, осуществляемых учителями и школьными психологами; в промежуточных и итоговой оценках учащихся и, наконец, в решении педагогического совета школы о переводе выпускника в следующий класс или на следующую ступень обучения.

Функции внутренней оценки:

1. Обеспечивать обратную связь, информируя:
	* обучающихся об их продвижении в освоении программы (а на определенном этапе – и об общем уровне освоения), об их сильных и слабых сторонах;
	* учителей об эффективности их педагогической деятельности.

2. Обеспечивать положительную мотивацию учения, стимулировать обучение

обучающихся: ориентировать на успех, отмечать даже незначительные продвижения, поощрять учащихся, отмечать сильные стороны, позволять продвигаться в собственном темпе и т. д.

*Внешняя оценка* —оценка,которая проводится внешними по отношению к школеслужбами, уполномоченными вести оценочную деятельность. Внешняя оценка выполняет свои основные функции:

Во-первых, функцию ориентации образовательного процесса на достижение планируемых результатов посредством уточнения на конкретных примерах содержания и критериев внутренней оценки.

Во-вторых, функцию обратной связи, в основе которой лежит возможность получения объективных и сопоставимых данных в целях управления качеством образования.

Внешняя оценка в принципе может проводиться в рамках следующих регламентированных процедур:

* аттестация работников образования;
* аккредитация образовательных учреждений;
* мониторинговые исследования качества образования.
	+ начальной школе влияние внешней оценки на внутреннюю осуществляется опосредованно, через аттестацию кадров, аккредитацию образовательных учреждений,

мониторинговые исследования, в которых основным элементом выступают результат **итоговой** оценки выпускников.

В итоговой оценке выпускника необходимо выделять две составляющие: накопленные оценки, характеризующие динамику индивидуальных образовательных достижений учащихся, их продвижение в освоении планируемых результатов, и оценки за стандартизированные итоговые работы, характеризующие уровень присвоения учащимися основных формируемых способов действий в отношении опорной системы знаний на момент окончания начальной школы.

Фиксация накопленных в ходе обучения оценок и проведение итоговых работ — область компетенции педагогов и школы. Итоговая оценка в начальной школе в полном соответствии с Законом «Об образовании в РФ» является внутренней оценкой школы. Проведение итоговых работ обусловлено необходимостью получения объективных и сопоставимых данных о достигаемых системой начального образования уровнях образовательных результатов. Поэтому в целях обеспечения объективности и сопоставимости данных целесообразно использовать для проведения итоговых работ единый, или, как минимум, сопоставимый инструментарий — разрабатываемый либо централизованно, либо региональными органами управления образованием или образовательными учреждениями на основе спецификаций и демонстрационных вариантов, созданных в рамках системы внешней оценки. Связь между внутренней и внешней оценкой может быть усилена, если:

 проводится регулярный внешний мониторинг образовательных достижений выпускников начальной школы, осуществляемый на основе представительной выборки (на федеральном и региональном уровнях);

* процедуры аттестации педагогических кадров и аккредитации образовательных учреждений предусматривают проведение анализа:
	+ агрегированных данных о результатах выполнения выпускниками итоговых работ;
	+ выборочных данных, характеризующих используемую учителем и школой

систему накопительной оценки.

Необходимо подчеркнуть, что в системе итоговых работ особое место занимают работы, проверяющие достижение предметных планируемых результатов по русскому языку и математике, а также работы, проверяющие достижение метапредметных результатов.

Именно эти результаты, характеризующие уровень усвоения учащимися опорной системы знаний по русскому языку и математике, а также уровень овладения метапредметными действиями (и, в частности, навыками осознанного чтения и работы с информацией), имеют решающее значение для успешного обучения на следующей ступени. Поэтому именно эти результаты имеют особое значение для оценки деятельности

системы начального образования в целом, образовательных учреждений начального образования и педагогов, работающих в начальной школе.

Проверку названных результатов целесообразно вести при проведении трех итоговых работ:

1. итоговой работы по русскому языку;
2. итоговой работы по математике;
3. итоговой комплексной работы на межпредметной основе (оценка формирования метапредметных навыков).
	* процессе оценки достижения планируемых результатов обучающихся с РАС используются разнообразные методы и формы, взаимно дополняющие друг друга

(стандартизированные письменные и тестовые работы, проекты, практические работы, творческие работы, самоанализ и самооценка, наблюдения и др.).

*Оценка достижения планируемых результатов освоения АООП НОО обучающихся с РАС*

Система оценки достижения планируемых результатов освоения АООП НОО обучающихся с РАС предполагает ***комплексный подход к оценке результатов*** образования, позволяющий вести оценку достижения обучающимися всех трёх групп результатов образования: ***личностных,*** ***метапредметных и предметных***.

***Личностные результаты*** включают овладение обучающимися социальнымикомпетенциями, необходимыми для решения практико-ориентированных задач и обеспечивающими становление социальных отношений обучающихся в различных средах.

* ходе текущей оценки возможна ограниченная оценка сформированности отдельных личностных результатов, полностью отвечающая этическим принципам охраны и защиты интересов ребёнка и конфиденциальности, в форме, не представляющей угрозы личности,

психологической безопасности и эмоциональному статусу учащегося. Такая оценка включает три основных компонента:

* характеристику достижений и положительных качеств обучающегося;
* определение приоритетных задач и направлений личностного развития с учётом как достижений, так и психологических проблем развития ребёнка;
* систему психолого-педагогических рекомендаций, призванных обеспечить успешную реализацию задач начального общего образования.

Другой формой оценки личностных результатов обучающихся является оценка личностной сферы. Эта задача решается в процессе систематического наблюдения за ходом психического развития ребёнка на основе представлений о нормативном содержании и возрастной периодизации развития – в форме возрастно-психологического консультирования. Такая оценка осуществляется по запросу родителей (законных представителей) обучающихся или по запросу педагогов (или администрации образовательного учреждения) при согласии родителей (законных представителей) и проводится психологом, имеющим специальную профессиональную подготовку в области возрастной психологии.

***Метапредметные результаты*** включают освоенные обучающимисяуниверсальные 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.

Достижение метапредметных результатов обеспечивается за счёт основных компонентов образовательного процесса – учебных предметов, представленных в обязательной части учебного плана.

Оценка метапредметных результатов предполагает оценку продвижения обучающегося в овладении регулятивными, коммуникативными и познавательными универсальными учебными действиями, т.е. таких умственных действий обучающихся, которые направлены на управление своей познавательной деятельностью.

*Регулятивные:* способность обучающегося принимать и сохранять учебную цель изадачи; самостоятельно преобразовывать практическую задачу в познавательную; умение планировать собственную деятельность в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации и искать средства её осуществления; умение контролировать и оценивать свои действия, вносить коррективы в их выполнение на основе оценки и учёта характера ошибок, проявлять инициативу и самостоятельность в обучении.

*Познавательные:* умение осуществлять информационный поиск,сбор и выделениесущественной информации из различных информационных источников; умение использовать знаково-символические средства для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебно-познавательных и практических задач; способность к осуществлению логических операций сравнения, анализа, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установлению аналогий, отнесению к известным понятиям.

*Коммуникативные:* умение сотрудничать с педагогом и сверстниками при решенииучебных проблем, принимать на себя ответственность за результаты своих действий.

**Оценка достижения обучающимися с расстройствами аутистического спектра**

**планируемых результатов освоения программы коррекционной работы**

Оценка достижения обучающимися с РАС планируемых результатов Программы

коррекционной работы ориентирует образовательный процесс на духовно-

нравственное развитие, воспитание обучающихся с РАС; на достижение

планируемых результатов освоения содержания учебных предметов НОО и курсов

коррекционно-развивающей области, формирование универсальных учебных

действий; обеспечивает комплексный подход к оценке результатов освоения

обучающимися с РАС АООП НОО, позволяющий вести оценку предметных (в том

числе результатов освоения коррекционно-развивающей области), метапредметных и

личностных результатов; предусматривать оценку достижений, в том числе итоговую

оценку достижений обучающихся с РАС, освоивших АООП НОО.

Для оценки продвижения ребенка в овладении социальными (жизненными) компетенциями, которое составляет одну из основных задач Программы коррекционной работы, нами применяется метод экспертной оценки, который представляет собой процедуру оценки результатов на основе мнений группы специалистов (экспертов). В состав группы включаются педагоги и специалисты службы психолого-педагогического сопровождения (учителя, учитель-логопед, педагог-психолог, социальный педагог), которые хорошо знают обучающегося.

Для полноты оценки формирования жизненных компетенций у обучающихся РАС учитывается мнение родителей (законных представителей), поскольку основой оценки служит анализ изменений поведения обучающегося в повседневной жизни в различных социальных средах (школьной и семейной). Для проведения процедуры оценки достижения личностных результатов нами разработана специальная таблица.

***Таблица оценки достижения личностных результатов (жизненных компетенций) обучающихся с расстройствами аутистического спектра***

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Направления** |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **коррекционной работы** |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **и формирования** | **Требования к результатам** |  | **Начало** | **Конец года** |  |
| **жизненных** |  | **года** |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
| **компетенций** |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **обучающихся** |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
| Установление | Развитие |  | у ребенка стремления |  |  |  |
| эмоционального контакта, | контакту, | внимания |  | и |  |  |  |
| развитие | представлений | ориентации на другого человека, |  |  |  |
| об окружающих людях, | восприятия происходящего. |  |  |  |  |
| желания и | возможности | Понимание ребенком, того, что |  |  |  |
| вступать в разнообразную | свои | переживания | можно |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |

|  |  |
| --- | --- |
| **Направления** |  |
| **коррекционной работы** |  |
| **и формирования** | **Начало** |
| **Требования к результатам** | **Конец года** |
| **жизненных** | **года** |
| **компетенций** |  |
| **обучающихся** |  |

коммуникацию, получать разделить с другим человеком,

* давать информацию, получение разнообразного опыта делиться переживаниями, разделенных переживаний.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| впечатлениями | и | Понимание того, что происходит |
| оценками, | приобретение | с ним значимо для других, | а ему |
| опыта | осмысленного | может | быть | близко | то, | что |
| использования |  | происходит | с | другими | людьми |
| адекватных |  | форм | (очерчивание | и | разработка |
| коммуникации |  | общих | смысловых | полей). |
|  |  |  | Появление |  |  | возможности |
|  |  |  | спонтанно | обратиться, | задать |
|  |  |  | вопрос и воспринять ответ не |
|  |  |  | только | в |  | узком |  | русле |
|  |  |  | собственного |  | стереотипного |
|  |  |  | интереса. |  |  |  |  |  |
|  |  |  | Приобретение | положительного |
|  |  |  | опыта | коммуникации, | развитие |

* адекватных форм, накопление представлений о других людях.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Направления** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **коррекционной работы** |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | **и формирования** |  | **Требования к результатам** |  | **Начало** | **Конец года** |  |
|  | **жизненных** |  |  | **года** |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | **компетенций** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | **обучающихся** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
| осмысленного принятия | помнишь?». |  |  |  |  |  |  |
| совместного |  | решения | и | Возможность | использовать его |  |  |  |
| построения |  |  | плана | прошлый опыт для осмысления и |  |  |  |
| действия |  |  |  |  | оценки | происходящего | и |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  | организации поведения ребенка. |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  | Появление |  | возможности |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  | обсудить | происходящее | и |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  | выделить | варианты | развития |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  | событий, | получение | ребенком |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  | опыта выбора (а ты как хочешь?), |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  | выбора не из «хорошего и |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  | плохого», а из «хорошего и |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  | другого – тоже хорошего», «что |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  | сначала, а что потом?» |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  | Появление |  | возможности |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  | постепенного |  | включения |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  | обсуждение и | принятия общего |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  | решения, совместной разработки |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  | действий |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Развитие |  | позитивного | Развитие |  | положительного |  |  |  |
| отношения |  | к | новизне, | внимания к новому, появление |  |  |  |
| уменьшение |  | тревоги | и | любопытства. |  |  |  |  |  |  |
| напряженности | при | Появление |  |  | большей |  |  |  |
| неожиданных изменениях | стабильности, | уменьшения |  |  |  |
| в | привычном | ходе | тревоги | при | нарушении |  |  |  |
| событий | и |  | большей | привычного хода событий. |  |  |  |  |
| адекватности | в | реакции | Появление внимания и интереса |  |  |  |
| на них» |  |  |  |  | к шутке, попыток шутить самому |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
| Помощь в формировании | Продвижение | в возможности |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Направления** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **коррекционной работы** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **и формирования** |  | **Требования к результатам** |  | **Начало** | **Конец года** |  |
|  | **жизненных** |  |  | **года** |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **компетенций** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **обучающихся** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
| реальных | представлений | реально оценивать свои силы, |  |  |  |
| о |  | собственных | понимать, что можно и чего |  |  |  |
| возможностях | насущного | нельзя: на прогулках, в играх, в |  |  |  |
| жизнеобеспечения, |  | еде, в физической нагрузке, в |  |  |  |
| способности | обращаться | приѐме лекарств, осуществлении |  |  |  |
| за помощью к взрослым, в | вакцинации. |  |  |  |  |  |  |  |  |
| том числе | по | вопросам | Понимание ребѐнком того, что |  |  |  |
| медицинского |  |  |  | пожаловаться и | попросить | о |  |  |  |
| сопровождения, | создания | помощи – это нормально и |  |  |  |
| условий для пребывания в | необходимо. |  |  |  |  |  |  |  |  |
| школе |  |  |  |  |  | Получение | опыта | выделения |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  | ситуации, | когда |  | требуется |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  | привлечение | родителей, | когда |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  | связаться с семьѐй для принятия |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  | решения | в |  | области |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  | жизнеобеспечения. |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Освоение |  |  | правил |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| устройства |  |  | домашней |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| жизни, | разнообразия |  | Развитие | представлений | об |  |  |  |
| повседневных |  | бытовых |  |  |  |
|  | устройстве | домашней | жизни. |  |  |  |
| дел (покупка | продуктов, |  |  |  |
| Попытки | включаться |  | в |  |  |  |
| приготовление |  | еды; |  |  |  |  |
|  | разнообразные | повседневные |  |  |  |
| стирка, | глажка, | чистка | и |  |  |  |
| дела,принимать |  | посильное |  |  |  |
| ремонт |  |  |  | одежды; |  |  |  |  |
|  |  |  | участие, | брать |  | на | себя |  |  |  |
| поддержание | чистоты | в |  |  |  |  |
| ответственность | в | каких-то |  |  |  |
| доме, | создание | тепла | и |  |  |  |
| областях домашней жизни |  |  |  |  |  |
| уюта и т. д.), понимание |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| предназначения |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| окружающих |  | вбыту |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | 35 |  |

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Направления** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **коррекционной работы** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **и формирования** | **Требования к результатам** |  | **Начало** | **Конец года** |  |
| **жизненных** |  | **года** |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **компетенций** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **обучающихся** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| предметов и вещей |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  | Продвижение | в |  |  | развитии |  |  |  |
| Ориентировка | в | представлений | об |  | устройстве |  |  |  |
| школьной жизни. |  |  |  |  |  |  |  |
| устройстве | школьной |  |  |  |  |  |  |  |
| Умение |  | ориентироваться | в |  |  |  |
| жизни, | участие |  |  |  |  |
| пространстве | школы | и | в |  |  |  |
| повседневной жизни |  |  |  |
| расписании занятий. |  |  |  |  |  |  |  |
| класса, принятие на себя |  |  |  |  |  |  |  |
| Появление попыток включаться в |  |  |  |
| обязанностей | наряду с |  |  |  |
| разнообразные | повседневные |  |  |  |
| другими детьми |  |  |  |
| школьные дела, принимать в них |  |  |  |
|  |  |  |  |  |
|  |  | посильное участие |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  | Появление |  | попыток | и |  |  |  |
|  |  | продвижение | в | возможности |  |  |  |
|  |  | решать | актуальные | житейские |  |  |  |
|  |  | задачи, | используя |  | вербальную |  |  |  |
|  |  | коммуникацию | как |  | средство |  |  |  |
| Продвижение в овладении | достижения цели. |  |  |  |  |  |  |  |
| навыками коммуникации | Стремление | включиться | и |  |  |  |
| и принятыми | формами | поддержать разговор на темы, | не |  |  |  |
| социального |  | связанные | с | собственными |  |  |  |
| взаимодействия |  | стереотипными |  | интересами, |  |  |  |
| (приветствия, извинения, | появление большей адекватности |  |  |  |
| вежливой просьбы отказа) | в выборе | собеседника | и темы |  |  |  |
|  |  | разговора. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  | Появление |  |  | возможности |  |  |  |
|  |  | адекватно | задать |  | вопрос, |  |  |  |
|  |  | выразить |  | свои |  | намерения, |  |  |  |
|  |  | просьбу, пожелание, отказ |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
| Расширение и обогащение | Расширение круга | ситуаций, | в |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Направления** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **коррекционной работы** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **и формирования** |  | **Требования к результатам** | **Начало** | **Конец года** |  |
| **жизненных** |  | **года** |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **компетенций** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **обучающихся** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| опыта |  | коммуникации | которых | ребѐнок | может |  |  |  |
| ребѐнка | в | ближнем | и | использовать коммуникацию как |  |  |  |
| дальнем окружении |  | средство достижения цели |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  | Адекватность |  |  | бытового |  |  |  |
|  |  |  |  |  | поведения | ребёнка | с | точки |  |  |  |
|  |  |  |  |  | зрения опасности/безопасности и |  |  |  |
| Расширение и обогащение | для себя, | и для | окружающих; |  |  |  |
| сохранности |  | окружающей |  |  |  |
| опыта |  |  | реального |  |  |  |  |
|  |  | предметной и природной среды. |  |  |  |
| взаимодействия ребѐнка с |  |  |  |
| Использование |  | вещей | в |  |  |  |
| бытовым |  | окружением, |  |  |  |  |
|  | соответствии с | их функциями, |  |  |  |
| миром |  | природных |  |  |  |
|  | принятым |  | порядком | и |  |  |  |
| явлений |  | и | вещей, |  |  |  |  |
|  | характером наличной ситуации. |  |  |  |
| формирование |  |  |  |  |  |
|  |  | Расширение | и |  | накопление |  |  |  |
| адекватного |  |  |  |  |  |  |
|  |  | знакомых | и |  | разнообразно |  |  |  |
| представления |  |  |  |  |  |  |
|  |  | освоенных | мест | за | пределами |  |  |  |
| опасности/безопасности |  |  |  |  |
|  | дома и школы: двора, дачи, леса, |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  | парка, речки, городских и |  |  |  |
|  |  |  |  |  | загородных |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  | достопримечательностей и др. |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
| Формирование целостной | Продвижение |  | в | умении |  |  |  |
| и подробной | картины | накапливать |  |  | личные |  |  |  |
| мира, упорядоченной | во | впечатления, | связанные | с |  |  |  |
| времени | и | пространстве, | явлениями | окружающего | мира, |  |  |  |
| адекватной |  | возрасту | упорядочивать их во времени и |  |  |  |
| ребѐнка. |  |  |  |  | пространстве. |  |  |  |  |  |  |  |
| Формирование | умения | Устанавливать |  | взаимосвязь |  |  |  |
| ребѐнка |  | устанавливать | порядка природного | и уклада |  |  |  |
| связь | между | ходом | собственной жизни в семье и в |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Направления** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **коррекционной работы** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **и формирования** |  | **Требования к результатам** |  | **Начало** | **Конец года** |  |
| **жизненных** |  |  | **года** |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **компетенций** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **обучающихся** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| собственной | жизни | и | школе, | попытки вести | себя | в |  |  |  |
| природным порядком |  | быту | сообразно | этому |  |  |  |
|  |  |  | пониманию. |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  | Продвижение | в | установлении |  |  |  |
|  |  |  | взаимосвязи |  |  | порядка |  |  |  |
|  |  |  | общественного |  | и | уклада |  |  |  |
|  |  |  | собственной жизни в семье и в |  |  |  |
|  |  |  | школе, | попытки соответствовать |  |  |  |
|  |  |  | этому |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  | Появление |  | у |  | ребѐнка |  |  |  |
|  |  |  | любознательности, | способности |  |  |  |
|  |  |  | с интересом замечать новое, |  |  |  |
| Формирование внимания | задавать | вопросы, | попыток |  |  |  |
| включаться | в | совместную | со |  |  |  |
| и интереса | ребѐнка | к |  |  |  |
| взрослым | исследовательскую |  |  |  |
| новизне и | изменчивости |  |  |  |
| деятельность. |  |  |  |  |  |  |  |
| окружающего мира, к его |  |  |  |  |  |  |  |
| Развитие | активности | во |  |  |  |
| изучению, | понимания |  |  |  |
| взаимодействии | с | миром, |  |  |  |
| значения | собственной |  |  |  |
| понимание |  |  | собственной |  |  |  |
| активности |  | во |  |  |  |  |  |
|  | результативности |  |  | и |  |  |  |
| взаимодействии со средой |  |  |  |  |  |
| ответственности. |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  | Накопление |  | опыта | освоения |  |  |  |
|  |  |  | нового при помощи экскурсий и |  |  |  |
|  |  |  | путешествий |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
| Развитие | способности | Попытки | передать | свои |  |  |  |
| ребѐнка |  |  | впечатления, |  | соображения, |  |  |  |
| взаимодействовать | с | умозаключения так, чтобы быть |  |  |  |
| другими | людьми, | понятым | другим | человеком. |  |  |  |
| осмыслять и присваивать | Опыт включения в свой личный |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Направления** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **коррекционной работы** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **и формирования** |  | **Требования к результатам** |  | **Начало** | **Конец года** |  |
| **жизненных** |  |  | **года** |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **компетенций** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **обучающихся** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| чужой | опыт | и | делиться | опыт жизненного | опыта других |  |  |  |
| своим опытом, | используя | людей. |  |  |  |  |  |  |  |  |
| вербальные |  |  | и | Попытки |  |  |  | делиться |  |  |  |
| невербальные |  |  | воспоминаниями, | впечатлениями |  |  |  |
| возможности |  | (игра, | планами с другими людьми |  |  |  |  |
| чтение, | рисунок | как |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| средство и др.) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Формирование |  |  | Продвижение | в | понимании | и |  |  |  |
| представлений о правилах | умении использовать | правила |  |  |  |
| поведения | в | разных | поведения | разных социальных |  |  |  |
| социальных ситуациях и с | ситуациях | с | людьми | разного |  |  |  |
| людьми |  |  | разного | статуса: с близкими в семье; с |  |  |  |
| социального | статуса, | со | учителями и учениками в школе; |  |  |  |
| взрослыми |  | разного | с детьми на детской площадке, с |  |  |  |
| возраста | и | детьми | соседямиподомуис |  |  |  |
| (старшими,младшими, | незнакомыми |  | людьми | в |  |  |  |
| сверстниками), |  | со | транспорте, в парикмахерской, в |  |  |  |
| знакомыми |  |  | и | театре, в кино, в магазине, в |  |  |  |
| незнакомыми людьми |  | очереди и т.д. |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Результаты анализа представляются в форме удобных и понятных всем членам экспертной группы условных единицах: 0 баллов – нет продвижения; 1 балл – минимальное продвижение; 2 балла – среднее продвижение; 3 балла – значительное продвижение.

Экспертная группа вырабатывает ориентиры в описании динамики развития социальной (жизненной) компетенции ребенка.

Полученные результаты оценки личностных достижений обучающегося позволят не только представить полную картину динамики целостного развития ребенка, но и отследить наличие или отсутствие изменений по отдельным жизненным компетенциям.

**2.2.** **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****соответствует ФГОС НОО и основной

образовательной программе начального общего образования МОУ «Средняя школа № 83».

**2.2.1.** **Программа коррекционной работы**

Значительной части детей с РАС доступно и показано образование, соотносимое по уровню «академического» компонента с образованием сверстников, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, получаемое в совместной с ними среде обучения

* те же календарные сроки. Инклюзия в наибольшей степени целесообразна для детей с РАС, имеющих формально сопоставимый с нормой уровень психоречевого развития (3 и 4 группы, по отечественной клинико-психологической классификации аутичных детей О.С. Никольской), и является оптимальной в том случае, если до поступления в школу ребенок имеет опыт подготовки к ней в группе детей.

Вместе с тем, даже имея высокие интеллектуальные способности, эти дети для успешного освоения начального образования в условиях инклюзии нуждаются в

систематической психолого-педагогической и организационной поддержке, обеспечивающей удовлетворения их особых образовательных потребностей. Обучающиеся с РАС испытывают наибольшие затруднения в социальном взаимодействии и адаптации, сложности в использовании различных средств коммуникации. У большинства школьников с РАС отмечаются особенности мотивационно-волевой и эмоционально-личностной сфер, грубая асинхрония развития, которая чаще всего проявляется наличием несоответствия между уровнями развития вербального и невербального интеллекта. Наряду с этим, наблюдаются специфические особенности восприятия, такие как гипо- и гиперсензитивность в рамках одной или нескольких модальностей. Также дети с РАС испытывают затруднения в понимании эмоций, желаний, поведения и чувств окружающих. Вышеперечисленные особенности негативно сказываются на формировании базовых учебных навыков обучающихся с РАС, а также способности к обобщению, переносу и использованию знаний, умений и навыков в новой ситуации.

*Основные принципы формирования программы коррекционной работы* собучающимися с РАС заключаются в следующем:

* 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. В наибольшей степени это касается детей, не прошедших дошкольную подготовку
* 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.
	+ 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;
* значимость на начальном этапе обучения специальной организации на перемене, включения его в мероприятия, позволяющие отдохнуть и получить опыт в контактах со сверстниками;
* 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 обучающееся 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. Обучающиеся с РАС испытывают наибольшие затруднения

* социальном взаимодействии и адаптации, сложности в использовании различных средств коммуникации. У большинства школьников с РАС отмечаются особенности мотивационно-волевой и эмоционально-личностной сфер, грубая асинхрония развития,

которая чаще всего проявляется наличием несоответствия между уровнями развития вербального и невербального интеллекта. Наряду с этим наблюдаются специфические особенности восприятия, такие как гипо- и гиперсензитивность в рамках одной или нескольких модальностей. Также дети с РАС испытывают затруднения в понимании эмоций, желаний, поведения и чувств окружающих. Вышеперечисленные особенности негативно сказываются на формировании базовых учебных навыков обучающихся с РАС,

* также способности к обобщению, переносу и использованию знаний, умений и навыков в новой ситуации.

Программа коррекционной работы МОУ «Средняя школа № 83», в соответствии со Стандартом, направлена на создание системы комплексной помощи детям с РАС в освоении основной образовательной программы начального общего образования, коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом развитии обучающихся, их социальную адаптацию.

Программа коррекционной работы в Школе предусматривает:

* создание специальных условий обучения и воспитания, позволяющих учитывать особые образовательные потребности детей с РАС, при которых будет возможным учитывать специфику типичных трудностей обучающихся и обеспечить дифференцированную многопрофильную помощь в получении этими детьми качественного начального образования;
* организацию вариативных форм специального сопровождения обучающихся с РАС. Коррекционная работа осуществляется в форме внеурочной организации

деятельности обучающихся начальной школы, и как часть системы учебно-воспитательного процесса. Внеурочная деятельность является обязательной частью учебного плана, формируемой участниками образовательного процесса.

Отличительной особенностью программы является *многопрофильный* подход к коррекционно-развивающей работе, когда в рамках Школы учащиеся с РАС получают

комплексную психолого-педагогическую помощь профессиональной команды специалистов (учитель начальных классов, учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, тьютор, педагог-организатор и педагог дополнительного образования).

Составленная программа основана на принципах системно-деятельностного подхода, включает *специальные* психолого-педагогические и информационные технологии, направленные на адаптацию ребенка с аутистическими расстройствами и аффективными нарушениями к обучению в начальной школе, самостоятельному усвоению новых знаний, умений и компетенцией. Результаты программы соответствуют требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, достигаются детьми при индивидуальной и групповой работе.

Образовательная деятельность детей с РАС позволяет формировать у них не только учебные навыки, но и жизненные компетентности.

**Цель программы** – создание условий для реализации внутреннего потенциалакаждого 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-педагогическом консилиуме Школы (ППк);
* 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, медицинским, социальным, правовым и другим вопросам.

**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 иразвития, 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 решении проблем ребёнка, участие в данном процессе всех участников образовательного процесса.

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

*Вариативность*.Принцип предполагает создание вариативных условий дляполучения 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).

**Содержание и направления коррекционно-развивающей работы**

Система комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в Школе осуществляется по следующим направлениям:

1. ***Поддержка в освоении основной образовательной программы начального обучения.***

Для обучающегося с РАС она реализуется:

* в создании оптимальных условий введения ребенка в ситуацию школьного обучения;
* 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.

При выраженности проблем с освоением АООП НОО или трудностей, связанных с развитием социально бытовых навыков, навыков коммуникации, ориентировки в происходящем, восприятии заданий и инструкций педагога во фронтальном режиме, в образовательный маршрут ребенка с РАС подключается специалист сопровождения – тьютор. Эта помощь может быть дозирована и ограниченная во времени.

При возникновении трудностей в освоении обучающимися с РАС содержания

АООП НОО педагог-психолог может оперативно дополнить структуру программы коррекционной работы соответствующим направлением работы, которое будет сохранять свою актуальность до момента преодоления возникших затруднений.

Одним из специалистов, обеспечивающих развитие и коррекцию коммуникативной функции речи ребенка с РАС, является учитель-логопед, способствующий освоению АООП НОО. Коррекционно-развивающие занятия проходят как в индивидуальном, так и групповом режиме.

1. ***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.

 Сопровождение осуществляется в рамках деятельности школьной ПМПк.

Основными аспектами психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса в Школе являются:

* учет интересов ребенка, его особенностей развития и психологических особенностей, индивидуальный подход;
* вариативность траекторий психолого-педагогического сопровождения в соответствии со стартовыми возможностями обучающихся;
* информирование родителей о динамике развития ребенка в результате психолого-

педагогического сопровождения.

Специалисты службы сопровождения Школы проводят совместные обсуждения каждого обучающегося, стратегии его ведения, возможные изменения его образовательного маршрута.

Программа коррекционной работы в Школе включает в себя взаимосвязанные направления, отражающие её основное содержание:

***Диагностическая работа*** обеспечивает проведение комплексных обследованийдетей с РАС; рекомендации по образовательному маршруту ребенка с РАС в Школе; контроль анализ результатов коррекционной работы. Диагностическую работу осуществляет психолого-педагогический комиссия Школы (ПМПк). Углубленная диагностика обучающихся проводится специалистами службы сопровождения с включением мониторинга анкетирования родителей.

***Организация деятельности ПМПк.***

Междисциплинарная комиссия проводится совместно специалистами различного профиля –логопедом, педагогом – психологом., социальным педагогом. На нем осуществляется *комплексный анализ состояния ребенка* и консультирование родителей(законныхпредставителей) по поводу стратегии сопровождения и необходимой ребенку коррекционно-развивающей работы.

*Диагностический (первичный) консилиум* специалистов Школы включает в себя:

* комплексное психолого-медико-педагогическое диагностическое обследование детей и выявление возможных ресурсов для развития и социальной адаптации;
* разработку рекомендаций, направленных на определение содержания индивидуального образовательного маршрута и стратегии комплексного психолого-медико-социального сопровождения ребёнка и его семьи в условиях Школы;
* определение максимально адекватных в каждом конкретном случае приемов и методов психолого-педагогического воздействия;
* разъяснительную, консультативную и просветительскую работу с родителями (лицами их заменяющими), другими членами семьи;
* рекомендации родителям обучающихся, в том числе о необходимости медицинской консультации;
* контроль соблюдения индивидуального учебного плана, индивидуального образовательного маршрута ребенка в течение учебного года.
* определение характера, продолжительности и эффективности психолого-медико-социального сопровождения ребёнка.

***Коррекционно­развивающая работа включает****:*

* подбор оптимальных для развития ребёнка с РАС коррекционных программ/методик, методов и приёмов обучения в соответствии с его особыми образовательными

потребностями;

* организацию и проведение специалистами службы ППС индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий, направленных на преодоление нарушений развития и трудностей обучения (учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога);
* системное воздействие на учебно-познавательную деятельность ребёнка в динамике образовательного процесса, направленное на формирование универсальных учебных действий и коррекцию отклонений в развитии;
* коррекцию и развитие высших психических функций;
* развитие и коррекцию социально-эмоциональных и коммуникативных навыков, социально-бытовых компетенций детей с РАС;
* устранение нежелательных форм поведения детей с РАС;
* социальную защиту ребёнка в случаях неблагоприятных условий жизни при психотравмирующих обстоятельствах;
* общеоздоровительные мероприятия.

***Консультативная работа включает****:*

* выработку совместных обоснованных рекомендаций по основным направлениям работы с обучающимся, единых для всех участников образовательного процесса;
* консультирование педагогов по выбору индивидуально-ориентированных методов и приёмов работы с обучающимся;
* консультативную помощь семье в вопросах выбора стратегии воспитания и приѐмов обучения ребёнка с РАС;
* консультирование родителей (законных представителей) по результатам проводимой коррекционно-развивающей работы, социализации обучающихся.

***Информационно­просветительская работа*** направлена:

на разъяснительную деятельность по вопросам, связанным с особенностями

образовательного процесса для данной категории детей, со всеми участниками

образовательного процесса – обучающимися, их родителями (законными представителями),

педагогическими работниками;

проведение тематических мероприятий для педагогов и родителей по разъяснению

индивидуально-типологических особенностей развития детей с РАС.

**Работа с родителями в рамках деятельности службы ППС** направлена на:

* на оптимизацию взаимодействия всех участников образовательного процесса;
* на выстраивание конструктивного взаимодействия семьи и образовательной организации;
* на повышение психолого-педагогических компетентности родителей.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | **Содержание социально-** |  |  |  |
| **Мероприятия** | **организованной работы с** |  | **Сроки проведения** |  |
|  |  | **родителями** |  |  |  |  |
|  | Информация | о | ребенке |  | - |  |  |
|  | актуальные |  | проблемы, |  |  |
|  | индивидуальные |  |  |  |  |  |
|  | особенности: |  |  |  |  |  |  |
| Анкетирование родителей |  | обучение |  |  |  |  | Мониторинг в начале и в |  |
|  | дезадаптивное поведение |  | конце учебного года |  |
|  |  |  |
|  |  | адаптация |  |  |  |  |  |  |
|  |  | коммуникации |  |  |  |  |
|  |  | социализация |  |  |  |  |  |
|  |  | особенности развития |  |  |  |  |
|  |  | обсуждение | актуальных |  |  |
|  |  | проблем | и | трудностей |  |  |
|  |  | ребенка при | обучении | в |  |  |
| Индивидуальные |  | школе, | стратегии | их | В течение года |  |
| консультации |  | преодоления |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  | рекомендации |  | по |  |  |
|  |  | повышению | психолого- |  |  |
|  |  | педагогической |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  | **Содержание социально-** |  |  |  |
| **Мероприятия** |  | **организованной работы с** | **Сроки проведения** |  |
|  |  |  |  |  | **родителями** |  |  |  |
|  |  |  |  |  | компетентности |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  | родителей |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  | Развитие |  |  | навыков |  |  |
|  |  |  |  | взаимодействия с ребѐнком: |  |  |
|  |  |  |  |  | способность | понимать |  |  |
|  |  |  |  |  | состояние ребѐнка |  |  |  |
|  |  |  |  |  | способность |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  | контролировать | свои |  |  |
|  |  |  |  |  | эмоции |  |  |  |  |  |  |
| Детско-родительские группы |  | способность |  |  |  | В течение года |  |
|  |  |  |  |  | конструктивно |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  | взаимодействовать | с |  |  |
|  |  |  |  |  | ребенком |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  | закрепление |  | навыков, |  |  |
|  |  |  |  |  | отрабатываемых |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  | ребенком на занятиях |  |  |  |
|  |  |  |  |  | навыки |  | активного |  |  |
|  |  |  |  |  | слушания |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  | выяснение родительского |  |  |
|  |  |  |  |  | запроса |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  | установление |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  | доверительных |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  | отношений |  |  | между |  |  |
|  |  |  |  |  | родителями |  |  | и |  |  |
|  |  |  |  |  | специалистами Школы |  |  |  |
| Родительский клуб |  |  | индивидуальная |  | и | В течение года |  |
|  |  |  |  |  | групповая |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  | психологическая |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  | поддержка |  | (семинары |  |  |
|  |  |  |  |  | тренинги) |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  | информационная |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  | поддержка |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  | сплочение родителей |  |  |  |
|  |  |  |  |  | привлечение | семьи | к |  |  |
| Совместные |  | досуговые |  | включению в совместную |  |  |
| мероприятия |  | (экскурсии, |  | деятельность | с | детьми, |  |  |
| театры, |  | праздники, |  | педагогическими |  |  |  |  |
| спортивные | мероприятия, |  | работниками, |  | другими | В течение года |  |
| открытые |  | уроки | с |  | родителями |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
| вовлечением |  | родителей, |  | развитие | толерантности |  |  |
| благоустройство | Школы, |  | всех |  | участников |  |  |
| т.д.) |  |  |  |  | образовательного |  |  |  |
|  |  |  |  |  | процесса |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  | привлечение | внимания |  |  |
|  |  |  |  |  | родителей | к | решению |  |  |
| Интернет-консультации |  |  | определенных трудностей | В течение года |  |
|  |  |  |  |  | ребенка |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  | индивидуальные |  |  |  |  |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **Содержание социально-** |  |  |
| **Мероприятия** | **организованной работы с** | **Сроки проведения** |  |
|  | **родителями** |  |  |
|  | рекомендации |  |  |
| Интернет-форумы | участиевродительских | В течение года |  |
| форумах, дискуссиях |  |
|  |  |  |

**Механизмы реализации Программы коррекционной работы**

Основными механизмами реализации коррекционно-развивающей работы являются:

* междисциплинарное комплексное взаимодействие специалистов Школы (служба ППС и ППк), обеспечивающее системное сопровождение детей с РАС в образовательном процессе;
* использование в коррекционно-развивающей работе комплексных образовательных программ развития и коррекции нарушений в развитии ребёнка с РАС;
* специально организованная работа с родителями (законными представителями);
* социальное партнёрство осуществляется со специалистами ГЦ МПСПС детей и школьников; МОУ ДОД детская школа искусств им. А. Балакирева № 2 Заволжского района; учреждения НПО, СПО, ВПО; предприятия города; центры дополнительного образования (МОУ ДЮЦ «Лад», МОУ ЦВР «Истоки», МОУ ДОД детский морской центр им. Ушакова), Ярославская детская железная дорога – филиал ОАО РЖД; учреждения культуры (ДК «Энергетик», «Гамма», музеи и театры города), детский эколого-краеведческий центр «Родник», детско-юношеские спортивные школы (ДЮСШОР № 11, СДЮСШОР № 7), библиотеки им. А.П. Гайдара, им. В. Маяковского Заволжского района, МУП детская поликлиника № 5 Заволжского района.

Взаимодействие специалистов выражается в следующем:

* комплексность в определении и решении проблем ребёнка, предоставлении ему квалифицированной помощи специалистов Школы разного профиля;
* многоаспектный анализ личностного и познавательного развития ребёнка;
* составление комплексных программ развития и коррекции учебно­познавательной, речевой, эмоциональной­волевой и личностной сфер ребёнка.

Консолидация усилий разных специалистов в области детской психологии, педагогики, социальной работы позволяет обеспечить систему комплексного психолого-медико­педагогического сопровождения и эффективно решать проблемы ребёнка.

**Требования к условиям реализации программы коррекционной работы**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Виды обеспечения** |  |  | **Условия** |  |  |  |
|  |  инклюзивные | общеобразовательные классы (20 детей) |  |
|  | малокомплектные классы для обучающихся с ОВЗ (8- |  |
| ***Психолого-*** | оптимальный режим учебных нагрузок; |  |  |
|  вариативные | формы | получения | образования и создание |  |
| ***педагогическое*** |  |
| специальных | условий | обучения | в | соответствиис |  |
| ***обеспечение*** |  |
| рекомендациями ЦПМПК; |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  коррекционная | направленность | учебно | воспитательного |  |
|  | процесса; |  |  |  |  |  |



|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Виды обеспечения** |  |  |  |  |  | **Условия** |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  учѐт индивидуальных особенностей ребѐнка; |  |  |  |  |  |  |
|  |  соблюдение комфортного психоэмоционального режима; |  |  |  |
|  |  использование | современных | педагогических | технологий | для |  |
|  | оптимизации образовательного процесса, повышения его |  |
|  | эффективности, доступности; |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  введение | в | содержание обучения | специальных | разделов, |  |
|  | отсутствующихвсодержанииобразованиянормально |  |
|  | развивающегося сверстника; |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  использование специальных методов, приѐмов, средств обучения, |  |
|  | специализированных | образовательных | и | коррекционных |  |
|  | программ, ориентированных на особые образовательные |  |
|  | потребности детей; |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  дифференцированное | и | индивидуализированное | обучение | с |  |
|  | учѐтом специфики нарушения развития ребѐнка; |  |  |  |  |  |  |
|  |  комплексное сопровождение обучающегося (индивидуальные и |  |
|  | групповые коррекционные занятия); |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  укрепление физического и психического здоровья детей с РАС; |  |  |
|  |  профилактика | физических, | умственных | и | психологических |  |
|  | перегрузок обучающихся; |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  соблюдение санитарно­гигиенических правил и норм; |  |  |  |  |
|  |  участие | всех | детей | с | РАС |  | в | воспитательных, |  |
|  | культурно­развлекательных, спортивно­оздоровительных и иных |  |
|  | мероприятиях Школы |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  использование | коррекционно­развивающих |  | программ, |  |
|  | диагностического |  | и |  | коррекционно­развивающего |  |
|  | инструментария; |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| ***Программно-*** |  разработка | индивидуальной | образовательной | программы | для |  |
| удовлетворения особых образовательных потребностей детей с |  |
| ***методическое*** |  |
| РАС; |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| ***обеспечение*** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  использование | программ, | дидактических | и | методических |  |
|  |  |
|  | пособий, разрабатываемых специалистами Школы; |  |  |  |  |  |
|  |  использование | сертифицированных | программ | и | методик, |  |
|  | разработанных зарубежными авторами |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  соответствие занимаемой должности уровню квалификации; |  |  |  |
|  |  владение | знаниями | и методами | из | смежных с | педагогикой |  |
|  | областей: |  | дефектологии, | психологии, | нейропсихологии |  |
|  | учителями начальных классов; |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  повышение | профессиональных компетенций | специалистов | в |  |
|  | рамках | Школы | (ПМПк, |  | методические |  | объединения, |  |
|  | взаимопосещение уроков/занятий, анализ проблемных случаев, |  |
| ***Кадровое*** | просмотр и анализ видеоматериалов); |  |  |  |  |  |  |  |  |
| ***обеспечение*** |  прохождение курсов повышения квалификации по профилю; |  |  |  |
|  |  обучение | современным | методам | работы | с детьми | с РАС | с |  |
|  | использованием опыта зарубежных специалистов; |  |  |  |  |  |
|  |  участие и организация семинаров, мастерклассов, конференциях |  |
|  | городского, регионального и международного уровня; |  |  |  |  |
|  |  трансляция собственного опыта воспитания и обучения детей с |  |
|  | РАС (участие в проведении КПК для специалистов |  |
|  | образовательных организаций, студентов) |  |  |  |  |  |  |  |
| ***Материально-*** |  ориентировано | на | обеспечение надлежащей | материально- |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | 51 |  |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Виды обеспечения** | **Условия** |  |
| ***техническое*** | техническойбазы,позволяющейсоздатьадаптивную, |  |
| ***обеспечение*** | образовательную среду для детей с РАС; |  |
|  |  учебные кабинеты и мастерские; |  |
|  |  сенсорная комната релаксации; |  |
|  |  комната социально-бытовой ориентировки; |  |
|  |  зал адаптивной физкультуры |  |
|  |  сайт ГБОУ Школа № 2129; |  |
|  |  компьютеры, проекторы, коллекция медиауроков, комплекты |  |
| ***Информационное*** | наглядных пособий, коррекционно-развивающие обучающие |  |
| компьютерные программы и т.д.; |  |
| ***обеспечение*** |  |
|  мультимедийная архивная база - фотоколлекции, фильмы, |  |
|  |  |
|  | презентации; методические и дидактические материалы, работы |  |
|  | специалистов Школы, опубликованные в печатных изданиях |  |

**2.3.** **Организационный раздел**

**2.3.1.** **Учебный план**

52

53

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

**Кадровые условия**

***Педагогический состав образовательного учреждения***

Общая численность педагогического коллектива начальной школы ГБОУ Школа № 2129 –36 человек:

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  | **Школьное** |  |  |  |  |  |
|  | **Должность** |  | **отделение** |  | **Школьное** | **Школьное** | **Итого** |  |
|  |  | **«Начальная** |  | **отделение № 2** | **отделение № 3** |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  | **школа»** |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
| Учитель НШ | 10 | 12 | 10 | 32 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
| Педагог-психолог | 1 | 1 | 1 | 3 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
| Учитель-логопед | 1 | 1 | - | 2 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
| Учитель-дефектолог | - | - | - | - |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
| Социальный педагог | 1 | 1 | 1 | 3 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
| Педагог-организатор | 1 | 1 | - | 2 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
| Педагог доп. образования | 3 | 1 | - | 4 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | Тьютор | - | - | - | - |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | **Всего** | 17 | 17 | 12 | 36 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
| Среди них: |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  | **Школьное** |  |  |  |  |  |
|  | **Статус** |  | **отделение** |  | **Школьное** | **Школьное** | **Итого** |  |
|  |  | **«Начальная** |  | **отделение № 2** | **отделение № 3** |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  | **школа»** |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
| Отличников народного | 1 | - | 1 | 2 |  |
| просвещения |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
| Почетных работников | - | 3 | 5 | 8 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
| Кандидатов наук | - | - | - | - |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
| Молодых специалистов | 1 | 1 | 3 | 5 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
| Награжденных: |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  | **Школьное** |  |  |  |  |  |
|  | **Награды** |  | **отделение** |  | **Школьное** | **Школьное** | **Итого** |  |
|  |  | **«Начальная** |  | **отделение № 2** | **отделение № 3** |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  | **школа»** |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
| Государственные награды |  | 1 |  | - | 1 | 2 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
| Ведомственные награды |  | 1 |  | - | - | 1 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Медали | Правительства |  | 1 |  | 1 | 1 | 3 |  |
| Москвы |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
| Грамоты Минобрнауки |  | 3 |  | 2 | 5 | 10 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
| Грамоты ДОгМ |  | 1 |  | - | - | 1 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Все учителя постоянно совершенствуют свою педагогическую квалификацию через курсовую переподготовку и участие в научно – методической жизни педагогического сообщества округа и города. Завершили переподготовку в 2016- 2017 году 23 человека.

Средний возраст педагогических работников начальной школы по данным на 31 мая

2016 года составляет 43 года.

Педагоги регулярно посещают курсы повышения квалификации по современным

54

актуальным тематикам, таким как:

* «Организация экспериментальной работы в школе»;
* «Здоровьесберегающее содержание образовательных технологий»;
* «Методология и технология реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ в условиях общеобразовательной и специальной школы»;
* Логоритмика»;

 «Организация включения детей с ОВЗ и детей-инвалидов в сферу дополнительного

образования»;

* «Использование модели прикладного анализа поведения в коррекционной работе с детьми с РАС»;
* «ИКТ: компетентность учителя начальной школы»;
* «Информационные технологии в учебном процессе»;
* «Технология работы в сети Интернет»

Таким образом, МОУ «Средняя школа № 83» на начало 2018-2019 учебного года укомплектовано высококвалифицированными педагогическими кадрами реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ. Уровень квалификации педагогических кадров за последние 5 лет остается стабильным и количество педагогов успешно прошедших аттестацию неизменно растет. Средний возраст педагогов и стаж работы имеют тенденцию к омоложению и говорит о приходе в коллектив молодых специалистов, в том числе, в области специального образования и специальной психологии, и, одновременно с этим, о достаточной стабильности кадрового состава.

Педагогические работники Школы обладают необходимыми профессиональными компетенциями в области педагогической и коррекционно-педагогической, диагностико-консультативной, исследовательской и культурно- просветительской деятельности.

На базе образовательной организации проводятся: научно-практические семинары, конференции различного уровня (региональные, с международным участием) по различным аспектам инклюзивного образования; различные виды практики студентов (бакалавров и магистрантов) МГПУ и МГППУ: специальная психологическая, педагогическая, учебно- исследовательская.

*Материально-технические условия*

Материальная база школьного отделения «Начальная школа» для обеспечения информационно-технологического компонента образовательного процесса характеризуется следующими параметрами: 2 стационарных компьютерных класса с 10 и 15 рабочими станциями учеников и 1 учительским местом, кроме того, имеются 4 мобильных класса с переносными ноутбуками на базе операционной системы Макинтош (OC Mac) для

проведения уроков с использованием ИКТ для реализации Стандарта. Всего в школьном отделении насчитывается 225 компьютеров, все они объединены в общую локальную сеть

* выходом в Интернет, в зданиях комплекса имеется 22 интерактивные доски, 35 мультимедийных проектора, 24 принтера, 16 МФУ, 3 копира, комплект ЛЕГО для проведения кружковых занятий. Актовые залы школы и дошкольных структурных подразделений оснащены мультимедийным проектором, экраном, компьютером, в свою очередь, в школе он является и кабинетом для музыкальных занятий, так как в зале имеется большое количество разнообразных музыкальных инструментов.
	+ зданиях школьного отделения «Начальная школа» имеются 2 спортивных зала, актовый зал, библиотека, столовая, кабинеты психолога, логопеда, медицинский кабинет. Автоматизированы рабочие места администрации, заведующего библиотекой, психологов, учебно-воспитательного персонала.

Здание оборудовано системой видеонаблюдения. Для проведения реабилитационных и развивающих занятий верховой ездой на территории школы имеется конюшня, в которой содержатся три лошади, а для занятий верховой ездой имеется манеж.

**Специальное оборудование и дидактические материалы**

Для обеспечения практики инклюзивного образования необходимо создание комфортной коррекционно-развивающей образовательной среды для обучающихся с ОВЗ, построенной с учетом их особых образовательных потребностей. Такая среда обеспечивает высокое качество образования, его доступность, открытость и привлекательность для обучающихся, их родителей (законных представителей), нравственное развитие обучающихся; гарантирует охрану и укрепление физического, психического и социального здоровья обучающихся. Обеспечение школьного образования специальным оборудованием

* дидактическими материалами обучающихся отвечает не только общим, но и их особым образовательным потребностям. В связи с этим в структуре материально- технического обеспечения процесса инклюзивного образования отражена специфика требований к:

организации пространства, в котором обучаются дети; организации временного режима обучения; техническим средствам обучения, включая компьютерные инструменты обучения, специальным учебникам, рабочим тетрадям, дидактическим материалам, отвечающим общим и особым образовательным потребностям обучающихся и позволяющих реализовывать разные варианты программы. Технические средства обучения (включая компьютерные инструменты обучения, мультимедийные средства) и дидактические материалы дают возможность удовлетворить общие и особые образовательные потребности обучающихся, способствуют мотивации учебной деятельности, развивают познавательную активность.

Требования к материально-техническому обеспечению ориентированы не только на обучающегося, но и на всех участников процесса образования. Это обусловлено необходимостью индивидуализации процесса инклюзивного подхода в образовании. Все вовлечённые в процесс образования взрослые должны иметь доступ к специальному оборудованию и дидактическим материалам, с помощью которых можно осуществлять подготовку необходимых индивидуализированных материалов для процесса инклюзивного обучения. Предусматривается материально-техническая и методическая поддержка процесса координации и взаимодействия специалистов и родителей (законных представителей) обучающихся. Учебно-методическое и информационное обеспечение инклюзивного образования включает наличие учебных кабинетов, административных

помещений, школьного сайта для создания доступа для всех участников образовательного процесса к любой информации, связанной с организацией инклюзивного образовательного процесса и условиями его осуществления.

Все оборудование и дидактические материалы, ориентированные на удовлетворение особых образовательных потребностей, не являются узкоспециализированными и могут использоваться детьми без инвалидности и статуса ОВЗ для реализации индивидуально-дифференцированного подхода.

Оборудование, архитектурная доступность здания Школы, процедура создания специальных условий обучения в целом, позволяет сделать вывод о том, что созданная в Школе образовательная среда позволяет эффективно осуществлять инклюзивные процессы в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья, в соответствие с актуальными законодательными нормами Закона 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», другими нормативными распорядительными актами Министерства образования и науки РФ .

60