

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение
муниципального образования города Краснодар
средняя общеобразовательная школа №104



УТВЕРЖДЕНО

Решение педагогического совета
от 30 августа 2023 года протокол №1

Председатель
Е.В. Качаловская

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА

По предмету: «Дефектология»

Образовательная программа: Адаптированная основная общеобразовательная программа для обучающихся 4-х классов с расстройством аутистического спектра.

Уровень образования: начальный общий

Учитель-дефектолог Моргун Т.И.

Программа разработана на основании Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598). Программа для обучающихся 4-х классов с РАС подготовлена с использованием учебника «Дети с нарушениями общения. Ранний детский аутизм», 4 класс. Учебник для общеобразовательных организаций с приложением на электронном носителе/ К.С. Лебединская, О.С. Никольская. - М.: Просвещение, 1989. Программа составлена с учётом рекомендаций и методических разработок логопедов и дефектологов – новаторов: К.С. Лебединской, Е.А. Стребелевой, Л.С. Волковой, Г.А. Глинки.

Краснодар, 2023

Пояснительная записка

Программа коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога для обучающихся 4-х классов с расстройством аутистического спектра составлена в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и направлена на реализацию системы дефектологической помощи детям с нарушениями в развитии в освоении адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования, коррекцию недостатков в развитии обучающихся, их дальнейшую социальную адаптацию.

Работа учителя-дефектолога организуется на основании:

Федерального Закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Письмо Министерства образования и науки РФ от 18.04. 2008 № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами».

Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 г. № 1015 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования».

Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации № ВК-452/07 от 11.03.16.

Приказ Министерства образования и науки РФ № 1598 от 19 декабря 2014 г. «Об утверждении ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ».

Приказ Министерства образования и науки РФ № 1599 от 19 декабря 2014 г. «Об утверждении ФГОС образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».

Примерные адаптированные основные общеобразовательные программы начального общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений.

Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28 сентября 2020 г. N 28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи».

Рабочая программа учителя-дефектолога является обязательным документом, обеспечивающим реализацию коррекционно-развивающей деятельности в рамках освоения адаптированной основной общеобразовательной программы, составленной для обучающихся с расстройством аутистического спектра.

**Общая характеристика обучающихся
с расстройством аутистического спектра**

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

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. Этим детей можно мимоходом заинтересовать, но привлечь к минимально развернутому взаимодействию крайне трудно. При активной попытке сосредоточить ребенка, он может сопротивляться, но как только принуждение прекращается, он успокаивается. Негативизм в этих случаях не выражен активно, дети не защищаются, а просто уходят от неприятного вмешательства.

При столь выраженных нарушениях организации целенаправленного действия дети с огромным трудом овладевают навыками самообслуживания также как и навыками коммуникации. Обучающиеся могут проявлять явную растерянность, непонимание простой и прямо адресованной им инструкции и, в то же время, эпизодически демонстрировать адекватное восприятие значительной более сложной речевой информации, прямо им не направленной и воспринятой из разговоров окружающих.

При овладении навыками коммуникации с помощью карточек 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 вкладываниями, с коробками форм, их сообразительность проявляется и в действиях с бытовыми приборами, телефонами, домашними компьютерами.

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

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

В сравнении с первыми, эти дети значительно более активны в развитии взаимоотношений с окружением. В отличие от пассивного ребенка первой группы, для которого характерно отсутствие активной избирательности в поведении этих детей не полевое. У них складываются привычные формы жизни, однако они жестко ограничены и ребенок стремится отстоять их неизменности. Здесь максимально выражено стремление сохранения постоянства в окружающем. В привычном порядке жизни - избирательность в еде, одежде, маршруте прогулок. Эти дети с подозрением относятся ко всему новому, могут проявлять выраженный сенсорный дискомфорт, брезгливость, бояться неожиданностей, они легко

фиксируют испуг и, соответственно, могут накапливать стойкие страхи. Неопределенность, неожиданный сбой в порядке происходящего, могут дезадаптировать ребенка и спровоцировать поведенческий срыв, который может проявиться в активном негативизме, генерализованной агрессии и самоагрессии.

В привычных же, предсказуемых условиях они могут быть спокойны, довольны и более открыты к общению. Характерна речь штампами, требования ребенка выражаются словами и фразами в инфинитиве, во втором или в третьем лице, складывающимися на основе эхоталии (повторения слов взрослого - «накрыть», «хочешь пить» или подходящих цитат из песен, мультфильмов). Речь развивается в рамках стереотипа и тоже привязана к определенной ситуации.

Именно у этих детей в наибольшей степени обращают на себя внимание моторные и речевые стереотипные действия (особые, нефункциональные движения, повторения слов, фраз, действий - как разрывание бумаги, перелистывание книги). Они субъективно значимы для ребенка и могут усилиться в ситуациях тревоги: угрозы появления объекта страха или нарушения привычного порядка. Это могут быть примитивные стереотипные действия, а могут быть и достаточно сложные, как рисунок, пение, порядковый счет, или даже значительно более сложная математическая операция - важно, что это упорное воспроизведение одного и того же действия в стереотипной форме. Эти стереотипные действия ребенка важны ему для стабилизации внутренних состояний и защиты от травмирующих впечатлений извне. При успешной коррекционной работе нужды аутостимуляции могут терять свое значение и стереотипные действия, соответственно, редуцируются.

В стереотипных действиях аутостимуляции могут проявляться не реализуемые на практике возможности такого ребенка: уникальная память, музыкальный слух, одаренность в математических вычислениях, лингвистические способности. В привычных рамках упорядоченного обучения часть таких детей может усвоить программу не только коррекционной (специальной), но и массовой школы. *В зависимости от уровня интеллектуального развития обучающиеся этой группы могут осваивать варианты 8.3. или 8.2. образовательной программы.*

Третья группа. Обучающиеся имеют развёрнутые, но крайне косные формы контакта с окружающим миром и людьми - достаточно сложные, но жёсткие программы поведения (в том числе речевого), плохо адаптируемые к меняющимся обстоятельствам, и стереотипные увлечения. Это создаёт экстремальные трудности во взаимодействии с людьми и обстоятельствами, и 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, 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, выстраивать сотрудничество, не только нарушает взаимодействие ребенка с 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 сложные 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 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.

Характерным является заострение интереса такого ребенка к опасным, неприятным, асоциальным впечатлениям. Стереотипные фантазии, разговоры, рисунки на темы «страшного» тоже являются особой формой аутостимуляции. В этих фантазиях ребенок получает относительный контроль над испугавшим его рискованным впечатлением и наслаждается им, воспроизводя снова и снова.

В раннем возрасте такой ребенок может оцениваться как сверходаренный, позже обнаруживаются проблемы выстраивания гибкого взаимодействия, трудности произвольного сосредоточения, поглощенность собственными сверхценными стереотипными интересами. При всех этих трудностях, социальная адаптация таких детей, по крайней мере, внешне, значительно более успешна, чем

в случаях двух предыдущих групп. Эти дети, как правило, обучаются по программе массовой школы в условиях класса или индивидуально, могут стабильно получать отличные оценки, но и они крайне нуждаются в постоянном специальном сопровождении, позволяющем им получить опыт диалогических отношений, расширить круг интересов и представление об окружающем и окружающих, сформировать навыки социального поведения.

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

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

При всех трудностях, их аутизм наименее 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. В этом проявляется их типичная для любого аутичного ребенка негибкость и стереотипность.

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

Тем не менее, при всей зависимости от другого человека среди всех аутичных детей только дети четвертой группы пытаются вступить в диалог с окружающими обстоятельствами (действенный и речевой), хотя и имеют огромные трудности в

его организации. Психическое развитие таких детей идет с более равномерным отставанием. Характерны неловкость крупной и мелкой моторики, некоординированность движений, трудности усвоения навыков самообслуживания; задержка становления речи, ее нечеткость, неартикулированность, бедность активного словарного запаса, поздно появляющаяся, аграмматичная фраза; медлительность, неровность в интеллектуальной деятельности, недостаточность и фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность игры и фантазии. В отличие от детей третьей группы, достижения здесь больше проявляются в невербальной области, возможно в конструировании.

Именно эта группа обучающихся при коррекции дает наибольшую динамику развития и имеют наилучший прогноз психического развития и социальной адаптации. У этих детей мы также встречаемся с парциальной одаренностью, которая имеет перспективы плодотворной реализации.

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

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.

Содержание коррекционной работы с обучающимися 4 класса

Цель

1. Коррекция и компенсация недостатков развития.
2. Смягчение сенсорного и эмоционального дискомфорта.
3. Формирование познавательных навыков у обучающихся.

Задачи

1. Выявление недостатков развития.
2. Определение уровня актуального и зоны ближайшего развития обучающегося, выявление его резервных возможностей.
3. Составление индивидуального плана коррекции выявленных недостатков.
4. Формирование навыков адекватного поведения, элементов саморегуляции и самоконтроля.
5. Формирование коммуникативных навыков.
6. Коррекция познавательной сферы.

Основные направления коррекционной работы

1. Сенсорное и сенсомоторное развитие.
2. Формирование пространственно-временных отношений.

3. Интеллектуальное развитие (формирование соответствующих возраст общеинтеллектуальных умений, развитие наглядных и словесных форм мышления).

4. Формирование разносторонних представлений о предметах и явлениях окружающей действительности, обогащение словаря, развитие связной речи.

Содержание программы

1. Научить соотносить и дифференцировать цвета, знание названий основных цветов.

2. Сформировать представления о величине (размере); способность различать понятия «большой», «маленький», «одинаковый»; умение сравнивать одинаковые по форме и разные по величине зрительно воспринимаемые объекты.

3. Научить выделять признак формы; знание названий основных геометрических фигур.

4. Сформировать пространственные представления; умение ориентироваться на листе бумаги, в пространстве; умение дифференцировать понятия правое, левое, верх - низ.

5. Сформировать картину целостного восприятия; наглядно-образное мышление; способность решать задания в умственном плане, умение ребенка действовать по подражанию, показу.

6. Научить пониманию инструкции и цели задания; способность устанавливать опосредованные связи и пользоваться ими при воспроизведении.

7. Улучшить зрительное восприятие; концентрацию, устойчивость, объем внимания и памяти в процессе учебной деятельности.

8. Сформировать умение самоконтроля.

9. Помощь в налаживании контакта с окружающими.

10. Развитие личностно-мотивационной сферы.

Планируемые результаты

Освоение обучающимися с РАС, осложненными легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) АООП, которая создана на основе ФГОС, предполагает достижение ими двух видов результатов: личностных и предметных.

Предметные результаты включают освоение обучающимися с расстройствами аутистического спектра специфических умений, знаний и навыков для данной предметной области.

Предметные результаты обучающихся данной категории не являются основным критерием при принятии решения о его переводе в следующий класс, но рассматриваются как одна из составляющих при оценке итоговых достижений

Предметные результаты:

1) умеет пользоваться тетрадью;

2) умеет правильно держать ручку;

- 3) умеет раскрашивать несложные фигуры с помощью учителя;
- 4) умеет обводить рука в руку несложные фигуры, орнаменты, рисунки, аналогичные буквенным знакам;
- 5) умеет различать речевые звуки;
- 6) умеет составлять предложения из двух слов по действию или предметно-картинке с помощью учителя;
- 7) умеет узнавать буквы (А, У, О, И, М, Б).

Личностные результаты включают овладение обучающимися социальными (жизненными) компетенциями, необходимыми для решения практических ориентированных задач и обеспечивающими формирование и развитие социальных отношений обучающихся в различных средах. Оценка личностных результатов предполагает, прежде всего, оценку продвижения ребенка в овладении социальными (жизненными) компетенциями, которые, в итоге, составляют основу этих результатов:

- 1) принятие учителя и учеников класса, первоначальные навыки взаимодействия с ними;
- 2) положительное отношение к школе;
- 3) развитие мотивации к обучению;
- 4) развитие элементарных представлений об окружающем мире;
- 5) овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни (представления об устройстве школьной жизни; умения включаться в разнообразные повседневные школьные дела);
- 6) владение элементарными навыками коммуникации и принятыми ритуалами социального взаимодействия;
- 7) развитие положительных свойств и качеств личности.

Планируемые результаты коррекционной работы:

- 1) повторяет движения тела по примеру взрослого;
- 2) достаёт из воды различные по размеру и форме предметы;
- 3) выкладывает с помощью палочек простые изображения;
- 4) застёгивает и расстёгивает пуговицы на тряпичных фигурах;
- 5) находит одинаковые по звуку предметы;
- 6) собирает и разбирает пирамидку в хаотичном порядке;
- 7) строит из кубиков башню;
- 8) умеет фиксировать взгляд на объекте;
- 9) умеет воспринимать, удерживать изделие в руках рассматривая его со всех сторон;
- 10) сжимает, разглаживает, разрывает, сгибает бумагу различной фактуры;
- 11) скатывает из бумаги шарики;
- 12) раскладывает кусочки ткани на столе;
- 13) играет с кубиками, карандашами, палочками и т.д;
- 14) складывает в банку природный материал, доставать его из банки ложкой (пальцами);
- 15) складывает (достаёт) карандаши в (из) коробки;

16) играет с учителем в элементарные сюжетные игры (кукла пришла в домик, села на стул и т. д.);

17) наполняет железные и пластиковые сосуды различными предметами.

Формирование учебного поведения:

1) фиксирует взгляд на звучащей игрушке;

2) фиксирует взгляд на яркой игрушке;

3) фиксирует взгляд на движущей игрушке;

4) переключает взгляд с одного предмета на другой;

5) фиксирует взгляд на лице педагога;

6) фиксирует взгляд на лице педагога с использованием голоса;

7) фиксирует взгляд на изображении;

8) фиксирует взгляд на экране монитора.

9) понимает жестовую инструкцию;

10) понимает инструкцию по пиктограммам;

11) выполняет стереотипную инструкцию (отрабатываемая с конкретным учеником на данном этапе обучения);

12) использование по назначению учебных материалов: бумаги; карандаша, мела;

13) подражает действиям, выполняемые педагогом;

14) последовательно выполняет отдельные операции действия по образцу педагога.