



**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение**

высшего образования

**ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**

**ЕСТЕСТВЕННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ТЕХНОЛОГИИ И ПСИХОЛОГО –
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

**ОСОБЕННОСТИ Тьюторского сопровождения
ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
УЧРЕЖДЕНИИ**

квалификационная работа

по направлению 44.04.01 – «Педагогическое образование»

**Направленность программы магистратуры
«Тьюторство в образовании»**

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-301/140-2-1

Маркова Анна Николаевна

Работа рекомендована к защите

«__»_____2019г.

зав. кафедрой Технологии и ППД

к.психол.н., доцент кафедры,

Кирсанов В.М.

Научный руководитель:

к. психол. н, доцент

Кирсанов Вячеслав Михайлович

**Челябинск
2019**

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	3
1. НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ТЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.....	9
1.1 Понятие, основные характеристики и этапы педагогического сопровождения	9
1.2 Особенности тьюторского сопровождения в условиях ДОУ	16
1.3. Психолого-педагогические особенности развития детей с расстройством аутистического спектра дошкольного возраста.....	27
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	41
2. ПРОГРАММА ТЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ РАС В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....	44
2.1. Разработка программы тьюторского сопровождения дошкольников с РАС в условиях дошкольного образовательного учреждения.....	44
2.2. Результаты внедрения программы тьюторского сопровождения дошкольников с РАС в условиях дошкольного образовательного учреждения	61
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	65
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	67
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	75

ВВЕДЕНИЕ

Проблема тьюторского сопровождения воспитанников продиктована концепцией современного образования, основная идея которой заключается в не навязывании «участникам образовательного процесса социальных стереотипов в построении собственного поведения с окружающим и в реализации своих способностей».

Актуальность проблемы тьюторского сопровождения, основывается на личностно-ориентированной парадигме, способствующей гармоничному развитию всех участников образовательного пространства. Особую роль тьюторское сопровождение играет в связи с увеличением в последние годы количества детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, патологии развития, девиантное поведение и др.

Многоаспектность исследуемого феномена тьюторства предопределила системный философско-антропологический характер его анализа. В современных условиях идёт процесс развития института тьюторства, разрабатываются новые педагогические средства (О.И. Генисаретский, А.А. Попов, И.Д. Проскуровская, П.Г. Щедровицкий и др.) . Тьюторская позиция позволяет осуществлять отражение культурного опыта, а так же тех культурных способов деятельности, которые позволят обучающемуся быть эффективным.

Необходимость включения в научный анализ феномена тьюторства особенно важна в связи с тем, что тьютор – это прежде всего позиция, сопровождающая, поддерживающая процесс самообразования, индивидуальный образовательный поиск, осуществляющая поддержку разработки и реализации индивидуальных образовательных проектов и программ обучающихся, самоорганизацию внутренних состояний и осмысленность профессиональной деятельности (Ковалева Т.М., Рыбалкина Н.В., Щедровицкий П.Г. и др.).

В настоящее время известны разные аспекты в осуществлении идей индивидуализации, разрабатываемые Т.М. Ковалевой, И.М. Осмоловской, Г.К. Селевко, А.Н. Тубельским, И.Э. Унт, А.В. Хуторским, В.Д. Шадриковым и др. Проблемы исследования индивидуальной образовательной траектории нашли отражение в трудах Н.Н. Суртаевой, А.П. Тряпицыной, А.В. Хуторского, С.Н. Чистковой, и т.д.

Однако, анализ образовательной ситуации показывает, что под индивидуализацией образовательного процесса педагоги чаще всего понимают профильную и уровневую дифференциацию, а необходимость построения индивидуальной траектории видят только для одаренных или слабоуспевающих детей. Мы согласны с мнением Т.М.Ковалевой, Т.И.Боровковой, А.П. Махова и других, что возникает необходимость в качественно новой подготовке педагога в системе высшего педагогического образования и его ориентация на индивидуализированное обучение. Возможность построения своей образовательной траектории обогащает опыт студентов ситуациями выбора и ориентирует на индивидуализацию в образовании.

Исследование (педагогического опыта и опыта тьюторской деятельности) слушателей по подготовке и повышению квалификации педагогов дошкольного образования показало, ряд характерных противоречий:

- между необходимой потребностью тьюторского сопровождения дошкольников с расстройством аутистического спектра (РАС) в условиях гуманизации образования и реальным уровнем готовности педагогов к тьюторскому сопровождению дошкольников с РАС в профессиональной практике;

- между необходимостью реализации новых подходов развития детей дошкольного возраста и недостаточной степенью владения новыми образовательными технологиями в системе дошкольного образовательного учреждения.

Названные противоречия послужили основанием в выборе темы диссертационного исследования: «Особенности тьюторского сопровождения детей в дошкольном образовательном учреждении».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность модели тьюторского сопровождения детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Объект исследования: процесс формирования условий для реализации тьюторского сопровождения детей дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения (ДОУ).

Предмет исследования: особенности тьюторского сопровождения детей дошкольного возраста с РАС в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Гипотеза исследования: тьюторское сопровождение детей дошкольного возраста с РАС в условиях дошкольного образовательного учреждения будет эффективно реализовано, если:

- разработана и внедрена программа тьюторского сопровождения с учетом организационно-педагогических условий:
- создано материальное и методическое обеспечение сопровождения дошкольников с РАС в ДОУ;
- внедрен в практику ДОУ индивидуальный подход к ребенку;
- разработана и внедрена программа «Тьюторское сопровождение дошкольников с РАС в условиях дошкольного образовательного учреждения».
- разработаны методические рекомендации по тьюторскому сопровождению детей с РАС, позволяющие им более эффективно осваивать образовательную программу детского сада.

В соответствии с целью, объектом, предметом и выдвинутой гипотезой определены **задачи исследования:**

1. рассмотреть проблему тьюторского сопровождения дошкольников с РАС в условиях дошкольного образовательного учреждения в научной литературе;

2. теоретически обосновать модель тьюторского сопровождения дошкольников с РАС в условиях дошкольного образовательного учреждения;

3. экспериментально проверить эффективность программы тьюторского сопровождения дошкольников с РАС в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Теоретико-методологическую основу исследования составили

– системный подход (Л. фон Берталанфи, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин, Д. Холл, Р.И. Фейджин, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, и др.), обеспечивающий рассмотрение процесса формирования коммуникативной успешности как многоаспектного системного образования с выделением параметров, показателей, уровней;

– личностно-ориентированный подход (А.В. Запорожец, А.В. Петровский, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), обеспечивающий создание оптимальных условий для развития способностей дошкольников;

– деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев), предполагающий акцент на предметную деятельность дошкольника;

– теория индивидуализации обучения (И.Э. Унт, А.С. Границкая, В.Д. Шадриков)

Для решения поставленных задач и проверки исходных положений опираемся на следующие **методы исследования**:

а) теоретические (изучение проблемы исследования в психолого-педагогической литературе; выявление сути основных понятий; характеристика уровней тьюторского сопровождения дошкольников с РАС; анализ; обобщение; структурирование теоретического материала);

б) проведение эксперимента; применение методик диагностики; количественная и качественная обработка материалов.

Теоретическая значимость работы состоит в:

- раскрытии и конкретизации содержания, структуры и характеристики тьюторского сопровождения дошкольников с РАС в условиях дошкольного образовательного учреждения;
- обосновании модели тьюторского сопровождения дошкольников с РАС в условиях дошкольного образовательного учреждения и в разработке концепции исследования.

Практическая значимость исследование заключается в:

- разработке программы тьюторского сопровождения дошкольников с РАС в условиях дошкольного образовательного учреждения, в выявлении условий ее эффективности;
- разработке рекомендаций по развитию тьюторского сопровождения дошкольников с РАС в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Материалы исследования могут применяться в практике подготовки студентов педагогических вузов. Отдельные материалы могут быть использованы органами управления образования в системе повышения квалификации, переподготовки и аттестации педагогов ДООУ.

Научная новизна исследования заключается в выявлении теоретической основы для разработки модели тьюторского сопровождения дошкольников с РАС в условиях дошкольного образовательного учреждения и оценки уровня эффективности методики работы с детьми с РАС на практике в детском саду.

Апробация работы. Основные результаты исследования изложены в 2-х публикациях; докладывались и обсуждались на городском семинаре-практикуме по теме «Организационно-содержательные аспекты образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в

условиях реализации ФГОС ДО»; на заочной XVIII Международной научно-практической конференции «Ребёнок в современном мире».

Экспериментальная база: МАДОУ «ДС № 18 г. Челябинска», 24 ребенка старшей и подготовительной к школе групп.

Исследование выполняется в **три этапа**:

Первый этап – аналитико-констатирующий – связан с изучением литературы по теме исследования. В результате определилось проблемное поле исследования, категориальный аппарат; выявлены основные базовые понятия, что позволило разработать концепцию и ориентиры развития. Результаты внедрения программы тьюторского сопровождения дошкольников с РАС в условиях дошкольного образовательного учреждения. И выстраивается опытно-экспериментальная работа.

Второй этап – опытно-экспериментальный – включает в себя разработку и осуществление программы тьюторского сопровождения дошкольников с РАС в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Третий этап – заключительно-обобщающий – посвящен количественному и качественному анализу экспериментальных данных; обобщению и интерпретации результатов исследования; исследовательская разработка рекомендаций, подготовка научных статей и их издание, литературному оформлению диссертации.

Структура работы состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

1. НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ТЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

1.1 Понятие, основные характеристики и этапы педагогического сопровождения

Говоря о понятии «сопровождение» мы понимаем, что этот процесс многогранен. Основная его цель это оказание помощи личности, для успешной социализации, сохранение его индивидуальности в сложных меняющихся условиях жизни. Рассматривая историко-философский подход сущности сопровождения личности, специалисты подчёркивают давнюю историю зарождения комплексной помощи развитию личности в истории отечественного образования. Еще в Античности появилась идея взаимодействия личности и общества, а также зависимость человека от социальных факторов развития. Эта идея дошла и до наших времен, видоизменяясь в зависимости от развития общества в целом.

Относительно недавно, с появлением гуманистической направленности образования, в нашем обществе стали появляться идеи педагогического сопровождения развития личности. В 1990-е гг., появилось новое теоретическое осмысление понятия «воспитание в широком смысле», как процесс социализации [3, с. 59]. Стали появляться такие понятия, как «педагогическая помощь», «педагогическая поддержка», «педагогическое сопровождение».

В современную отечественную педагогику понятие «педагогическая поддержка» ввел О.С.Газман. В 1995 году он представил основные концептуальные положения о педагогической поддержке, определяя ее как «превентивную и оперативную помощь детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, социальным и экономическим положением, успешным

продвижением в обучении, в принятии школьных правил; с эффективной деловой и межличностной коммуникацией, с жизненным, профессиональным, этическим выбором» [10, с. 479]. По мнению ученого, педагогическая поддержка должна быть направлена на развитие индивидуальности и субъектности ребенка. Различные аспекты процесса педагогической поддержки детей в образовании далее развивала Т.В. Анохина, которая раскрывала принципы обеспечения и этапы педагогической поддержки.

Анализ психолого-педагогической литературы по вопросу «педагогического сопровождения» показал, что авторы по-разному трактуют данное понятие. Часть авторов утверждают, что понятия «педагогическая помощь», и «педагогическое сопровождение» отождествляют с понятиями педагогической помощи, поддержки или руководства, а подчас разделяя эти понятия. Чуть позже в педагогике и психологии стало распространяться понятие «педагогическое сопровождение».

М.В. Бывшева подчеркивает, что исходным для появления нового термина «педагогическое сопровождение» стало понятие «педагогическая поддержка», которая наиболее полно отвечает «гуманистическим подходам к взаимодействиям [16, с. 135].

Н.М. Борытко разделяет понятия «педагогическое руководство», «педагогическая поддержка» и «педагогическое сопровождение». По его мнению, если педагогическое руководство предполагает такую помощь, при которой инициатива и ответственность при определении целей, отбора средств и коррекции деятельности принадлежит педагогу, а педагогическая поддержка предусматривает определение интересов воспитанника, выявление способов преодоления затруднений в совместной деятельности педагога и воспитанника, то педагогическое сопровождение предполагает инициативу воспитанника в выборе оптимальных решений по выходу из проблемной ситуации.

Чётко разграничивает понятия «педагогическое сопровождение» и «управление» О.М. Потаповская, отмечая, что сопровождение носит характер «более мягкий и органичный по сравнению с управлением, руководством» [41, с. 406].

Исследуя теоретическое обоснование понятия «педагогическое сопровождение», мы пришли к выводу, что существует большое количество трактовок. И.Э. Куликовская, «педагогическое сопровождение» понимает, как системный инструментальный педагогической деятельности. По мнению Е.И.Казаковой, сопровождение, рассматривается как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. А.Л. Уманский рассматривает, педагогическое сопровождение, как процесс взаимодействия педагогов с группой детей для оказания помощи в реализации их потенциала. С точки зрения, В.А. Шишкиной, это созидательная деятельность педагога, которая разворачивается в двух взаимосвязанных процессах: созидание себя и побуждение к этому студентов. В.А. Лазарев, говоря о «педагогической поддержке» отмечает, что процесс создания оптимальных условий развития и проявления способностей и нейтрализации (либо коррекции) факторов, негативно влияющих на их реализацию. По мнению исследователей Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова педагогическое сопровождение подразумевает умение педагога быть рядом, следовать за ребенком, сопутствуя в его индивидуальном образовательном маршруте, индивидуальном продвижении в учении. Наиболее близким для нас определением понятия «педагогическое сопровождение» является точка зрения М.Р. Битяновой, согласно которой сопровождение выполняет функцию координации результатов воздействия на воспитанника, качественных и количественных изменений в процессе его развития среди других людей; оно способствует успешной адаптации ребенка к условиям его жизнедеятельности и предполагает: «следование за естественным

развитием ребенка на данном возрастном и социокультурном этапе онтогенеза», опору на личностные достижения; создание условий для «самостоятельного творческого освоения детьми системы отношений с миром и самим собой», для личностно значимого жизненного выбора; создание в рамках «объективно данной ребенку социально-педагогической среды» условий для его «максимального в данной ситуации личностного развития и обучения» [35, с. 28].

Говоря о педагогическом сопровождении, мы можем отметить, что воздействие оказывается не только на ребенка, но и на его родителей, и педагогов. Это сложный процесс взаимодействия, при котором субъект воздействия так или иначе приходит к прогрессу в развитии.

Уникальность педагогического сопровождения проявляется и в его наполнении, определяющем видовое разнообразие. Нельзя не согласиться с исследователями, которые различают системное и индивидуальное сопровождение (И.Н. Грушецкая, Е.А. Тютин, Л.М. Шипицына и др.), предполагающие реализацию педагогом системно-ориентированных и индивидуально-ориентированных программ действий. Другой подход, также связанный с представлением внутреннего наполнения педагогического сопровождения, предполагает исследование его структурных компонентов (Л.А. Дзодзикова, РИ. Егорова, Д.Е. Загоруйко, И.Э. Куликовская и др.). При этом, как показал проведенный нами анализ, чаще всего ученые исходят из наполнения педагогической деятельности в целом, ее ключевых этапов и функционального содержания. Так, например, В.А. Айрапетова включает в педагогическое сопровождение мотивационно-смыслоцелевой, операционально-содержательный, аналитико-оценочный компоненты; ГИ. Симонова – теоретико-методологический, информационно-аналитический, содержательный, технологический, управленческий, экспертный компоненты; А.В. Остапенко – организационно-педагогический, содержательный и технологический. В решении данного вопроса мы

разделяем позиции тех ученых, которые ориентируются на системное структурирование компонентов, позволяющее избежать их пересечения, обеспечить функциональную однородность и полноту, а также снять встречные возражения о случайности выбора компонентного состава. В частности, нам импонирует подход, при котором выбор компонентов детерминируется определенным классификационным основанием. Учитывая, что педагогическое сопровождение по своей сути процесс управленческий, хотя в отличие от управления более мягкий и свободный, считаем правомерным включение в его состав основных управленческих процедур: педагогической диагностики, прогнозирования, контроля, оценки, коррекции [24, с. 61].

Иную сторону в характеристике педагогического сопровождения составляют этапы его осуществления. Данный аспект педагогического сопровождения в настоящее время понимается учеными как значимая и недостаточно разработанная педагогическая проблема, непрерывный исследовательский интерес к которой приводит к все большему разнообразию предложений по ее решению. Так, А.А. Майер называет этапами сопровождения диагностику, постановку целей, отбор и применение средств, анализ промежуточных и конечных результатов. В целом логика автора понятна, тем не менее, не позволила ему отобразить специфику педагогического сопровождения и приблизила предлагаемый перечень этапов к содержанию педагогической деятельности в целом. Работая в рамках другого подхода к определению этапов, Я.Л. Горшенина рассматривает педагогическое сопровождение как последовательную смену диагностического, ориентационного, проектировочного и организационного этапов. Однако, более развернутая и содержательная, на наш взгляд, точка зрения приведена в исследовании Е.А. Тютиной, которая включает в состав сопровождения диагностический, поисковый, консультативно-проектировочный, деятельностный, рефлексивный этапы. Ключевое преимущество данной позиции состоит в том, что она удачно

согласуется с основными направлениями деятельности по педагогическому сопровождению: аналитическим, консультирующим, координирующим, организаторским и др. При этом указанные направления задают еще и функциональное наполнение педагогического сопровождения. Рассматривая его как подпроцесс педагогического процесса и осуществляя взаимную проекцию их сущностных свойств, многие исследователи выделяют диагностическую, аналитическую, информационную, консультационную функции, а также функции первичной помощи и замещения (Б.С. Братусь, Е.М. Муравьев, Т.А. Строкова и др.). Поскольку данный набор функций нельзя не признать открытым, то, как любое незамкнутое пространство объектов, он нуждается в структурировании. Один из вариантов решения этой проблемы предложен М.И. Рожковым, который выделяет две группы функций: целевые (функции развития сущностных сфер человека – интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, саморегуляции, предметно-практической, экзистенциальной) и инструментальные (функции технологии сопровождения – диагностическая, коммуникативная, прогностическая, организаторская). Мы считаем, что М.И. Рожкову удалось решить, по меньшей мере, две серьезные проблемы: во-первых, обеспечить универсальность и полноту набора функций, а во-вторых, задать через целевую группу его вариативную часть (гибкую и изменяемую), позволяющую, если это необходимо, отразить специфику исследуемого вида педагогического сопровождения [50, с. 190].

Таким образом, педагогическое сопровождение носит управленческий, непосредственно-действенный, адресный, комплексный и непрерывный характер, предполагает осуществление систематизированных педагогических влияний на основные компоненты сопровождаемого процесса и нуждается в исследовании его

инновационных для современной системы образования видов: тьюторства, модерации или супервизии.

В рамках дальнейшей работы нами подробно рассмотрена технология тьюторского сопровождения в педагогическом процессе дошкольного образовательного учреждения.

1.2. Тьюторское сопровождение и его значение в педагогическом процессе дошкольного образовательного учреждения

В последние годы, система образования в России, претерпела значительные изменения. На фоне реформирования, стали появляться новые педагогические профессии. Профессия «тьютор» занимает не самое последнее место в данном списке.

Тьюторство, как самостоятельное направление практической деятельности человека, имеет длительную историю. Его исследованием занимались не только зарубежные, но и российские ученые. Среди них О.И. Дмитриева, Т.М. Ковалева, Ю.А. Лях, М.Ю. Чередилина, и др.

Словарь иностранных слов дает следующее определение: тьютор – (от лат. Tutorem– наставник, опекун) в значении «старший, назначенный опекать младшего студента в занятиях» фиксируется в источниках с 1580 года. [6, с.59]

Содержательно данный термин соединил в себе элементы из разных областей деятельности: преподавание, консалтинг, тренинги, коучинг, наставничество.

В дидактике тьютор – это позиция, сопровождающая, поддерживающая процесс самообразования, индивидуальный образовательный поиск, осуществляющая поддержку разработки и реализации индивидуальных образовательных проектов и программ.

На житейском уровне тьютор – это наставник. Анализ литературных источников свидетельствует о том, что тьюторство – это отдельная культура, формировавшаяся в истории параллельно культуре преподавания и обучения. Учитель и тьютор – взаимодополняющие позиции в целостном построении образования.

По мнению Т.М. Ковалёвой профессиональность тьютора, оценивается следующими характеристиками:

-уровень профессиональных знаний;

- уровень профессиональных умений или навыков;
- способности к выполнению деятельности тьютора, желание или настрой на выполнение деятельности.

История развития тьюторства в современной России, берет свое начало с 1990х годов, во время реформирования всей системы образования в целом. В 1989 году руководитель Школы культурной политики П.Г. Щедровицкий провел в Москве первый конкурс тьюторов. Через год в «Артеке» П.Г. Щедровицкий для молодых педагогов из разных регионов прочитал цикл лекций о новой педагогической позиции — тьюторе. И с этих пор начала постепенно складываться российская практика тьюторства (школа «Эврикаразвитие» г. Томска, инновационная образовательная сеть «Эврика», региональные тьюторские практики в Брянске, Ижевске, Кемерово, Красноярске, Междуреченске, Москве, Новосибирске и других городах России). С1996 года в Томске стали проводиться всероссийские тьюторские конференции, с 2008 года их дополнили конференции, которые проводятся в Москве под эгидой Московского педагогического государственного университета. Изначально в созданную П.Г. Щедровицким группу исследователей антропотехнических практик, в том числе тьюторства, входили учителя, философы и психологи, управленцы образованием, а возглавила и координировала ее работу Т.М.Ковалева [7 с. 15].

Т.М. Ковалева, отмечает, что тьюторское сопровождение, следует трактовать как движение тьютора вместе с изменяющейся личностью тьюторанта, рядом с тьюторантом, разрабатывающим и реализующим свою индивидуальную образовательную программу, осуществление своевременной навигации возможных путей, при необходимости – помощь и поддержка [62].

«Тьюторское сопровождение» в современной трактовке, это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося,

поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии учащегося. [49, с. 824]

Модель тьюторского сопровождения, по мнению А.Л. Пикиной, можно выстроить из нескольких компонентов:

1. *Субъектный компонент.* Тьюторская деятельность – это взаимная необходимость. Сопровождаемые – одаренные дети различного возрастного уровня: от дошкольника до старшеклассника и студента; дети с особыми образовательными потребностями. Тьюторы – педагоги, которые занимают тьюторскую позицию: педагоги-предметники и классные руководители, преподаватели и кураторы вузов, педагоги дополнительного образования и др. Тьюторскую позицию по отношению к обучающимся могут занимать социальные педагоги, психологи, логопеды, подготовленные ученики-тьюторы, родители одаренных обучающихся.
2. *Ценностно-смысловой компонент* определяет основные подходы и принципы тьюторской работы, педагогического сопровождения.
3. *Индивидуальный подход.* Его сущность выражается в осуществлении процесса сопровождения с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся (темперамента и характера, способностей и склонностей, мотивов и интересов и др.), в значительной степени влияющих на их поведение в различных жизненных ситуациях.
4. *Интегративно-вариативный подход.* На основе интеграции строится работа по объединению усилий участников образовательного процесса, различных социальных институтов, реализуются целевые установки одаренного обучающегося. Вариативность заключается в выборе одаренным обучающимся и педагогом-тьютором целей, программ, способов, методов деятельности для обеспечения сознательного выбора одаренным ребенком траектории своего развития, возможности для выбора интересов и путей их реализации.

5. *Рефлексивно-деятельностный подход.* Одним из признаков творческого потенциала личности выступает способность к рефлексии, осмыслению собственных действий путем самонаблюдения, самопознания, самоанализа и критической самооценки. Педагог-тьютор и сопровождаемый обучающийся глубоко осмысливают, тщательно анализируют свои действия, оценивают их, сопоставляют с реальными успехами, ищут и находят причины недостатков и подходы к их преодолению.

6. *Культурологический подход.* Тьюторское сопровождение ориентировано на максимальное развертывание творческого потенциала. Тьютору необходимо вместе с сопровождаемым находиться в системе, обеспечивающей полноценное получение опыта и знаний через изучение культуры в «зоне ближайшего развития» [40, с. 240].

Успешность осуществления сопровождения детей в системе образования, зависит, прежде всего, от четко выстроенной системы взаимодействия. Опираясь на публикации в данной сфере (М.И.Рожкова, Л.Г.Жедуновой, О.Н.Посысоева, О.С.Гребенюк и др.), мы выделили следующие принципы тьюторского сопровождения детей:

1. *Принцип поддержки и развития индивидуальности ребенка.* Основная идея данного принципа, выстраивается из теории А.С.Выготского «о зоне ближайшего развития». Речь идет о соотношении уровня актуального развития и зоны ближайшего развития. Основным критерием оценки развития индивидуальности, является потенциальная способность ребенка к овладению нового опыта при помощи взрослого. Этот принцип предполагает: всестороннюю диагностику ребенка, с выявлением индивидуальных особенностей; оказание индивидуальной помощи ребенку со стороны тьютора, при этом, не подавляя его активности, инициативы, поддержка мотивации ребенка, как стремление к деятельности; отбор педагогических средств сопровождения (методы,

технологии); оценка достижений ребенка с учетом его возможностей и способностей.

2. *Принцип учета и соблюдения личных образовательных потребностей ребенка.* Данный принцип предполагает, выявление и развитие познавательных интересов ребенка; организация дополнительного образования, которое удовлетворяет его интересам; включение ребенка в различные виды образовательной, досуговой деятельности, в рамках интересов ребенка; разработка индивидуального маршрута деятельности, с учетом интересов ребенка; обеспечение самореализации ребенка.

3. *Принцип вариативности и гибкости в организации индивидуальной деятельности ребенка.* Реализация данного принципа включает в себя: формирования доверительных отношений, благоприятных условий для обнаружения возникающих проблем у ребенка; своевременное выявление проблем и трудностей, и оказание помощи и поддержки в деятельности ребенка; гибкое реагирование на ресурсы психологического и физиологического состояния ребенка; изменение самостоятельности ребенка в зависимости от сложности и новизны жизненной ситуации; своевременная корректировка учебно-методической документации, индивидуальных программ, планов, маршрутов.

4. *Принцип обеспечения субъектной позиции ребенка.* Субъектную позицию можно определить как цель, условие, средство и результат сопровождения его развития. Субъектная позиция, как результат деятельности ребенка, характеризуется следующими признаками: способность действовать самостоятельно и целенаправленно; адекватность и заинтересованность ребенка в собственной деятельности.

5. *Принцип оптимистической стратегии (М.И.Рожков).* Предполагает, что субъекты сопровождения деятельности ребенка рассматривают его развитие с учетом его достижений, положительных изменений в деятельности и развитии. Данный принцип включает в себя: умение

ребенка проявить свою индивидуальность, создание ситуации успеха, в момент затруднений; реализация достижений ребенка.

6. *Принцип непрерывности, системности и преемственности сопровождения.* Данный принцип включает в себя системность, непрерывность, преемственность при переходе от одного этапа к другому; четкая постановка последовательных целей и задач развития; постоянное развитие средств стимулирования деятельности ребенка, его желания самообразования и развития.

7. *Принцип взаимодействия субъектов сопровождения развития ребенка.* Очень важно, взаимодействие всех специалистов образовательной системы, для успешной реализации деятельности и развития ребенка. Этот принцип требует: коллективной разработки программы, диагностики уровня развития ребенка; обобщение результатов, совместное обсуждение дальнейшей стратегии развития ребенка; оценка качества эффективности выполняемой работы; выстраивание отношений с семьей, активное совместное взаимодействие всех участников сопровождения [10, с. 479].

Итак, ключевой характеристикой тьютора, является его богатый жизненный и профессиональный опыт и авторитетность, благодаря которым и возникают доверительные отношения между тьютором и тьюторантом, позволяющие первому раскрыть особенности и содержательное многообразие среды, в которую вводится личность, показать на личном примере перспективы продвижения в ней, а второму – освоить и присвоить их, положившись на реальный опыт тьютора. Все это способствует улучшению психологической комфортности, снижению риска ошибок и быструю адаптацию личности в новых условиях.

Данные принципы чаще используют в рамках психолого-педагогического сопровождения ребенка, где взаимодействие идет от педагога к воспитаннику. При тьюторском сопровождении, взаимодействие осуществляется от ребенка к тьютору. Но на наш взгляд, в системе дошкольного образования данные принципы имеют весомое значение в

сопровождении ребенка. Прежде всего, это связано с возрастными особенностями детей. Дети-дошкольники, не способны достаточно самостоятельно определиться с целями и задачами собственной познавательной активности. В данном случае принципы психолого-педагогического сопровождения, активно помогают ему в выборе пути саморазвития. При тьюторском сопровождении, тьютор активно использует данные принципы в своей деятельности. Важно отметить, что основной задачей тьюторского сопровождения ребенка – это научить его самостоятельно выбирать цель своей деятельности, активно в ней участвовать, проявлять инициативность, самостоятельность, использовать различные ресурсы для достижения поставленной цели.

Говоря о тьюторском сопровождении детей дошкольного возраста, то работа, как правило, ведется в двух направлениях:

- тьюторское сопровождение одаренных детей;
- тьюторское сопровождение детей с особыми возможностями здоровья (ОВЗ).

В рамках тьюторского сопровождения одаренных детей, основу дополнительного образования детей составляет его собственная активность и самостоятельность. Ребенок сам определяет для себя направления своего развития, которое при необходимости обсуждается с тьютором. Очень важно понимать, что в этом случае тьютор не дает готовых знаний. Это процесс совместного поиска. В результате совместной работы, у ребенка формируется умение самостоятельно выбирать направление развития, учит его размышлять о собственной деятельности, проявляет активность в познавательном развитии в рамках своих интересов.

В российской системе образования накопился достаточный опыт по сопровождению одаренных детей-дошкольников (О.Е. Баятова, Н.В. Матвеева, А.И. Соколова, Л.В. Трубайчук и др.). В его основе лежит взаимодействие с учреждениями дополнительного образования. В рамках

данной преемственности у дошкольников появляется возможность проявить свою одаренность в различных сферах деятельности: творчество, спорт, различные научные объединения и т.д. В последний период ДОО стремятся выйти за рамки сотрудничества только с дополнительными образовательными учреждениями. Они активно выстраивают модель сотрудничества «детский сад – школа – вуз». Тьютор в этом случае выступает в качестве координатора, между различными ступенями образования [4, с. 26].

Преобразования, происходящие сегодня в системе российского образования, развитие инклюзивной практики обеспечили равные права и доступность дошкольного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), возможность выбора подходящего им образовательного маршрута. Сегодня детям с ОВЗ вовсе не обязательно посещать специальные учреждения, напротив, такие дети могут посещать обычную общеразвивающую группу ДОО, где специалисты помогут ему адаптироваться к социуму. Здоровым же детям это позволит развить толерантность и ответственность – качества, так необходимые на сегодняшний день.

Дети с ОВЗ – это дети, имеющие недостатки в физическом и (или) психическом развитии. В основе педагогической классификации таких нарушений лежит характер особых образовательных потребностей детей с нарушениями в развитии и степень нарушения.

Различают следующие категории детей с нарушениями в развитии:

- дети с нарушениями слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие);
- дети с нарушениями зрения (слепые, слабовидящие);
- дети с нарушениями речи;
- дети с нарушениями интеллекта (умственно отсталые дети);
- дети с задержкой психического развития (ЗПР);
- дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ДЦП);
- дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы;

-дети с множественными нарушениями (сочетание 2-х или 3-х нарушений).

Одним из наиболее важных условий перехода к инклюзивной форме образования, его успешности является система сопровождения и поддержки детей с ОВЗ, в частности тьюторского сопровождения.

При работе с детьми ОВЗ, в ДОУ, система тьюторского сопровождения имеет несколько иную модель выстраивания отношений. Тьютор в своей деятельности с детьми ОВЗ активно использует принципы психолого-педагогического сопровождения, для создания условий успешного включения ребенка с ОВЗ в образовательную и социальную среду образовательной организации, в рамках инклюзивного образования.

Чрезвычайно важным аспектом деятельности тьютора является методическая работа с администрацией ДОУ, педагогами, специалистами и родителями. Ее цель – создать для ребенка ОВЗ условия для успешной адаптации в обществе, и реализация образовательной потребности [13, с. 101].

Задачи тьюторского сопровождения дошкольников ОВЗ:

- создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития детей ОВЗ дошкольного возраста. Создание таких условий осуществляется в ходе непосредственной работы тьютора с дошкольниками.
- создание специальных социально-психологических условий для решения проблем адаптации детей ОВЗ в обществе.

Относительно организации тьюторского сопровождения особого ребенка теория и практика образования детей с ОВЗ учитывает существование двух ключевых позиций. С одной стороны, это идеи научной школы Т.М. Ковалевой, ориентированные на то, что тьютор это специалист по сопровождению образовательной программы обучающегося; с другой идеи сторонников инклюзивного образования, указывающих на необходимость сопровождения самого ребенка в образовательном процессе в связи с его индивидуальностью и

уникальностью. В этой связи сложились два подхода к организации тьюторского сопровождения особого ребенка в образовании, в частности действия тьютора в контексте индивидуализированного образования и в контексте индивидуального подхода к ребенку.

Таблица 1. Сравнительный анализ понятий «индивидуализация образования» и «индивидуальный подход» в рамках тьюторского сопровождения.

(по Т.М.Ковалевой)

Действия тьютора (в условиях индивидуализации образования)	Действия тьютора (в условиях индивидуального подхода)
У ребенка есть право на выстраивание собственного содержания образования, собственной траектории образовательной программы.	Преодоление несоответствия между уровнем учебной деятельности, заданной образовательными программами и реальными возможностями обучающихся освоить их
Тьютор сопровождает процесс реализации индивидуальной образовательной программы ребенка, помогает ему осмыслить обучение, предлагает различные учебные формы реализации образовательного процесса	Деятельность тьютора строится как средство компенсации «помех» в обучении, связанных с индивидуальными особенностями ребенка
Задача тьютора – построение открытого образовательного пространства как пространства проявления познавательных инициатив, интересов, процесса его социализации	Задача тьютора – приспособливание образовательной среды к индивидуальным особенностям ребенка
Тьютор – посредник между различными субъектами образовательного процесса: ребенок, педагог, родителями и т.д.	
Тьютор проектирует события, направленные на выявление и поддержку образовательных интересов, организует их включение в различные виды деятельности (учебную, проектную, игровую, социально-ориентированную и т.д.)	
Тьютор принимает активное участие в создании необходимых и всеобъемлющих условий для получения образования обучающимися	

В рамках тьюторского сопровождения детей ОВЗ, обязательным исходным продуктом который протраивает работу, является разработка индивидуальных образовательных маршрутов (ИКОМ). В данном документе, каждый специалист, который работает с ребенком с

особенностями, разрабатывает индивидуальную коррекционно-развивающую работу. В разработке данного маршрута участвуют все субъекты образовательного процесса: педагоги, родители, администрация.

Преимущества тьюторского сопровождения детей ОВЗ:

1. Тьюторское сопровождение всегда персонифицировано и направлено на конкретного ребенка, даже если тьютор работает с группой.
2. Признается безусловная ценность внутреннего мира каждой личности, каждой индивидуальности, приоритетность ее потребностей, целей и ценностей саморазвития.
3. Тьюторское сопровождение дает возможность следовать за естественным развитием ребенка, опираться не только на возрастные закономерности, но и на личностные достижения воспитанника.
4. Взрослый побуждает ребенка к нахождению и принятию самостоятельных решений, помогает принять на себя необходимую меру ответственности, то есть создает необходимые условия для саморазвития, осуществления личностных выборов.

Тьюторское сопровождение - это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с образовательным заказом семьи, формирование образовательной рефлексии учащегося.

Ведущая идея тьюторского сопровождения заключается в специально организованном педагогическом сопровождении в оформлении образа будущего человека и построения наиболее адекватной программы по его достижению[14, с. 135].

1.3 Психолого-педагогические особенности развития детей с расстройством аутистического спектра дошкольного возраста.

Развитие инклюзивной практики в образовании в последние годы ведет к тому, что в качестве субъектов включения выступают все более сложные категории детей с ОВЗ, в частности дети с расстройствами аутистического спектра (РАС).

Необходимо отметить, что дети с аутизмом — неоднородная по составу группа. Детский аутизм в настоящее время рассматривается как особый тип нарушения психического развития. У всех детей с аутизмом нарушено развитие средств коммуникации и социальных навыков. Общими для них являются аффективные проблемы и трудности становления активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, которые определяют их установки на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность собственного поведения.

Последние несколько лет, в связи с тем, что «аутизм» представляет собой сочетанный набор нарушений, введено понятие РАС: расстройство аутистического спектра, вместо РДА: ранний детский аутизм. На данный момент, проблема аутизма это не только сфера медицинского сопровождения, но и психолого-педагогического [5, с. 20].

Выдержка из Проекта ФГОС для детей с РАС: «Ребенок с аутизмом может быть и безразличным к происходящему, и иметь стойкие страхи; совсем не пользоваться речью, пользоваться простыми речевыми штампами, но также и иметь богатый словарь и развернутую, не по возрасту сложную фразовую речь. У многих таких детей на основе тестирования диагностируется выраженная и глубокая умственная отсталость, но существуют и типично аутичные дети, интеллектуальное развитие которых оценивается как нормальное и даже высокое. Нередки случаи, когда дети с выраженным аутизмом проявляют избирательную одаренность, это может быть особая музыкальность, абсолютная

грамотность, математические способности и др. Кроме того, картина трудностей и возможностей ребенка с аутизмом к школьному возрасту значительно различается в зависимости от того, получал ли он адекватную специальную поддержку. Вовремя начатая и правильно организованная психолого-педагогическая помощь позволяет поддержать попытки ребенка вступить в более активные и сложные отношения с миром и предотвратить формирование наиболее грубых форм детского аутизма.

Вследствие неоднородности состава группы, диапазон различий в требуемом уровне и содержании начального школьного образования детей с РАС должен быть максимально широким, соответствующим возможностям и потребностям всех таких детей. Включать как образование, сопоставимое по уровню и срокам овладения с образованием нормально развивающихся сверстников, так и возможность обучения основным навыкам жизни вместе с близкими людьми».

По данным Всемирной Организации Здравоохранения в 2000 году распространённость аутизма составляла от пяти до 26 случаев на 10 тысяч детского населения, в 2005 году на 250-300 новорожденных приходился один случай аутизма, а в 2008 году 1 случай на 150 детей. На сегодняшний день по данным Американских центров по контролю и предотвращению заболеваний, каждый 88 ребенок болеет аутизмом. Среди мальчиков распространённость заболевания выше, чем среди девочек, и составляет 1 на 42 человека. Это делает актуальным изучение имеющегося практического опыта, а также разработку новых методов коррекционной работы [27, с. 1].

Понятие «аутизм» было впервые введено Э. Блейером в 1920 г. как симптом при тяжелых нарушениях взаимодействия с реальностью у взрослых больных шизофренией. Ранний детский аутизм был описан Лео Каннером (1943 г., синдром Каннера), а затем Хансом Аспергером (1949

г.). Тогда одно из определений аутизма звучало как «разобщенность человека с внешним миром».

В нашей стране внимание специалистов к проблеме аутизма было обращено с конца 60-х годов. Изначально изучением занимались детские психиатры (С.С. Мнухин, А.Е. Зеленецкая, Д.Н. Исаев, 1967; О.П. Юрьева, 1970; М.Ш. Вроно, В.М. Башина, 1975; М.С. Вроно, 1976; В.М. Башина, 1980; В.Е. Каган, 1981; К.С. Лебединская с сотр., 1981). Они рассматривали аутизм в рамках детской шизофрении или шизоидной (аутистической) психопатии (Т.П. Симсон, 1929, 1948; Г.Е. Сухарева, 1925, 1937, 1959, М.О. Гуревич, 1927, 1932). Представления о том, что проявления детского аутизма могут трактоваться не только как симптомы болезни, но и как признаки нарушения развития, и попытки их разграничить начинают разрабатываться тоже детскими психиатрами. В.М. Башина (1975, 1980) не только изучает проявления детского аутизма, предшествующие началу заболевания и проявляющиеся в его процессе, но и выделяет конституциональные формы детского аутизма [27, с. 3].

Только 1977 году при НИИ дефектологии АПН СССР была впервые создана специальная экспериментальная группа по комплексной коррекции РДА, в которой совместно работали врачи, психологи и педагоги-дефектологи и основной целью работы была разработка системы клинико-психолого-педагогической коррекции аутизма.

Начиная с 80-х годов в нашей стране стали создаваться отдельные лаборатории по изучению проблем аутизма и практические центры. Так в Институте дефектологии, в Москве было создано научно-практическое направление по организации помощи аутичным детям под руководством К.С. Лебединской, которое работает и в настоящее время. В Санкт-Петербурге в Институте психотерапии под руководством В.Е. Когана были организованы специальные группы по работе с аутичными детьми и их семьями. В них работали психиатры, психологи,

психотерапевты, арт-терапевты, музыкотерапевты, логопеды, дефектологи. Постепенно уходит представление об аутизме, как о проявлении шизофрении, умственной отсталости, психозов.

Несмотря на обилие исследований в данной области, до сих пор нет четкого представления о причинах возникновения РАС. Существует три основные версии причин аутизма:

1. Генетический фактор. Недостаточно исследован. Есть доказательства о наследовании аутизма из поколения в поколение. Причиной называют комплекс геномных нарушений, которые сами по себе не приводят к аутизму, но являются фактором предрасположенности.
2. Органическое поражение ЦНС. Большинство детей РАС имеют те или иные нарушения ЦНС. Но достоверно говорить о том, именно эти нарушения привели к аутизму пока не приходится.
3. Психогенный фактор. Рассматривается в США и Западной Европе в рамках психоаналитического подхода. В отечественной литературе есть указания на то, что психогенный аутизм возможен, но четких характеристик этих форм нет.

С точки зрения, Л.В.Мардахаева психогенный фактор может: а) быть манифестным для любых форм РДА; б) вносить вклад в формирование третичных образований РДА (невротические расстройства в связи с переживанием своей несостоятельности) при достаточном уровне интеллекта и самосознания; в) служить причиной вторичной аутизации при сенсорных дефектах и других вариантах депривационного психического развития [27, с. 8].

В 1985-1987 гг. О.С. Никольская выделяет четыре основные группы РАС. Основными критериями деления избраны характер и степень нарушений взаимодействия с внешней средой и тип самого аутизма [30, с. 22].

Таблица 2. Типология детей с РАС
(по О.С.Никольской)

Группы	Характеристика
I	Наиболее глубокая агрессивная патология, тяжелые нарушения психического тонуса и произвольной деятельности. Их поведение носит полевой характер и проявляется в постоянной миграции от одного предмета к другому. Отказ от речи. Нет потребности в контакте. Бездеятельны. Беспомощны. Нет навыка самообслуживания. Наихудший прогноз развития.
II	Малодоступны к контакту, чаще молчат или что-то шепчут. Характерно стереотипность движений, сенсорики (самораздражение зрения, слуха, осязания). Привязанность к матери. Могут обучаться.
III	Подвержены страхам. Развернутая речь. Менее зависимы от матери. Не нуждаются в опеке и тактильном контакте. Низкий уровень сопереживания. Эти дети при активной медико-психолого-педагогической коррекции могут быть подготовлены к обучению в массовой школе. Обучаемы.
IV	Неврозоподобные расстройства: чрезвычайная тормозимость, робость, пугливость, особенно в контактах, чувство собственной несостоятельности, усиливающее социальную дезадаптацию. Постоянство среды. Выполняют требования взрослых. Обучаемы.

У всех детей РАС имеются нарушения коммуникативной сферы и социальных навыков. Общими для них являются проблемы эмоционально-волевой сферы и трудности в общении, которые определяют их потребность на сохранение постоянства в окружающем мире и стереотипность собственного поведения. У детей РАС ограничены когнитивные возможности, и прежде всего, это трудности переключения с одного действия на другое. Характерна инертность в мыслительной, двигательной сферах. Многие дети с РАС имеют набор стереотипных движений. Повторяя их, они чувствуют стабильность и уверенность в пространстве. Для таких детей очень важен тактильный контакт, достаточно активный (крепкие объятия). Это необходимо для ощущения собственного тела в пространстве. Для детей РАС, характерно отсутствие зрительного контакта, тем самым идет отгорожение от внешнего мира. Предполагают, что у таких детей очень восприимчивы органы слуха, поэтому, громкие звуки, действуют как раздражающий фактор. При

сильных раздражителях, дети закрывают уши руками или начинают громко кричать. Такая же особенность и зрительного анализатора. Не переносят яркий свет. Часто в рисунках используют черный цвет, как стимуляцию цветового восприятия. Не способны отличать живое от неживого, поэтому могут хватать других детей, как куклу. Характерна стабильность в еде, одежде, помещении, укладе жизни. Не любят новую одежду и обувь. Иногда с трудом приходится снимать одежду на сон. Любое отклонение от стабильности вызывает агрессию, страх, тревожность. Характерно «полевое поведение»: раскачивание, ходьба по кругу, вскидывание руками и т.д. В большинстве имеются нарушения речи. Это либо ее полное отсутствие, либо могут повторять одни и те же фразы, слова, песни, напевать мелодию. Игрушками не играют. Характерно стереотипность использования или использование не по назначению. В течение дня могут играть одной игрушкой или предметом. Причем любая попытка изменить ситуацию, может вызвать агрессию. Часто дети брезгливы. Не любят рисовать краской, боясь испачкать руки. Отсутствует выразительная мимика, смех, слабые аффективные реакции. Если испытывают радость, то это может проявляться более активным взмахиванием рук. Дети РАС предпочитают уединение. Им хорошо, когда они остаются одни. Очень неохотно пускают кого-либо в свой внутренний мир. В клинико-психологической структуре РАС многое остается неясным. Не выявлен первичный, биологический по своей природе дефект. Самые разные точки зрения высказываются о том, что такое основной дефект: дезорганизованность восприятия, нарушения соотношения процессов сна и бодрствования, когнитивные и речевые проблемы, сочетание низкого психического тонуса и особой сенсорной и эмоциональной гиперестезии (повышенной чувствительности). В настоящее время ни одна из этих точек зрения не может быть принята безусловно. Аутизм можно в большей или меньшей степени скомпенсировать, иногда (очень редко) можно добиться очень высокого

уровня социальной адаптации, но хотя бы легкие, часто не выходящие за рамки характерологических вариантов аутистические черты все-таки сохраняются.

Как уже отмечалось выше, дети РАС имеют нарушения в социальной и эмоциональных сферах. Для них характерен «уход в себя». С течением времени, подрастая, у таких детей мы можем наблюдать сглаживание нарушений. Может появиться речь, появляется способность к самообслуживанию, улучшаются социальные навыки и способность к игровой деятельности. Но, аффективная сторона так и остается недоступной для окружающих.

Говоря о динамике возрастного развития, мы можем отметить, что в научной литературе очень мало исследований на эту тему. В основном идет описание общих нарушений, характерных для детей РАС. В рамках теоретических направлений (психоанализ, бихевиоризм, когнитивное и пр.) исследователи часто пытались анализировать качественные характеристики детей с аутизмом в аффективной и интеллектуальной сферах. Например, психоаналитики, пытались связать данные нарушения с недостатком эмоциональной связи в детско-родительских отношениях

Между тем вариабельность нарушений интеллектуальных, эмоционально-волевых, личностных и поведенческих сфер у детей с аутизмом чрезвычайно велика, что затрудняет выделение групп по степени и структуре нарушения каждой функции.

В работах отечественных и зарубежных психологов выделены факторы, негативно влияющие на развитие психики ребенка с РАС. К ним относятся:

- энергетическая недостаточность;
- слабость побуждений;
- быстрая истощаемость и пресыщаемость в процессе вынужденного общения при выполнении аффективно не значимой деятельности;

- низкие сенсорные пороги;
- выраженный отрицательный эмоциональный дискомфорт.

Все эти факторы в значительной степени искажают формирование моторных, сенсорно-перцептивных, мнемических, интеллектуальных и речевых процессов у детей с аутизмом [28, с. 35].

И.И Мамайчук, в своей работе, выделил четыре основные группы нарушения у детей с аутизмом в дошкольном детстве.

Таблица 3. Особенности развития моторных функций в зависимости от степени тяжести аффективной дезадаптации
(по И.И.Мамйчук)

Степень тяжести дезадаптации	Крупная моторика	Тонкая моторика
Группа 1	При импульсивных, бесцельных действиях у ребенка могут наблюдаться высоко координированные, пластичные движения. Например, ходьба по узкой доске, подпрыгивание со сложным чередованием ног	Наблюдается точное движение рук при попытке схватить предмет, игрушку. При выполнении задания по инструкции, например во время рисования по опорным точкам или сбора пирамидки, наблюдается неловкость движений, неустойчивость внимания
Группа 2	Движения менее координированы и пластичны, чем у детей первой группы. Наблюдается скованность, напряженность мышечного тонуса	Недоразвитие тонкой моторики наблюдается не только в процессе занятий, но и в свободной деятельности ребенка
Группа 3	Моторная неловкость, нарушение мышечного тонуса, слабая координация движений туловища, рук, ног, тяжелая походка	Недоразвитие тонкой моторики проявляется в несформированности графических умений, письма, навыков самообслуживания
Группа 4	Выраженных нарушений в развитии моторных функций не прослеживается. Наблюдаются трудности в усвоении моторных навыков. В целом движения отличаются меньшей плавностью, замедленностью, чем у здоровых детей	Выраженных нарушений мелкой моторики не наблюдается. Однако при вынужденном общении повышается мышечный тонус, что негативно отражается на эффективности выполнения графических проб, скорости выполнения заданий (например, нанизывания бус, сбора мелкой мозаики)

1. Особенности развития когнитивных процессов: в зарубежной психологической литературе выделены два вида дефицита когнитивных функций у детей с аутизмом: когнитивный дефицит частного характера («specific») и когнитивный дефицит общего характера («general»), связанный с нехваткой навыков переработки информации, планирования и концентрации внимания. В соответствии с этим выделяют два основных типа сенсорно-перцептивных нарушений у детей с аутизмом: сенсорная доминантность («sensorydominance») и чрезмерная избирательность («overselectivity») при восприятии стимулов.

Сенсорная доминантность проявляется в стремлении доминировать одних стимулов над другими. Например, зрительные, над слуховыми. Очень часто можно наблюдать как дети с аутизмом, при попытке к ним обратиться, или когда слышат резкий, громкий звук, закрывают уши руками, но при этом могут с удовольствием трогать собеседника, рассматривая его одежду, трогают руками.

К чрезмерной избирательности относится стремление ребенка сосредотачиваться на одних характеристиках предметов, обстановки, игнорируя другие, не менее важные. Ребенок может проявлять интерес только к определенным продуктам питания, игрушкам, мелодиям, игнорируя другие, не менее интересные для детей, предметы и звуки.

С самого раннего возраста у детей с РАС отмечается хорошая механическая память, что создает условия для сохранения следов эмоциональных переживаний. Именно эмоциональная память стереотипизирует восприятие окружающего: информация входит в сознание детей целыми блоками, хранится, не перерабатываясь, и применяется шаблонно, в том контексте, в котором была воспринята. Дети могут снова и снова повторять одни и те же звуки, слова или без конца задавать один и тот же вопрос. Они легко запоминают стихи, при этом строго следят за тем, чтобы читающий стихотворение не пропустил ни одного слова или строчки. В ритм стиха дети могут начать раскачиваться

или сочинять собственный текст. Дети данной категории хорошо запоминают, а затем однообразно повторяют различные движения, игровые действия, звуки, целые рассказы, стремятся к получению привычных ощущений, поступающих через все сенсорные каналы: зрение, слух, вкус, обоняние, кожу [28, с. 69].

2, Особенности интеллектуального развития: по данным исследований отечественных и зарубежных психологов, у детей с РАС, встречаются различные по степени тяжести нарушения в интеллектуальной сфере. Нередки случаи, когда дети с РАС могут успешно учиться, заканчивать профессиональные учебные заведения. Большинство исследователей считают, что детям с РАС доступны такие мыслительные операции, как классификация, обобщение, понимание причинно-следственных связей и пр. Основная сложность состоит в том, что они не умеют применять свои знания в социуме, в быту, в общении с другими людьми.

Существенное влияние на формирование мыслительных операций детей с аутизмом оказывают особенности их восприятия и внимания, проявляющиеся в чрезмерной концентрации отдельных аффективно значимых признаков, не имеющих социального значения. Немаловажное значение имеет и недоразвитие регулирующей функции речи.

В многочисленных клинических исследованиях отечественных и зарубежных психиатров отмечается, что развитие интеллекта при раннем детском аутизме зависит от характера и динамики заболевания, в рамках которого он проявляется. Наихудший прогноз в дальнейшем психическом развитии наблюдается у детей с синдромом аутизма вследствие раннего шизофренического процесса. Лучший прогноз — у детей с синдромом аутизма в рамках формирующихся шизоидных психопатий с удовлетворительной социальной адаптацией.

В настоящее время существует множество различных точек зрения на особенности развития мышления у аутичных детей. Например, с точки зрения К.С. Лебединской, В.В. Лебединского и О.С. Никольской,

нарушение взаимодействия психических функций наиболее специфично проявляется в особенностях формирования мышления и речи аутичного ребенка. Аффективно насыщенная акустическая сторона слова приобретает у детей с аутизмом самостоятельное значение и проявляется в таком явлении, как автономная речь. То есть ребенок может произносить отдельные слова, звуки и звуко сочетания, не связывая их с конкретными предметами, ситуацией и смыслом [28, с. 81].

В специальных исследованиях особенностей мышления у младших школьников с аутизмом, проведенных под руководством В. В. Лебединского, выявлено недоразвитие у них обобщений, несмотря на достаточно высокий уровень развития понятийного мышления. Это явление авторы объясняют задержкой развития социального опыта ребенка с аутизмом. «Можно предположить, — пишет В. В. Лебединский, — что в результате аутистических установок в поле сознания больного ребенка поступает лишь часть необходимой с точки зрения социальной практики информации о предметах, их свойствах и функциях. В то же время приобретают самостоятельное значение не координированные с функциональными (социально более значимыми) такие перцептивные свойства предметов, как цвет, форма, размер. В этих условиях при решении задач, где имеется конфликт между зрительно воспринимаемой ситуацией и смыслом поставленной задачи, больной ребенок ориентируется не на существенные признаки, а на глобальные перцептивные впечатления».

Интеллектуальное развитие у детей с аутизмом в значительной степени определяется степенью тяжести аффективной патологии.

Таблица 4. Особенности интеллектуального развития детей с аутизмом
в зависимости от степени тяжести аффективной патологии
(по И.И. Мамайчук).

Степень тяжести дезадаптации	Особенности интеллектуального развития
Группа 1	Резкое снижение интеллекта. Возможны перцептивные обобщения, освоение глобального чтения в более старшем, по сравнению со здоровыми детьми, возрасте
Группа 2	Возможны обобщения предметов, но преимущественно по аффективным признакам. Более успешное выполнение невербальных заданий
Группа 3	Неравномерный темп интеллектуальной деятельности. Доступны обобщения, суждения по существенным признакам, но мотивировка ответов затруднена. Ограниченность (заикленность) интеллектуальных интересов (например, однообразные увлечения, стереотипные воспроизведения отдельных впечатлений)
Группа 4	Проявление отдельных способностей, обычно связанных с невербальной сферой (музыкой, конструированием, рисованием и пр.). Нормальный уровень развития обобщений, суждений, умозаключений. В экстремальных ситуациях возможны стереотипии мыслительных операций, аффективная ригидность (застывание на аффективно значимом стимуле)

Особую трудность представляет психологическая диагностика интеллекта у детей с аутизмом. Психометрические исследования возможно проводить только лишь в случае, не тяжелой формы аффективного нарушения. Но и в этом случае, необходима длительная адаптация ребенка к условиям и материалу для диагностики. Например, прежде, чем диагностировать ребенка, он должен познакомиться с диагностическими карточками: потрогать, понюхать, погрызть и т.д. Диагностика может длиться в течение двух-трех дней.

Говоря об интеллекте у детей РАС, можно отметить, неравномерность развития отдельных интеллектуальных функций. Например, ребенок может научиться считать, выполнять элементарные математические действия, но могут возникать трудности при решении задач [28, с. 93].

3.Особенности речевого развития. Развитие речи, с точки зрения Жана Пиаже, проходит в три этапа: сначала формируется аутистическое мышление: отличается нецелесообразностью, направлена на удовлетворение органических потребностей, не приспособляется к внешней действительности, она не социальна, а чисто индивидуальна, не отражается речью; затем эгоцентрическое мышление оно направлено не столько на приспособление к действительности, сколько на удовлетворение желаний, но все же служит не только органическим потребностям и игре; и, разумная мысль, наоборот, сознательно направлена на определенную цель, приспособлена к действительности, заключает истину или заблуждение, она отражается социализированной речью.

Нарушения речи занимают большое место среди характерных признаков раннего детского аутизма и отражают основную специфику аутизма, а именно несформированность коммуникативного поведения. Подавляющее большинство исследователей отмечает нарушение коммуникативной функции речи у детей с аутизмом (В.Е.Каган, 1981; К.С.Лебединская с соавт., 1991; В.В.Лебединский, 1985; Е.М.Мастюкова, Н.Н.Морозова, 1990, и др.). Независимо от срока появления речи и уровня ее развития, ребенок с аутизмом не использует речь как средство общения. Он редко обращается с вопросами, обычно не отвечает на вопросы окружающих, в том числе близких для него людей. В то же время у него может достаточно интенсивно развиваться «автономная речь», «речь для себя».

Авторы выделяют следующие характерные для детей с аутизмом речевые нарушения:

- эхолалии, то есть непроизвольное повторение звуков, слогов, слов чужой речи, слов и мелодий песен;
- вычурное, часто скандированное произношение слогов, слов;

- своеобразная интонация;
- характерные фонетические расстройства;
- нарушения голоса с преобладанием особой высокой тональности в конце фразы или слова;
- длительное называние себя во втором или в третьем лице;
- отсутствие в активном словаре слов, обозначающих близких для ребенка людей, например «мама», «папа» и пр.

В отличие от других психических функций, речь при аутизме на самых ранних этапах может развиваться нормально или даже ускоренно. По темпу ее развития ребенок иногда обгоняет здоровых сверстников. Между тем вскоре начинается обратный процесс: приблизительно к трехлетнему возрасту речь постепенно утрачивается. Нередко ребенок перестает говорить с окружающими, хотя иногда продолжает разговаривать сам с собой или во сне. Таким образом, коммуникативная функция речи не развивается. Утрата речи всегда сопровождается нарушением невербальных коммуникаций, уменьшением количества жестов и имитаций. Дети с аутизмом редко используют полноценную речь в общении. В старшем дошкольном возрасте они обычно плохо говорят за пределами привычной для них обстановки. Нередко у них наблюдаются стойкие аграмматизмы, они почти никогда не используют личное местоимение «я» и утвердительное слово «да» [28, с. 110].

Таблица 5 Особенности речевого развития детей с аутизмом в зависимости от степени тяжести аффективной патологии
(по И.И.Мамайчук)

Степень тяжести дезадаптации	Особенности речевого развития
Группа 1	Речевой мутизм. Понимание обращенной к ребенку речи наступает не сразу, однако при изменении интонации или громкости ее произнесения (например, шепотом) простая инструкция может быть выполнена. В

	старшем возрасте наблюдаются эхолалии
Группа 2	Использование речи возможно в аффективно значимых ситуациях. Набор речевых штампов жестко связан с ситуацией. Имеют место эхолалии, телеграфный стиль речи. Обращение к другим людям почти не встречается. Повышенное внимание к аффективной стороне речи, к стихосложению. Склонность к словотворчеству
Группа 3	Высокое развитие словарного запаса одновременно со слабым развитием коммуникативной стороны речи. В экстремальной ситуации возможны речевые штампы
Группа 4	В целом уровень речевого развития в диапазоне возрастной нормы. В ходе речевого общения возможны аграмматизмы

Таким образом, категория детей с аутизмом многообразна по проявлениям, степени тяжести аутистических проявлений, широк диапазон интеллектуальных и речевых нарушений, сопутствующих ведущему патопсихологическому синдрому. Безусловно, они нуждаются в дифференцированном подходе в определении коррекционно-образовательного маршрута. И диапазон выбора чрезвычайно широк: от возможности освоения ребенком массовой программы и обучения при специальной поддержке в обычной школе до необходимости формирования специальной индивидуальной программы образования.

До сих пор не существует четкого понимания природы происхождения нарушений аутистического спектра, набора диагностических методик, коррекционных программ.

Поэтому мы, в своем дошкольном учреждении, считаем важным, разработку программу тьюторского сопровождения детей дошкольного возраста с РАС, в условиях дошкольного образовательного учреждения.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. Вопросы «тьюторского сопровождения» детей рассматривали как отечественные, так и зарубежные авторы. В последние годы, появилось понимание, что тьютор важен не только в системе школьного, но и дошкольного учреждений. Тьюторское сопровождение рассматривается как педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы.

2. Тьюторство в условиях ДООУ как новая педагогическая деятельность в российском образовании становится важным ресурсом для создания эффективной, гибкой, ориентированной на ребенка системы сопровождения. В дошкольных учреждениях, тьюторское сопровождение, чаще всего рассматривается в рамках оказания помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. Сопровождение ребенка с ОВЗ в условиях ДООУ способствует адаптации к обществу, содействию саморазвития личности, способной к самопознанию и максимальной самореализации интеллектуальных, физических и творческих способностей.

3. Тьютор содействует максимальному раскрытию личности ребенка, формированию его мотивов и ценностей. Цель деятельности тьютора заключается в успешном включении ребенка с ОВЗ в среду общеобразовательного учреждения. Для реализации этой цели необходимо: создание комфортных условий для нахождения в группе; включение ребенка в среду сверстников, в жизнь группы, формирования положительных межличностных отношений в коллективе.

4. В настоящее время тенденции к совершенствованию процессов социализации детей с ограниченными возможностями здоровья вызвали в науке потребность в разработке теоретических моделей, наиболее полно

отражающих содержание и характер помощи таким детям в условиях коррекционных групп в ДООУ. Наша исследовательская работа привела к пониманию необходимости разработки модели тьюторского сопровождения детей с ОВЗ в условиях ДООУ.

2. ПРОГРАММА ТЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ РАС В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

2.1. Разработка программы тьюторского сопровождения дошкольников с РАС в условиях дошкольного образовательного учреждения

Педагогическая деятельность тьютора в условиях реализации инклюзивной практики заключается «в индивидуальной работе с детьми с РАС в ходе образовательного процесса и процесса социализации; способствует самоопределению и самореализации дошкольников в их дальнейшей профессиональной и общественной жизни, формированию у них эмоционально-ценностного отношения к действительности» [38].

Администрации образовательного учреждения, принимающего решение об обучении детей с РАС в дошкольном учреждении необходимо продумать и проанализировать материальные и кадровые возможности своего учреждения относительно решения этой трудной задачи.

В ДОУ должен быть контингент педагогов, способных и желающих реализовать данный вид работы. Он может быть представлен педагогами-психологами, учителями-логопедами, учителями-дефектологами, социальным педагогом, педагогами дополнительно образования и др.

Другим важным условием является наличие необходимой материально-технической базы. Материально-техническое обеспечение дошкольного образования детей с РАС должно отвечать не только общим, но и особым образовательным потребностям данной группы детей [5, с. 20].

В связи с этим в структуре материально-технического обеспечения должны быть отражены специфика требований:

- организации пространства, в котором обучается ребенок с РАС;
- организация временного режима обучения;

- организации рабочего места ребенка;
- техническим средствам обучения (включая специализированные компьютерные инструменты обучения, ориентированные на удовлетворение особых образовательных потребностей);
- специальным учебникам, рабочим тетрадям и дидактическим материалам, отвечающим особым образовательным потребностям детей в соответствии с индивидуальной программой обучения.

На основании выше сказанного, для успешной социализации детей с РАС дошкольного возраста в условиях ДООУ, нами была разработана программа тьюторского сопровождения дошкольников с РАС в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Цель программы состоит в том, чтобы ребенок добился как можно большего, при тех способностях и возможностях, которыми он обладает, несмотря на имеющиеся проблемы и дефициты.

Задачи программы:

- создание общего образовательного пространства, максимально комфортного для всех учащихся;
- помощь каждому ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации;
- психологическое обеспечение адекватных и эффективных образовательных программ;
- развитие психолого-педагогической компетенций, психологической культуры педагогов, учащихся, родителей.

Участники программы: заведующий МАДОУ ДС № 18, заместитель по УМР, старший воспитатель, учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог (тьюторское сопровождение), воспитатели коррекционных групп дошкольного учреждения, родители детей ОВЗ, дети с РАС.

Этапы программы:

1. Предварительный этап включает в себя получение запроса на сопровождение. Решение о необходимости сопровождения может осуществляться по заявлению родителей (законных представителей) ребенка с ОВЗ и/или на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК).

2. Адаптационный этап. На этапе адаптации идет повседневная, последовательная работа тьютора и ребенка по вхождению в образовательный процесс и социальную жизнь, постепенное включение ребенка в различные ситуации. Он включает в себя: сбор информации о ребенке; анализ полученной информации и собственные наблюдения; создание комфортных условий для адаптации ребенка к условиям ДОУ. Важно в группе создать уголок уединения, где ребенок мог бы побыть один. Ребенок должен иметь возможность выйти из группы, он может иметь при себе привычный любимый предмет, игрушку, при этом надо стараться, чтобы это не отвлекало других детей. Важно предоставить ребенку возможность самостоятельно обследовать помещение группы, комнат для занятий. Аутичным детям наиболее доступны схемы, и именно на них необходимо опираться в коррекционной работе. Ребенку с аутизмом необходима постоянная поддержка взрослого, его ободрение, чтобы перейти к более активным и сложным отношениям с миром. Здесь необходимо умение чувствовать настроение ребенка, понимать его поведение. В процессе работы в поведении аутичного ребенка выявляются стимулы, на которые необходимо опираться в ходе коррекционной работы.

3. Основной этап. На данном этапе, акцент тьюторства переносится в сферу работы с семьей, диагностики, разработки индивидуального коррекционно-развивающего маршрута (ИКОМ), углубления социализации и коррекционно-развивающего обучения. Это самый трудоемкий, длительный и неоднородный по своей структуре этап.

Он включает в себя несколько подэтапов:

Работа с семьей. Необходимо особо отметить работу тьютора с семьей. Успешное взаимодействие специалистов с семьёй обучающегося с аутизмом - одно из главных условий эффективности коррекционно-образовательного процесса. Работа с семьёй подразумевает различные формы психологической помощи родителям, разъяснение истинных проблем ребёнка, обучение приемам и методам работы с ребёнком в условиях семьи и, возможно, использование родителей как парапрофессионалов.

Основными направлениями работы с семьей могут быть:

1. установление контакта с родителями вновь прибывших детей, составление плана совместных действий;
2. оказание родителям эмоциональной поддержки;
3. содействие родителям в получении информации об особенностях развития ребенка и прогноза его развития; формирование у родителей адекватности в восприятии своего ребенка, принятие ответственности за реализацию плана помощи своему ребенку;
4. формирование интереса у родителей к получению теоретической и практической информации для успешной социализации и обучения детей ОВЗ.

Для взаимодействия педагогов и родителей в нашем ДООУ существует **«Родительский клуб»**.

Продолжительность встреч: 1 раз в два месяца, в течение 1-1,5 часов.

Цель: повышение психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания и развития, сохранения психологического здоровья ребенка.

Таблица 6. Тематическое планирование консультаций в рамках
«Родительского клуба» на 2018-2019 уч.год
(МАДОУ ДС №18 г. Челябинска)

Месяц	Тема встречи	Цель	Ответственный
Сентябрь	Семинар-практикум «Стресс, способы его преодоления» (прил.1)	Познакомить с понятием «стресс», способами его преодоления.	Педагог-психолог
Октябрь	Семинар-практикум «Мой ребенок не такой как все?» (прил.2)	познакомить родителей с психологическими особенностями детей РАС; способами взаимодействия с ними; научить приемам арт-терапии в работе с детьми.	Педагог-психолог
Декабрь	Семинар-практикум «Хочу говорить»	познакомить родителей с особенностями речевого развития детей РАС; обучить способам развития речи в быту.	Учитель-логопед
Февраль	Семинар-практикум «Я могу сам»	Познакомить родителей, со способами научения выполнять элементарные бытовые навыки при помощи карточек-инструкций.	Учитель-дефектолог
Апрель	Деловая игра «Я и мой ребенок»	Повысить компетентность родителей в понимании внутренних переживаний и потребностей ребенка РАС; формировать у родителей умение смотреть на мир глазами детей; признание права ребенка «быть самим собой»	Педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог

В рамках данного клуба, родители могут получить квалифицированную консультативную и практическую помощь по проблемам воспитания и развития детей. Также, сами родители на практических занятиях могут поделиться своим положительным семейным опытом по воспитанию и развитию, и способам взаимодействия с детьми РАС. Кроме того, родители обучаются навыкам снятия собственного эмоционального напряжения, специалисты клуба знакомят родителей с понятием «стресс» и выхода из него.

4. Диагностический. На данном этапе проводятся диагностика ребенка с РАС в образовательном процессе и наблюдения в ходе игровой деятельности, дается анализ и оценка первых результатов, оценка ресурсов и дефицитов в интеллектуальной, коммуникативной и других сферах деятельности ребенка. Данные диагностики заносятся в ИКОМ каждого ребенка. На основании полученных данных, выстраивается образовательная, развивающая и коррекционная работа с ребенком. Диагностика проходит в два этапа: в начале, и в конце года. Иногда, может проводиться промежуточная диагностика на середину учебного года, если у специалистов дошкольного учреждения возникает необходимость внести изменения в ИКОМ [33, с. 57].

5. Разработка ИКОМ. Это наиболее важный этап для работы с ребенком ОВЗ. На данном этапе идет совместная с другими специалистами выработка рекомендаций и составление индивидуального образовательного плана работы с ребенком; решение поставленных задач; анализ ситуации развития ребенка, корректировка стратегии.

Обучение ребенка РАС требует создание специальных условий и разработки индивидуального образовательного маршрута. Под индивидуальным коррекционно-образовательным маршрутом ребенка с РАС в нашем образовательном учреждении подразумевается система конкретных совместных действий администрации, основных педагогов, специалистов сопровождения и родителей в процессе включения ребенка с

ОВЗ в образовательный процесс и составление индивидуального коррекционного образовательного маршрута (прил. 3).

Особенности работы над индивидуально - коррекционно-образовательным маршрутом заключаются в следующем:

- разрабатывается в рамках деятельности ПМПК коллегиально. Педагог, специалисты и родители являются полноправными участниками работы.

- разрабатывается на определенный ограниченный во времени период (квартал, полугодие, год). Продолжительность этого периода также является предметом обсуждения специалистами консилиума, что само по себе является достаточно сложной задачей;

- по окончании периода, на который рассчитана индивидуальная коррекционно-образовательная программа производится оценка достижений ребенка — динамики его развития, освоения отдельных компонентов образовательной программы, степень адаптированности в группе сверстников, дошкольном коллективе. Также предполагается анализ динамики и эффективности коррекционно-развивающей работы, проводимой специалистами консилиума в рамках такого компонента как психолого-педагогическое сопровождение. По результатам заключений всех специалистов консилиума ДООУ и педагогической характеристики происходит, если это необходимо, корректировка всех компонентов ИКОМ;

- формулировки цели и задач, планируемых результатов, критериев достижений ребенка с ОВЗ носят максимально конкретный характер;

- в ИКОМе закреплены ответственность и регламент деятельности всех участников совместной работы;

- после окончательной разработки ИКОМ она должна быть согласована с родителями и заведующей ДООУ, которые подписывают ее.

Динамическое прослеживание развития ребенка и составление ИКОМа на каждый следующий этап дает возможность:

— систематизировать образовательный процесс в определённых образовательных областях;

— сфокусироваться на направлениях и видах деятельности, которые являются приоритетными для обучения и развития ребёнка в определённый период времени, и находятся в зоне его ближайшего развития;

— оценить эффективность деятельности специалистов;

— разделить ответственность за качество обучения и воспитания ребенка с другими специалистами и семьей;

— сделать образовательный процесс «прозрачным» для родителей и администрации.

В маршруте отражается работа всех узких специалистов и педагогов:

Воспитатель коррекционной группы занимается всесторонним развитием детей с ОВЗ с учетом индивидуальных особенностей и возможностей, создавая предметно-пространственную среду, которая ориентирована на развитие каждого ребенка в группе, обучение бытовым навыкам.

Учитель-логопед диагностирует и впоследствии разрабатывает свой комплекс мероприятий для развития речи. Основными задачами логопедической работы при аутизме: дифференциация речевых нарушений, активизация речевой деятельности, развитие спонтанной речи в быту и игре.

Учитель-дефектолог проводит полное и подробное обследование каждого ребенка с РАС на предмет его социального, познавательного развития. В ходе наблюдения выясняет способность ребенка к игре, уровень развития бытовых навыков. Учитель-дефектолог выстраивает свою работу во всех сферах воспитательно-образовательного процесса.

Педагог-психолог проводит диагностику с целью изучения уровня развития эмоционально-волевой сферы, коммуникативных навыков детей

РАС. Основная задача педагога-психолога в работе с детьми РАС обеспечить сохранность психологического здоровья данной категории воспитанников.

Для успешного взаимодействия всех специалистов и получения результатов, необходимо соблюдать ряд условий: общие ценностные ориентиры; профессиональная и личностная поддержка друг друга; единый философский и методологический подход в работе со всеми участниками образовательного процесса; взаимодополняемость профессиональных позиций и знаний специалистов в подходе к ребенку и его семье, их тесное сотрудничество на разных этапах работы; единый профессиональный язык; достоверная информация о продвижении ребенка, динамике его развития, представляемая специалистами и педагогами друг другу, активная позиция в формировании запроса; скоординированность и четкая организация действий, как в рабочих, так и в проблемных, критических ситуациях; привлечение дополнительных методических, материальных и других ресурсов; участие в широком профессиональном сообществе.

6. Коррекционно-развивающий этап. После того, как все участники образовательного процесса ознакомлены с ИКОМ и выразили свое согласие на дальнейшую работу, специалисты переходят к наиболее сложному этапу: коррекционно-развивающая работа.

Прежде чем приступить непосредственно к реализации ИКОМ, необходимо расположить детей с РАС к себе, вызвать у них доверие, добиться того, чтобы дети научились реагировать на слова взрослого; установление эмоционального контакта; стимуляция активности, направленной на взаимодействие; снятие страхов; купирование агрессии, самоагрессии, негативизма и других отрицательных форм поведения; формирование целенаправленного поведения.

У детей с РАС ограничены когнитивные возможности; прежде всего это трудности переключения с одного действия на другое, за которыми стоит инертность нервных процессов. Инертность может относиться к двигательной, речевой, интеллектуальной сферам. Труднее всего преодолевается инертность в мыслительной сфере, что необходимо учитывать при сопровождении ребенка в учебной деятельности.

Как правило, процесс адаптации ребенка с РАС является длительным и нестабильным. Наблюдения показывают, что для ребенка с РАС важна продолжительность контактов. Это относится, прежде всего, к основному педагогу и тьютору, которые проводят с этими детьми максимально длительное время.

Дополнительные возможности для формирования более тесных личностных контактов с ребенком дает внеучебная работа: походы, прогулки (целенаправленные и нецеленаправленные, игровые), посещение музеев. Однако развлечения в детском саду, совместные экскурсии, походы могут оказаться слишком тяжелыми для ребенка в спектре аутизма, и он не получит от них удовольствия. Очень важно выяснить, как конкретный ребенок относится к участию в том или ином мероприятии, и в случае необходимости поддержать его, помогая получить удовольствие. Кроме того, у ребенка должно быть достаточно свободного времени в одиночестве, чтобы он смог восстановиться после чрезмерной стимуляции.

Вследствие особенностей восприятия, обучение в среде нормативно развивающихся сверстников не является простым и легким процессом для аутичного ребенка. У него часто наблюдается отставание в развитии речи, низкая социальная мотивация, а также гипер- или гипочувствительность к отдельным раздражителям; ему сложно установить контакт со сверстниками без помощи взрослого. Отсюда следует, что сопровождение ребенка тьютором может стать основным, если не самым необходимым, компонентом, который приведет к успеху в процессе социализации.

В нашем дошкольном учреждении тьюторское сопровождение осуществляет педагог-психолог, который координирует работу всех педагогов, в соответствии с намеченным планом от момента поступления ребенка в коррекционную группу, до его выпуска.

Для каждого ребенка РАС, разрабатывается индивидуальный психологический маршрут адаптации и социализации. Это связано с тем, что, не смотря на то, что дети имеют один диагноз, у них абсолютно разное принятие внешнего мира.

Цель сопровождения педагога-психолога, как специалиста: формирование способности к социальному взаимодействию и способности к общению, гармонизация эмоционально-аффективной сферы, формирование произвольной регуляции поведения.

Задачи педагога-психолога:

- формирование эмоционального контакта в процессе эмоциональных игр, создание эмоционально положительного настроения;
- повышение активности ребенка в процессе общения с взрослыми и детьми;
- преодоление трудностей в организации целенаправленного поведения;
- организация целенаправленного взаимодействия психолога с ребенком в процессе доступной ему игры или другой формы деятельности;
- развитие интереса к выполнению предметно-игровых действий по подражанию и показу действий педагогом;
- развитие целенаправленных предметно-практических действий с предметами в процессе игры;
- развитие социально-адаптивных функций, коммуникативных навыков (учить ребенка приветствовать других людей, прощаться, соблюдать правила поведения, выполнять требования взрослых, способствовать обучению различным формам взаимодействия).

Работа педагога-психолога выстраивается в несколько этапов:

1. Подготовительный: знакомство с родителями детей РАС, знакомство с ребенком ОВЗ, с медицинским анамнезом.

2. Диагностический. На основании наблюдений за ребенком в различные режимные моменты, заполняются протоколы наблюдений. На основании полученных диагностических результатов, разрабатываются рекомендации для воспитателей по развитию эмоциональной сферы, которые учитывают их в своей работе с данной категорией детей. Рекомендации носят индивидуальный характер (прил.4).

3. Разрабатывается коррекционно-развивающая программа на социализацию, развитие эмоциональной сферы ребенка, снятие эмоционального и физического напряжения.

Эмоциональная сфера, это первое, что страдает у ребенка с РАС и может проявиться в скором времени после рождения. Так, в 100% наблюдений (К.С.Лебединская) при аутизме резко отсутствует самая ранняя сфера социального взаимодействия - комплекс оживления: отсутствие фиксации взгляда на лице человека, улыбки и ответных эмоциональных реакций в виде смеха, речевой и двигательной активности на проявления внимания со стороны взрослого. По мере роста ребенка слабость эмоциональных контактов с близкими взрослыми продолжает нарастать. Дети не просятся на руки, находясь на руках у матери, не принимают соответствующей позы, не прижимаются, остаются вялыми и пассивными. Обычно ребенок отличает родителей от других взрослых, но большой привязанности не выражает. Они могут испытывать даже страх перед одним из родителей, могут ударить или укусить, делают все назло. У этих детей отсутствует характерное для данного возраста желание понравиться взрослым, заслужить похвалу и одобрение. Слова «мама» и «папа» появляются позже других и могут не соотноситься с родителями.

С возрастом, у таких детей отсутствует интерес к сверстникам, отсутствие отклика на имя. В своих социальных взаимодействиях ребенок

крайне избирателен. Постоянная погруженность во внутренние переживания, отгороженность аутичного ребенка от внешнего мира затрудняют развитие его личности. У такого ребенка крайне ограничен опыт эмоционального взаимодействия с другими людьми, он не умеет сопереживать, заражаться настроением окружающих его людей. Все это не способствует формированию у детей адекватных нравственных ориентиров, в частности понятий «хорошо» и «плохо» применительно к ситуации общения [28, с. 55].

С учетом требований, особенностей и возможностей детей РАС, была разработана программа по коррекции эмоциональной сферы детей ОВЗ **«Я в мире эмоций»**.

В рамках данных занятий активно используется световое сенсорное оборудование и интерактивная песочница «Полянка».

При работе с сенсорным оборудованием с детьми РАС, необходимо учитывать особенности сенсорного восприятия данной категории детей:

1. Зрение. У детей с РАС могут быть следующие особенности развития зрительного восприятия: объекты кажутся темными или с потерей тех или иных особенностей; центральное зрение может быть размыто, тогда как периферическое достаточно резко и наоборот; пространственное восприятие на недостаточном уровне – тяжело бросать и ловить предметы; неуклюжесть; объекты и светлые цвета могут казаться движущимися; изображения могут искажаться; легче и приятнее фокусироваться на какой-то части, чем на целом объекте.
2. Слух. Это самая распространенная форма сенсорной дезинтеграции при аутизме: способность слышать звуки только одним ухом, второе ухо лишено возможности слышать полностью или частично; невозможность распознать некоторые конкретные звуки; возможно получение положительных эмоций от нахождения в толпе или шумном месте, а также от громких ударов по дверям или предметам;

шум воспринимается преувеличенно, звуки могут быть искажены или неразборчивы; особенная чувствительность к звукам, например, способность слышать разговор на расстоянии; одинаково сильное восприятие всех звуков, в том числе фонового шума, что часто ведет к проблемам со вниманием.

3. Осязание. Дети с аутизмом могут сталкиваться со следующими проблемами: сильно сжимает людей в объятиях, делает это ради ощущения сильного давления на кожу; высокий болевой порог; возможно нанесение себе повреждений; получение приятных ощущений от тяжелых предметов (например, тяжелого одеяла), находящихся над ними; прикосновения могут причинять боль и дискомфорт, человек избегает прикосновений других людей, что негативно влияет на взаимоотношения с окружающими; неприятные ощущения, если на кистях или стопах что-то находится; проблемы с мытьем и расчесыванием головы, потому что кожа головы очень чувствительна; предпочтение строго определенных предметов одежды и тканей.
4. Вкус. Дети с РАС могут испытывать проблемы следующего рода: склонность к очень острой еде; может есть несъедобные предметы – землю, траву, пластилин; считает, что некоторые ароматы и продукты слишком насыщенные и тяжелые из-за слишком острой реакции на вкус, придерживается очень ограниченного рациона; дискомфорт от твердой пищи: дети, например, могут есть только пюре, мороженое или другие мягкие продукты.
5. Запах. Дети с аутизмом могут сталкиваться со следующими проблемами: могут не чувствовать запахов и не воспринимают резкие ароматы (даже запах собственного тела); могут лизать предметы, чтобы лучше понимать, из чего они сделаны; запахи могут быть для них слишком интенсивными и сильными, это может

привести к проблемам с использованием туалета; могут испытывать неприязнь к людям, носящим определенный аромат духов, шампуня и т.д.

6. Равновесие (вестибулярный аппарат): необходимость качаться, кружиться или поворачиваться, чтобы ощутить что-то; сложности с занятиями спортом, где необходим хороший контроль над своими движениями; трудно остановиться во время каких-либо действий; легко “укачивает” в транспорте; ложности с выполнением заданий, в которых голова не находится в вертикальном положении или ноги оторваны от земли.
7. Восприятие собственного тела (проприорецепция): могут стоять слишком близко к другим, потому что не могут оценить расстояние между людьми и определить границы личного пространства; тяжело ориентироваться в комнате и избегать препятствий; могут врезаться в людей; сложности с мелкой моторикой.

На коррекционных занятиях с детьми РАС, как уже отмечалось выше, мы используем сенсорную комнату. Нами была разработана методичка по работе в сенсорной комнате. В ней проходят занятия по развитию эмоционально-волевой сферы и снятию психомышечного напряжения.

Коррекционно-развивающие занятия «Я в мире эмоций».

Цель занятий: развитие, сохранение и укрепление психофизического и эмоционального здоровья детей РАС с помощью мультисенсорной среды.

Задачи:

- профилактика психофизических и эмоциональных нагрузок;
- создание положительного эмоционального состояния;

- формирование восприятия цвета, звука, ритма, согласование движений собственного тела;
- облегчение состояния тревожности, переключение энергии тревоги в конструктивное русло.

Количественный состав: индивидуально, малыми подгруппами по 2 человека.

Методики работы:

- цвето-светотерапия (релаксация с помощью цвета и света);
- звуко-музыкотерапия (релаксация с помощью звуков и музыки);
- телесная терапия.

Структура занятия:

- Ритуал приветствия.
- Комплекс упражнений, направленных на мышечное расслабление.
- Релаксация (цветотерапия, музыкотерапия, звукотерапия, мышечная релаксация).
- Формирование положительной эмоциональной стабильности; активизация познавательной деятельности (игры и упражнения с использованием оборудования сенсорной комнаты).
- Ритуал прощания.

Продолжительность занятия: в течение года, 1-2 раза в неделю.

Особенность коррекционных занятий: занятие представляет собой набор психологических игр (прил. 5-9).

7. Завершающим этапом, если это возможно при определенном статусе ребенка с ОВЗ, должен стать постепенный выход сопровождающего из посреднической роли тьютора, предоставление ребенку максимальной самостоятельности в учебе с последующей отсроченной оценкой. Выход тьютора из системы или уменьшение его влияния является критерием его эффективности [54, с. 67].

Обозначенные этапы подходят для всех детей, поступивших в образовательное учреждение; дальнейшая работа ведется в случае выявления проблем или особенностей в развитии ребенка.

2.2. Результаты внедрения программы тьюторского сопровождения дошкольников с РАС в условиях дошкольного образовательного учреждения.

База для педагогического эксперимента: МАДОУ «ДС № 18 г. Челябинск» старшая и подготовительная к школе группы детей.

В психологической диагностике принимало участие 14 детей с РАС. По результатам диагностики для каждого ребенка разрабатывался ИКОМ.

Цель диагностики: изучить уровень развития коммуникативной сферы и уровень сформированности эмоциональной сферы.

Психологическая диагностика проводится два раза: в начале, и в конце года.

Особенность диагностического этапа, заключается в том, что, мы сознательно ушли от количественной оценки возможностей ребенка и остановились на трех качественных параметрах «сформированно», «не сформированно», «частично сформированно». Это было сделано по двум причинам:

- убрать психотравмирующую ситуацию для родителей детей РАС при оценке возможностей ребенка;
- невозможность провести полноценную количественную диагностику детям с РАС, т.к. почти у всех детей отсутствует активная речь, поэтому дети не могут выполнить предложенный диагностический материал, в связи с нарушениями в когнитивной и речевой сферах.

В диагностике использовались следующие методики:

1. Протокол регистрации параметров общения ребенка со сверстниками (прил. 9)

Цель: изучить уровень сформированности коммуникативных навыков.

Данная анкета запускается два раза: в начале и в конце года. Отслеживается качественное изменения уровня развития коммуникативных навыков.

На основании диагностики были получены следующие результаты

Таблица 7. Результаты диагностики параметров общения ребенка с РАС со сверстниками (2017-2109 гг.)

Параметры	2017-2018 уч.год						2018-2019 уч.год					
	Начало года кол-во			Конец года кол-во			Начало года кол-во			Конец года кол-во		
	С*	НС	ЧС	С	НС	ЧС	С	НС	ЧС	С	НС	ЧС
Инициативность	-	13	1	-	12	2	-	13	1	-	10	3
Чувствительность к воздействию сверстника	-	13	1	-	10	3	-	13	1	-	10	3
Умение разрешать конфликтные ситуации	-	14	-	-	13	1	-	14	-	-	13	1

* - «С» - сформировано; «НС» - не сформировано; «ЧС» - частично сформировано.

Из таблицы мы видим, что лишь у небольшого количества детей, произошли изменения в коммуникативной сфере. Но с учетом сложности и сочетанности диагноза, это достаточно успешный результат. Причем, мы можем отметить, что в определенный период, можно наблюдать, так называемый «откат назад». Это произошло в летний период, когда образовательная деятельность уже не ведется.

Дети стали откликаться на призыв к игре, установлены доверительные отношения со взрослыми, но которые требуют постоянное положительное подкрепление. Те дети, у которых развита речь, пытаются самостоятельно, не всегда успешно, решать конфликтные ситуации со сверстниками.

2. Карта наблюдения за поведением ребенка (прил. 10)

Цель: изучить уровень развития эмоционально-волевой сферы и работоспособности, в различных режимных моментах.

Это качественная характеристика возможностей ребенка. В течение дня педагог-психолог наблюдает за конкретным ребенком и описывает полученные результаты в протоколе.

В ходе наблюдения, мы обращаем внимание на развитие эмоционально-волевой сферы (контакт, интерес, активность, оценка собственных достижений) и уровень работоспособности (динамика продуктивности, истощаемость, переключаемость, внимание). Данные заносим в протокол.

Мы можем отметить, что работоспособность имеет волновой характер: в начале занятия отсутствие интереса, затем заинтересованность на короткий промежуток времени, затем опять упадок интереса. Практически у всех детей идет нарушение переключения внимания, концентрации. К концу занятий наблюдается истощаемость. Продуктивность невысокая, но к концу учебного года, она немного повышается.

Что касается эмоционально-волевой сферы, то тут ситуация сложнее. Для детей РАС, характерно нарушение в аффективной сфере, «уход в себя». Контакт со взрослыми в начале знакомства с ребенком нестабилен, активность и интерес, как правило, отсутствует. Оценка достижений практически не характерна. К концу учебного года, мы можем наблюдать у некоторых детей положительную динамику: ребенок реагирует на слова взрослого, может проявить нестойкий интерес к деятельности.

3. Протокол наблюдения за поведением ребенка в ходе игры (прил. 11).

Цель: изучить уровень проявления эмоций в ходе игры

Данные заносятся на основе наблюдения. Далее проводится качественная характеристика.

По результатам наблюдения, мы можем отметить, что для детей РАС характерно нарушения эмоциональной сферы. Они либо абсолютно не за-

интересованы игрой со сверстниками, могут проявлять безразличие, либо проявляют яркие вспышки агрессии, плаксивость.

Все полученные данные, доводятся в виде рекомендаций до воспитателей данных групп, для проведения индивидуальной работы.

Кроме того, результаты диагностики, обязательно отмечаются в ИКОМе, для корректировки работы всех специалистов, а затем, полученные данные доводятся до сведения родителей детей с РАС.

По результатам работы для воспитателей и родителей были разработаны рекомендации по взаимодействию с детьми РАС (прил. 12-13)

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ исследуемой проблемы: тьюторское сопровождение детей дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения, привел к пониманию того, что в настоящее время, наибольшей востребованностью в современной педагогике, это гуманизация образования, то есть педагог должен помогать детям в развитии, основываясь на его возможностях и потребностях.

В соответствии с требованиями ФГОС ДО, где прописано, что целевыми ориентирами в воспитании детей является развитие творческой, самостоятельной личности, в зависимости от возможностей ребенка, в образовании происходит постепенный переход на индивидуализацию воспитания и развития. Конечной целью должна стать личность, которая способна сама себя конструировать, изменять свою жизненную стратегию. Достижению этой цели способствует тьютор.

Тьюторство особенно важно для детей с РАС. В обучении, такие дети нуждаются в дополнительной помощи. Именно тьюторское сопровождение детей РАС, является одним из необходимых условий получения качественного образования для данной категории детей.

Цель деятельности тьютора в рамках образования в дошкольном учреждении – успешное включение ребенка с аутизмом в окружающий социум и должна определяться следующими параметрами:

1. Когнитивная сфера (знания и навыки).
2. Коммуникативная сфера.
3. Эмоциональная сфера (адаптация к условиям дошкольного учреждения, положительный эмоциональный фон).
4. Самостоятельность.

Достижение поставленной цели возможно при решении следующих задач:

1. Создание условий для успешного обучения ребенка.
2. Создание условий для успешной социализации ребенка.

3. Раскрытие потенциала личности ребенка.

Важно понимать, что, не смотря на обобщенность целей и задач тьюторского сопровождения, в каждом конкретном случае, с разными детьми, это будут разные условия.

Успешность тьюторской деятельности зависит от многих факторов:

1. Готовность администрации ДООУ и педагогов к тьюторскому сопровождению;
2. Наличие необходимых специалистов;
3. Наличие специальных условий обучения и воспитания ребенка с РАС.

Неоднородность развития детей с аутизмом приводит к тому, что тьюторское сопровождение также будет различным. Важно понимать, что дети РАС очень уязвимы, они особо нуждаются в особых условиях, к ритмичности, в спокойной обстановке. Едиными нарушениями для таких детей является сложности адаптации, аффективная отгороженность от внешнего мира, трудности коммуникативного взаимодействия.

Разработка ИКОМА и алгоритма действий программы тьюторского сопровождения детей РАС позволило нам получить положительные результаты, в плане коммуникации, проявлений эмоций. Есть динамика и в когнитивной сфере: дети научаются слышать инструкцию, и выполнять с задания.

Полученные результаты не имеют стабильную векторную направленность. Связанно это, прежде всего с тем, что развитие детей РАС имеет волнообразную динамику: при получении положительных результатов, может произойти, в какой-то момент резкий откат назад, потом опять необходимо двигаться к получению результата. Это является отличительной чертой детей РАС. Но мы продолжаем свою работу по тьюторскому сопровождению детей с аутизмом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адольф В.А., Пилипчевская Н.В. Тьюторское сопровождение как необходимое условие реализации ФГОС // Инновации в образовании. 2013. № 3. С. 5-13.
2. Айрес, Э. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития : учеб. пособие / Э. Айрес. – М.: изд-во Теревинф, 2012. – С. 240-246
3. Александрова Е.А. Тьюторство как культурная профессиональная практика, совмещающая психологическое и педагогическое сопровождение обучающегося в современной образовательной системе // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2013. № 2 (28). С. 59-63.
4. Богомолова О.М., Флидерман М.А. Тьюторская компетентность педагогов дополнительного образования детей: проблемы формирования и сопровождения // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2013. № 19. С. 26-29.
5. Брин, И.Л. Инклюзивное образование: практика, исследования, методология : сб. материалов // Материалы международной научно-практической конференции «Организация психолого-педагогической и медико-социальной помощи лицам с расстройствами аутистического спектра» II Международной научно-практической конференции / М. Л. Дунайкин, О. Г. Шейнкман; под ред. Алехина С. В. – М.: изд-во МГППУ, 2013. – С. 20-31
6. Ветров С.В. Тьюторство как средство построения индивидуальной образовательной программы // Проблемы современного педагогического образования. 2015. № 48-1. С. 59-66.
7. Волкова Т.А. Тьюторство и менторство в системе педагогической практики // Вестник Марийского государственного университета. 2015. № 1 (16). С. 15-18.

8. Ворожцова И.Б. Педагогический смысл тьюторского сопровождения образовательной деятельности // Начальная школа. 2010. № 5. С. 27-31.
9. Гринспен, С. На ты с аутизмом : методика / С. Гринспен; под ред. М. Дименштейн; переводчик: А. А. Ильин-Томич. – М.: изд-во Теревинф, 2015. – С. 87-92
10. Дацун Н.Н., Уразаева Л.Ю. Тенденции в развитии тьюторского сопровождения // В сборнике: Культура, наука, образование: проблемы и перспективы материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. 2015. С. 479-481.
11. Делани, Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом : методика / Т. Делани; переводчик В. И. Дегтярева. – Екб.: изд-во Рама Пабблишинг, 2014. – С. 145-154
12. Довбыш С.Е., Колосова Е.Б. Инструменты тьюторской работы // Internationalscientificreview. 2016. № 4 (14). С. 189-193.
13. Доленко, О.В. Детский аутизм и рецептивные расстройства речи Нейроньюс: психоневрология и нейропсихиатрия. – Москва: 2011 г. – С. 101-106
14. Ермолаев, С. Д. Специальное и инклюзивное образование в детском саду : сб. науч. тр. ФГОС / С. Д. Ермолаев. – СПб.: изд-во Детство-пресс, 2015. – С. 135-140
15. Ефимов, О. И. Аутизм дружбе не помеха : сб. науч. тр. / О. И. Ефимов. – СПб.: изд-во Диля, 2015. – С. 15-17
16. Зеленюк М.А. Роль технологии тьюторского сопровождения в современном образовательном процессе // В сборнике: Исследовательский потенциал молодых ученых: взгляд в будущее Сборник материалов XI Региональной научно-практической конференции аспирантов, соискателей, молодых ученых и магистрантов. Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого. 2015. С. 135-138.
17. Зиятдинова Г.М. Современные подходы к управлению качеством дошкольного образования // В сборнике: Теоретические и прикладные

вопросы образования и науки сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Тамбов, 2014. С. 65

18. Королева С.В. Моделирование процесса управления качеством в дошкольной образовательной организации // Педагогическое образование в России. 2014. № 1. С. 31-34.

19. Королева С.В. Обоснование методологических подходов к управлению качеством дошкольного образования // Педагогическое образование и наука. 2015. № 4. С. 139-143.

20. Кузьмина Т.А., Семенова И.Н. Тьюторское сопровождение как важный компонент процесса обучения в условиях развития информационных и коммуникационных технологий // Педагогическое образование в России. 2013. № 5. С. 42-45.

21. Лебединская, К. С., Диагностика раннего детского аутизма : науч. изд. / К. С. Лебединская, О. С. Никольская. – М.: изд-во Просвещение, 1991. – С. 78-89

22. Лихачева Е.Н., Рымханова А.Р. Анализ вопроса управления качеством дошкольного образования на современном этапе // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1. С. 60.

23. Логинов Д.А. Организация тьюторского сопровождения образовательного процесса // Экономика образования. 2013. № 1. С. 169а-173.

24. Лосева Г.Ф. Тьюторское сопровождение - характерный признак современного образования // Вестник Восточно-Сибирской государственной академии образования. 2010. № 13. С. 61-63.

25. Лукьяненко Т.В., Ткаченко М.А. Опыт реализации тьюторского сопровождения на базе МОУ ЦРР детский сад №351 / В сборнике: Актуальные вопросы теории и практики биологического образования 2014. С. 190-193.

26. Малкова Д.К. Влияние тьюторского сопровождение на выбор профессионального самоопределения старших школьников // В сборнике:

Безопасное детство как правовой и социально-педагогический концепт
Материалы II Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. Ответственный за выпуск М.Ю. Литвина; ФГБОУ ВПО "Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет". 2015. С. 293-294.

27. Мальтинская Н.А. История развития учения об аутизме // Научно-методический электронный журнал «Концепт» - 2017.- №S11. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/istoriya-razvitiya-ucheniya-ob-autizme>

28. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом - СПб.: Речь, 2007. — 288 с.

29. Матанцева Т.Ю. Содержание управления качеством дошкольного образования на современном этапе // Обучение и воспитание: методики и практика. 2015. № 24. С. 8-14.

30. Микиртумов, Б. Е. Аутизм. История вопроса и современный взгляд : науч. изд. / Б. Е. Микиртумов. – СПб.: изд-во Н-Л, 2012. – С. 135-138

31. Минобрнауки РФ Письмо от 18 марта 2014 г. N 06-281 О направлении требований, п. 2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=57872;rnd=189271.27009529364295304;div=LAW>

32. Морозов, С. А. Современные подходы к коррекции детского аутизма. Обзор и комментарии : науч. изд. / С. А. Морозов. – М.: 2010. – 94 с.

33. Морозов, С.А. Детский аутизм и основы его коррекции. – М.: 2011, 78 с.

34. Морозова, С. С. Аутизм: Коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах : науч. изд. / С. С. Морозова. – Краснодар: изд-во Владос, 2010. – 176 с.

35. Морозова, С.С. Составление и использование индивидуальных коррекционных программ для работы с аутичными детьми : мет. реком. / С. С. Морозова. – М.: 2010. – 143 с.

36. Морозова, Т.И. Методические рекомендации по коррекции нарушений речевого развития при детском аутизме // Аутизм: методические материалы по психолого-педагогической коррекции / Т. И. Морозова; под ред. С.А.Морозова. – М.: Изд. 2-е доп., 2010. – 102-141с.
37. Николаева А.В. Состояние проблемы тьюторства на современном этапе развития образования // Наука и бизнес: пути развития. 2014. № 3 (33). С. 28-30.
38. Николаева А.В. Теоретические основы проблемы тьюторского сопровождения детей на этапе дошкольной подготовки // В сборнике: тенденции развития педагогики и психологии сборник статей Международной научно-практической конференции. отв. редактор А.А. Сукиасян. 2014. С. 63-65.
39. Никольская, О. С. Специальный ФГОС начального образования для детей с расстройствами аутистического спектра : науч. изд. ФГОС / О. С. Никольская; под ред. М. А.Поповой. – М.: изд-во Просвещение, 2013. – 29 с.
40. О коррекционном и инклюзивном образовании детей [Электронный ресурс] : Письмо Минобрнауки России от 07.06.2013 N ИР-535/07. – Режим доступа:
<http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=157999>
41. О сохранении системы специализированного коррекционного образования [Электронный ресурс] : Письмо Минобрнауки России от 28.10.2014 N ВК-2270/07. – Режим доступа:
<http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=151225>
42. Пикина А.Л. Организация тьюторского сопровождения одаренного ребенка в дополнительном образовании // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т. 2. № 2. С. 240-243.
43. Полина Л.А. Тьюторское сопровождение образовательного процесса в структуре введения федерального государственного образовательного

стандарта // В сборнике: Образование: традиции и инновации Материалы VIII международной научно-практической конференции. 2015. С. 406-409.

44. Полякова Л.Г. Индивидуализация и тьюторское сопровождение в образовании // В сборнике: актуальные проблемы современных социальных и гуманитарных наук. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Пермский государственный национальный исследовательский Университет»; ООО «Учебный центр Информатика"». 2013. С. 67-69.

45. Попова Л.В. Управление качеством дошкольного образования на современном этапе // В сборнике: Качество дошкольного образования: интеграция науки и практики сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 85-летию научно-практического журнала «Дошкольное воспитание». Якутск, 2013. С. 399-402.

46. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

47. Проект Федерального закона N 11928-6 "О народном образовании" (ред., внесенная в ГД ФС РФ, текст по состоянию на 25.01.2012) Статья 29. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальное образование) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=PRJ;n=92542>

48. Проект Федерального закона N 121965-6 "Об образовании в Российской Федерации" (окончательная ред., принятая ГД ФС РФ 21.12.2012) Статья 79. Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=PRJ;n=100922>

49. Ростомашвили, И. Е. Психологический тренинг партнерского общения подростков с ограниченными возможностями здоровья : уч.- мет.

пособие / И. Е. Ростомашвили, Т. А. Колосова, под. ред. М. О. Вайполиной. – М.: изд-во Каро, 2014. – 96 с.

50. Санникова Л.Н. Моделирование образовательного процесса в ДОУ // В сборнике: Элективные курсы в подготовке специалистов дошкольного образования в вузе Учебное пособие. Москва, 2015. С. 262-276.

51. Сарбаа Л.Н. Тьюторское сопровождение учебного процесса — индивидуализация обучения // Молодой ученый. 2016. № 4. С. 824-825.

52. Солодова Е.А., Ефимов П.П. Об актуальности тьюторства в современном образовании // Актуальные вопросы современной науки. 2013. № 30-1. С. 190-198.

53. Ускова С.А. Сопровождение как базовая категория современной педагогики: теоретическое обоснование // Человек и образование. 2013. № 2 (35). С. 84-88.

54. Фаткуллина Р.Р. Опыт тьюторства и современные тенденции его развития // Вестник Казанского технологического университета. 2014. Т. 17. № 7. С. 365-367.

55. Франческа, А. Введение в психологическую теорию аутизма : науч. изд. / А. Франческа; переводчик Д. Ермолаев. – М.: изд-во Теревинф, 2012. – С. 167-169

56. Цветкова, Г. В. Тьюторское сопровождение образовательного процесса. Технология смысло-поисковой деятельности : пособие / Г. В. Цветкова, под. ред. Л. Е. Гринина, А. В. Перепелкиной. – Волгоград: изд-во Учитель, 2013. – С. 67-71

57. Шахмарова Р.Р. Проектирование образовательной программы ДОУ в соответствии с требованиями ФГОС // В сборнике: Права ребенка и эффективное взаимодействие государственно-общественных институтов в их защите Материалы международного форума. Омск, 2014. С. 195.

58. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА. Терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения : науч. изд. / Р. Шрамм; переводчик З. Измайлова-Камар. – Екб.: изд-во Рама Паблишинг, 2014. – 208 с.

59. Эрц, Ю.М. Инклюзия детей с аутизмом в общеобразовательной системе: обзор целей и стратегий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://neuronews.com.ua/page/inklyuziya-detej-s-autizmom-v-obcsheobrazovatelnuyu-sistemu-obzor-celej-i-strategij>
60. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Инновационные виды педагогического сопровождения // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 8. С. 101-106.
61. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Сопровождение как педагогический феномен // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2010. № 4. С. 74-83.
62. Яковлева Г.В. Внутренняя система оценки качества образования в ДООУ как условие реализации ФГОС дошкольного образования // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2015. № 4 (4). С. 98-108.
63. Яковлева Г.В. Технология развития инновационной методической деятельности педагога ДООУ как условие введения федеральных государственных требований // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2012. № 4 (13). С. 117-121.
64. Ярмолюк С.Д. Тьюторство как новая форма взаимодействия участников образовательного процесса // Новая наука: Проблемы и перспективы. 2015. № 2 (2). С. 48-50.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Проблема профилактики и преодоления стресса.

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ СЕМИНАРА

1.1. Что такое стресс, причины его возникновения

Стресс – общее напряжение организма, возникающее под воздействием чрезвычайного раздражителя (стрессора). Стресс — это состояние эмоционального и физического напряжения, которое возникает в определенных ситуациях, которые характеризуются как трудные и неподвластные.

Стресс, выражаясь научным языком, это физическая, психическая, эмоциональная и химическая реакция тела на то, что пугает человека, раздражает его или угрожает ему.

Чтобы защитить себя от подобных последствий, надо научиться управлять стрессом, расслабляться, снимать напряжение. Необходимо научиться распознавать в себе признаки стресса и его симптомы. И тогда, действуя правильно, можно предупредить возникновение заболевания.

Признаки стресса

Они делятся на три категории:

- физические (бессонница, боли в груди, в животе, в спине, высокое кровяное давление, диарея, головные боли, головокружение, тики, хроническая усталость, тошнота, частые простуды и т.д.);
- эмоциональные (излишняя агрессивность, повышенная возбудимость, депрессия, импульсивное поведение, нарушения памяти и концентрации внимания, истерики, ночные кошмары, паника, раздражительность, частая слезливость и т.д.);
- поведенческие (злоупотребление алкоголем, постоянный поиск у себя различных заболеваний, потеря интереса к своему внешнему облику,

привычка кусать и грызть ногти, притопывание ногой или постукивание пальцем, усиленное курение и т.д.);

Многие из перечисленных выше состояний вначале являются незначительными раздражителями, но со временем усиливаются и под действием стресса могут привести к серьёзным заболеваниям.

Стресс проявляет себя на трех уровнях: интеллект, мысли, эмоции.

Причем сначала идет интеллектуальная обработка информации (сознание и подсознание), потом эмоциональное ощущение (сильное или слабое) и только потом эти процессы закрепляются на физическом уровне.

«Прислушайтесь» к своему телу. Вы обязательно заметите, что какие-то мышцы напряжены без какой-либо необходимости. Это могут быть сжатые челюсти или напряженный пресс, мышцы спины. Известный немецкий психолог Курт Райх назвал это явление «мышечный панцирь». Он образуется у людей не умеющих отдыхать, т.е. снимать стресс. Мышечные зажимы отражают определенные психологические проблемы человека. Мышечные зажимы — это остаточные явления напряжения, появившиеся из-за отрицательных эмоций и не реализованных желаний.

Шея. Остеохондроз, характеризуемый болями в области шеи и головы, получил столь широкое распространение во многом благодаря мышечным зажимам. В связи с резким ростом количества людей, работающих за компьютером, число больных сильно возросло. От того, как мы держим голову, зависит работа всего организма. Шея соединяет два главных нервных центра: головной и спинной мозг. В современной медицине принята такая формула: «Человек считается живым, пока живы клетки мозга». В этом смысле народная мудрость, рекомендующая держать голову высоко, приобретает новый практический смысл.

Осанка. Приучите себя следить за своей осанкой. Правильная осанка — это правильное взаимное расположение всех органов, правильная работа позвоночника.

Стрессовость ситуации в первую очередь зависит от того, как мы к ней относимся. Таким образом, чем позитивнее настрой, тем менее подверженность стрессу, а негативный настрой — это залог стресса.

Каждый день мы сталкиваемся с отрицательными эмоциями. Например, день начинается с пробуждения от ненавистного звука будильника, потом поездка в общественном транспорте, плохая погода и т.д. И многие из нас к состоянию раздражения, т.е. к стрессовому состоянию относятся как к норме жизни.

Симптомы стресса найдут у себя многие: нарушение концентрации внимания, агрессивность, тревожность без повода, бессонница, депрессия.

Мозг человека не отличает реальной угрозы от кажущейся, поэтому всякий раз, когда ситуация кажется опасной, реагирует как на реальную угрозу. Чем чаще окружающая обстановка кажется враждебной, тем больше времени организм пребывает в состоянии боевой готовности. Хронический стресс — результат постоянного пребывания в обстановке полной опасности, какой как раз и является наш неустоявшийся бизнес-мир.

Наш организм крепок и устойчив, он имеет колоссальные способности к восстановлению, но лишь в том случае, если разум работает четко и правильно. Все, что происходит у нас в голове, что мы думаем, что мы себе представляем, влияет на наше состояние, причем происходит это автоматически, помимо нашего сознания.

Есть техника под названием «позитивная визуализация», которая помогает избавиться от негативных эмоций. Когда мы вспоминаем приятное событие, например, подарок от любимого человека, то при таких воспоминаниях наш организм вспоминает хорошие эмоции и от этого становится лучше (иногда люди идут и улыбаются сами себе, это как раз тот случай).

Но чаще всего мы «переживаем» негативные случаи. Например, неприятный разговор с начальником, уже прошло 2 часа, а мы все переживаем эту ситуацию, тем самым наш организм испытывает не

приятные ощущения. Возникающие у нас при воспоминании образы можно усилить и применять их для борьбы со стрессом.

«Сядьте удобно. Закройте глаза, сделайте глубокий вдох и выдох. Представьте негативную ситуацию, которую Вы бы хотели изменить. Прочувствуйте ее еще раз, вспомните все, что Вы тогда испытали. Теперь меняйте эту ситуацию. Придайте ей другие краски. Меняйте ее в нужное для Вас направление. Делайте ее позитивной. Добивайтесь положительного результата. Опять глубокий вдох и выдох. Глаза открыты. Улыбаемся».

Последствия стресса.

Любая стрессовая ситуация может стать основной причиной психических и эмоциональных расстройств. Однако нарушения психики развиваются под воздействием целого комплекса условий, и будет преувеличением приписывать все проблемы такого рода только стрессу. Но то, что на душевное состояние и его стабильность оказывает сильное влияние наша реакция на стресс, не подлежит сомнению. Последствиями стресса могут быть: чувство опустошенности, депрессия, суицид, шизофрения, сексуальные расстройства, неврозы, физические боли и т.д.

Способы преодоления стресса

«Мысли — друзья? Или мысли — враги?»

На протяжении жизни человек накапливает в себе огромное количество «недодуманных мыслей», которые роятся в голове, перегружая головной мозг и нервную систему. Человек носит в себе большое количество ненужных бегающих по кругу мыслей. Из-за перегрузки нервной системы происходит снижение адаптационных функций психики, что приводит к стрессу.

Наверняка Вам приходилось сталкиваться с навязчивой мыслью. Если Вы были внимательны, то заметили, что она сильнее Вас. Она не уходит, не смотря на все усилия. А не уходит она, как раз, оттого, что Вы прилагаете усилия. Попробуйте расслабиться и не обращать на нее внимания. Как будто Вам все равно есть она или нет. Ей надоест Вас мучить, и она угаснет.

«Антистрессовые» продукты

Науке стало ясно, почему дети, да и взрослые, любят мороженное: оно великолепно снимает стресс. Молоко и сливки содержат триптофан — эффективный природный транквилизатор, успокаивающий нервную систему, поднимающий настроение, помогающий справиться с бессонницей.

Что же касается шоколада, то исследователи нашли в шоколаде вещество, родственное гормону адреналину. Оно повышает кровеносное давление, делая более частым пульс, является природным стимулятором как кофеин.

Так же есть продукты, содержащие «гормон радости». Самые распространенные из них: гречка, овсянка, бананы.

Немного о гневе

Гнев может не только опустошать и приводить к стрессу, подрывая здоровье, но и быть сильным импульсом к действию.

Притча на тему:

«Зима сорокаградусный мороз. Едет повозка. В повозке кучер — старый китаец и женщина с ребенком. Женщина замерзла до такой степени, что губы у нее стали синими. Она кутала и согревала ребенка. Вдруг китаец остановил повозку и вытолкнул женщину на дорогу. А сам с ребенком поехал дальше. Женщина пришла в ярость оттого, что ее дитя увозят. Она начала кричать и бежать за повозкой. Пока она бежала, кровь начала циркулировать по ее замерзшему телу. Появился цвет лица, ноги и руки отогрелись. Когда она догнала повозку, китаец остановился и сказал: «Садитесь! Теперь Вы будете жить!»

Гнев опасен, он является источником многих заболеваний. С другой стороны, гнев — это форма энергии, умело направленная, она способствует продвижению в делах. Это своего рода импульс, который дает нам возможность найти новую работу и лучшую жизнь. Сосредоточьтесь на решении проблемы, и гнев станет Вашим союзником!!!

Релаксация – расслабление организма (аутотренинг). Снятие мышечного напряжения, а затем и психологического (с помощью мелодий для релаксации и т.д.).

Разрядка по восточным методикам (методика правильного дыхания, некоторые упражнения йоги, массаж и т.д.); ароматерапия – травяные средства для ванн, использование эфирных масел, окружающая природа как источник положительной и отрицательной энергии, переключение на другие виды деятельности (хобби и т.д.).

ПРАКТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ СЕМИНАРА

Упражнение «Негативные установки».

Цель: развитие умения вставать в позицию стороннего наблюдателя по отношению к себе и своей ситуации, формировать позитивное принятие себя.

Положительные утверждения способны повлиять на исход дела, то же характерно и для любых – даже подсознательных – негативных установок. Они проскальзывают в случайных замечаниях и высказываниях, отражающих беспомощность и безнадежность («Я никогда не смогу рассказать ему», «Она не будет меня слушать», «Я не смогу играть на фортепиано»). Подобные установки могут закрыть перед нами многие двери. Наши случайные и непродуманные замечания – это тоже своего рода «динамичные самовнушения», незаметно, но упорно формирующие мир вокруг нас. Проблематичные ситуации быстро изменяются, как только мы чувствуем себя готовыми сознательно перестроить мышление и речь. Попробуйте следующее: «В данный момент я не знаю, как ему об этом сказать», «Похоже, что она не слышит меня», «Я пока не научился играть на фортепиано». Не нужно закрывать глаза на нынешние трудности, нужно приветствовать заложенный в них потенциал для перемен.

Инструкция: попробуйте самостоятельно изменить негативные установки, сменив отношение к ним.

Негативные установки:

Положение безнадежно.

Бесполезно пытаться что-либо сделать.

Я никогда не смогу провести отпуск так, как мне хочется.

Они никогда не будут меня слушать.

Позитивные установки (возможные варианты)

В настоящий момент положение представляется безнадежным.

Я не решил еще, как исправить положение.

Мне надо составить план, который поможет справиться с этим заданием.

Я сделаю все возможное, чтобы провести отпуск в соответствии со своими возможностями и желаниями.

Я найду такой способ общения, который поможет им услышать меня.

После выполнения упражнения ведущий делает обобщение: «Негативное отношение к жизни и безнадежность могут казаться неизбежными, если вы уже попали под их влияние и решили, будто весь мир настроен против вас. Однако это может быть следствием лишь вашей собственной негативности. Смените ваши установки – и мир тоже изменится».

Упражнение “Настроение

Возьмите цветные карандаши или мелки и чистый лист бумаги. Расслаблено, левой рукой нарисуйте абстрактный сюжет – линии, цветовые пятна, фигуры. Важно при этом полностью погрузиться в свои переживания, выбрать цвет и провести линии так, как Вам больше хочется, в полном соответствии с Вашим настроением. Попробуйте представить, что Вы переносите Ваше грустное настроение на бумагу, как бы материализуете его. Закончили рисунок? А теперь переверните бумагу и на другой стороне листа напишите 5-7 слов, отражающих Ваше настроение. Долго не думайте, необходимо, чтобы слова возникали без специального контроля с Вашей стороны. После этого ещё раз посмотрите на свой рисунок, как бы заново проживая своё состояние, перечитайте слова и с удовольствием,

эмоционально разорвите листок, выбросьте его в урну. Вы заметили? Всего 5 минут, а Ваше эмоционально – неприятное состояние уже исчезло, оно перешло в Ваш рисунок и было уничтожено Вами.

И в продолжение темы, относительно выхода отрицательной энергии, хотелось бы сказать, что энергетический потенциал человека истощается и как следствие этого, он прибегает к формальным средствам воздействия, не требующим большой личностной и эмоциональной самоотдачи. Поэтому для того, чтобы уменьшить опасность применения средств манипулирования, необходимо своевременно “сбрасывать” психическую усталость и поднимать свое настроение. Чтобы знать, что для этого нужно делать, необходимо изучить самого себя.

Возьмите лист бумаги и разделите его пополам вертикальной чертой. Слева напишите те занятия, которые помогают Вам хорошо отдохнуть, справа – те, которые способствуют улучшению Вашего настроения. А теперь подумайте, как бы Вы могли перестроить свой распорядок дня или недели, чтобы в свободное время можно было успеть заняться приятным для Вас делом. Это будет Вашим домашним заданием.

Консультация «Мой ребенок не такой как все...»

Трудно оставаться равнодушным, наблюдая за тем, как ребенок болен аутизмом пытается адаптироваться в скоротечном современном мире. Хотя формы подобных расстройств варьируют от легких до тяжелых, многие больные этой болезнью проявляют исключительные способности к музыке или других видов искусств. Стоит их немного поддержать и адаптация их в обществе станет вполне реальной.

Аутизм не является результатом плохого воспитания. Аутизм - это расстройство, возникающее вследствие нарушения развития мозга и характеризующееся отклонениями в социальном взаимодействии и общении, а также стереотипностью в поведении и интересах. Все указанные признаки появляются в возрасте до 3 лет.

В отличие от всех других детей с психофизическими нарушениями и без них, аутичный ребенок не идет навстречу другому человеку и не радуется, когда любой, ребенок или взрослый, хочет, например, играть вместе с ней.

Наиболее типичные симптомы аутизма

Недостаточное развитие языка, отсутствие речи. У детей раннего возраста, как правило, наблюдаются нарушения зрения, речи (им трудно говорить), они чрезмерно застенчивы, часто повторяют одни и те же слова по несколько раз подряд. Ребенок не понимает речь других людей, сама не стремится разговаривать, общаться с другими людьми, даже матерью. В речи ребенка, в основном, присутствуют эхолалии, ребенок иногда повторяет обрывки элементов речи, которые она услышала от других людей или по телевизору. Ребенок не понимает сложных языковых конструкций. Ребенок с аутизмом понимает только односложные слова-команды: «Ешь», «Сядь». Ребенок не может абстрактно мыслить, анализировать и обобщать. Чаще всего ребенок не понимает местоимений мой, твой, их и т. д. В то же время у

него может достаточно интенсивно развиваться "автономная речь", "речь для себя".

Ребенок не воспринимает окружающий мир, не реагирует на происходящее вокруг него. Родителям порой совершенно невозможно привлечь внимание ребенка, она не реагирует на свое имя и на звуки голосов мамы и папы. Более того, со временем ребенок начинает активно избегать общения, скрывается, уходит. Ребенок не фиксирует взгляд на лице родителей, нет контакта взглядов, не обращающихся на язык.

Зрительное внимание детей с аутизмом крайне выборочно и очень кратковременно, ребенок смотрит как мимо людей, не замечая их и относится к ним как к неодушевленным предметам. В то же время ей характерна повышенная впечатлительность, его реакции на окружающее часто непредсказуемы и непонятны. Такой ребенок может не замечать отсутствия близких родственников, родителей и чрезмерно болезненно и возбужденно реагировать даже на незначительные перемещения и перестановки предметов в комнате.

Ребенок с аутизмом не переносит эмоционального контакта с родителями. Даже в первые месяцы жизни ребенок не тянет ручку, не прижимается к матери, а, находясь на руках у родителей, сопротивляется физического контакта, напрягает спину, пытается вырваться из объятий родителей.

Ребенок, страдающий аутизмом, никогда не играет с игрушками, и даже не проявляет к ним интереса. Игра ребенка с аутизмом заключается в наборе простых движений - она дергает кусок одежды, крутит веревку, сосет или нюхает части игрушек. Эти признаки аутизма также проявляются после достижения ребенком возраста 1 года.

Ребенок не проявляет интерес к другим детям, не играет со сверстниками. Аутист не проявляет интерес к играм детей. На втором году жизни заметно, что ребенок - аутист не имеет даже простейших игровых навыков. Единственная игра, которую аутист может поддерживать, это

простые механические движения "возьми - дай". При аутизме своеобразный характер имеет игровая деятельность. Ее характерной чертой является то, что обычно ребенок играет сам, преимущественно используя не игровой материал, а предметы домашнего обихода. Она может долго и однообразно играть с обувью, шнурками, бумагой, выключателями, проводами и тому подобное. Сюжетно-ролевые игры со сверстниками у таких детей не развиваются. Наблюдаются своеобразные патологические перевоплощения в тот или иной образ в сочетании с аутичными фантазиями. При этом ребенок не замечает окружающих, не вступает с ними в речевой контакт.

Ребенок, страдающий аутизмом, не может научиться простейшим навыкам самообслуживания. Такому ребенку порой невозможно научиться одеваться самому, самостоятельно ходить в туалет, умываться, принимать пищу и пользоваться столовыми приборами.

Ребенок с аутизмом требует постоянного контроля, она не понимает и не может оценить опасности окружающего мира. Малыш не может переходить улицу, потому что не воспринимает движущиеся машины и может пострадать. Такой ребенок не понимает опасность, исходящую от падения с высоты, игры с электроприборами, острых предметов и т.д.

Несмотря на безразличие к окружающему миру, ребенок с аутизмом может очень часто проявлять вспышки гнева и агрессии. В основном, эта агрессия направлена на самого себя. Ребенок до крови кусает свои руки, бьется головой о мебель и пол, бьет кулаками себя по телу и лицу. Иногда эта агрессия возникает против других людей, и ребенок при любой попытке контакта царапает, кусает или бьет родителей. На любое запрещение или попытку связаться ребенок - аутист может внезапно проявить безудержную агрессию. Ребенок не умеет испытывать чувство сожаления, по просьбе или мольбе родителей она не реагирует, безразлична до слез.

У ребенка с аутизмом часто присутствует синдром навязчивых движений - она раскачивается стоя или сидя, долгое время бесцельно хлопает в ладоши, вращает и крутит различные предметы, долгое время смотрит на

мир, огонь, вентилятор. Ребенок вместо игры может выстраивать различные предметы и игрушки в аккуратные ряды. Ребенок может долгое время безэмоционально подпрыгивать, приседать.

Что можно посоветовать родителям и близким детей, страдающих аутизмом?

Если для родителей заметными становятся вышеперечисленные признаки аутичного типа развития, то обязательно нужно обратиться к детскому психиатру, чтобы убедиться, насколько эти особенности развития ребенка имеют основание. Диагноз «ранний детский аутизм» может быть поставлен только специалистом - детским психоневрологом после тщательного обследования малыша. Если этот диагноз ребенку поставлен, то родителям нужно определиться с программой дальнейшего обучения и развития малыша. Для этого важно проконсультироваться у специального психолога или коррекционного педагога, которые имеют опыт работы с такими детьми, могут предоставить развернутую характеристику состояния психического развития ребенка, а также определить формы и направления коррекционных занятий для ребенка.

Родителям нужно набраться терпения, твердо верить в успех и не терять надежду. Сегодня во многих городах открыты специальные курсы и школы для родителей, чьи дети страдают аутизмом. Основой успешного преодоления аутизма, является выполнение в домашних условиях и в условиях специальных центров индивидуальной программы реабилитации больного ребенка. Естественно, главная задача здесь ложится на плечи родителей. Поэтому первостепенной шагом должно стать принятие того, что их ребенок страдает аутизмом. Ведь она не психически больной человек, у него просто "другой способ видения мира", ей немного труднее выразить свои чувства. Вот здесь и нужно ей помочь, поддержать, научить.

При правильном, упорном подходе к выполнению лечебной (реабилитационной) программы дети, больные аутизмом, показывают отличные результаты и могут в значительной мере восстанавливаться, адаптироваться к нормальной жизни. Нередко они обладают даром или талантом в какой-то области искусства или знания.

Гиперчувствительность к звукам и прикосновениям, задержка речевого развития, неуравновешенность. Такие проблемы развития детей с аутизмом возникают перед родителями особых детей. Интеллектуальное развитие этих детей достаточно разнообразно. Среди них могут быть дети с нормальным, ускоренным, резко задержанным и неравномерным умственным развитием. Отмечается также как частичная или общая одаренность, так и умственная отсталость.

Первый возрастной кризис приходится на возраст между двумя и тремя годами, когда каждый ребенок дифференцирует себя из людей и дифференцирует людей на своих и чужих. В этот период ребенок начинает узнавать себя в зеркале и говорить о себе в первом лице. Рост самосознания и стремление к самостоятельности обуславливают частоту эмоционально-поведенческих расстройств на этом этапе. Стремясь к независимости, ребенок проявляет негативизм и упрямство на замечания и запреты взрослых.

Для предупреждения эмоциональных и поведенческих расстройств очень важно, чтобы взрослые относились к малышу бережно, с большим терпением и уважением. При этом ни в коем случае нельзя подавлять или запугивать ребенка, необходимо одновременно стимулировать и организовывать его активность, формировать произвольную регуляцию поведения.

Особенно важное значение в воспитании аутичного ребенка имеет организация его целенаправленного поведения четкого распорядка дня, формирование стереотипного поведения в определенных ситуациях.

Поскольку нарушения аутистического спектра являются сквозными, то положительное влияние на развитие ребенка должно происходить

комплексно. Речь идет о том, что в центр внимания должны попадать моторная, эмоциональная и познавательная сферы. Помоторной сферы стоит получить консультацию специалистов (особенно важно - еще и отработать определенные навыки), как помогать ребенку в этом направлении. Уметь: активизировать проявления ребенка, выполнять упражнения на перераспределение мышечного напряжения, владеть различными способами снятия напряжения, способствовать гармонизации тонической регуляции в целом, поскольку именно она является основой полноценного психического развития.

Советы родителям ребенка с РАС

Основным ориентиром развития ребенка с аутизмом должен быть разнообразное, эмоционально насыщенное общение с ним родителей. Родители должны разговаривать с ним больше, чем со здоровым ребенком.

Постоянно стимулируйте интерес ребенка к внешнему миру. Заинтересовано выполнения вами режимных моментов и не безразлично, ласковое отношение к ребенку, обозначения эмоциональных состояний различными звукосочетаниями способствовать эмоциональному «заражению» малыша. Это, в свою очередь, вызовет у него потребность в контакте и постепенное изменение ребенком своего собственного эмоционального (часто агрессивного) состояния.

Постоянно привлекайте внимание ребенка к своим действиям. Купая, одевая, осматривая т.д. ребенка, не молчите и не игнорируйте ребенка, а, наоборот, постоянно ласково стимулируйте ее к подражанию. При этом помните, что ребенок способен подражать лишь то, что в общей форме он уже сам может сделать. Хорошо, когда мама поет, причем это могут быть не только песни: несмотря на то, что дети с аутизмом лучше реагируют на музыку, чем на вещание, стоит речевые проявления делать музыкальными, пропевать имя ребенка, свои комментарии, свои просьбы, рассказы, похвалу

и тому подобное. А разговаривать с таким ребенком - спокойным (желательно даже тихим) голосом.

Способствует более легкому прохождению ребенком момента физического отрыва от себя с тем, чтобы предотвратить проявления тяжелых форм «чувство края», когда ребенок становится абсолютно несдержанным, неуправляемой, непослушным. Постоянно формируйте у малыша «ощущение края» с тем, чтобы он постепенно переставал бояться нового в окружающей среде.

Учитывайте, что рядом с равнодушием, аффективной блокадой (изоляция) по отношению к вам, возможно также симбиотическая форма контакта, когда ребенок отказывается хотя бы на некоторое время оставаться без вас при том, что никогда не бывает с вами мягкой.

На всех этапах установления контакта подбирайте безопасную дистанцию для общения и ненавязчиво демонстрируйте свою готовность к контакту, каждый раз обязательно начиная с того психического уровня, на котором находится ребенок.

Во время тактильного контакта с ребенком говорить ему о своих чувствах, включая даже проявления гнева на его сопротивление. При этом учитывайте, что аутичный ребенок может понимать ваши чувства и речи. Однако эмоциональные особенности малыша является препятствием процесса восприятия материнской ласки. Важно продолжать устранять детский сопротивление такими стимулами, которые для нее эмоционально сверхчувствительными, дискомфортными (длинный поцелуй, шепот в ухо и т.д.). Вместе с тем, применяйте определенную трансформацию отношений с ребенком, которого (ситуацию) условно называют «отпусти», когда ребенок старается избегать длительных эмоциональных контактов, объятий, поцелуев. Однако, учитывая естественную автономию ребенка с аутизмом, эту возможность надо использовать осторожно.

Используйте (как возможный) метод мобилизации ребенка к игре без всяких требований и инструкций только с целью налаживания эмоционально

благоприятного, доверительного контакта, даже несмотря на то, что ребенок может не обращать на вас внимание.

Постоянно стимулируйте эмоциональные реакции ребенка на тепло, прохладу, ветер, красочные листья, яркое солнце, талый снег, ручьи воды, пение птиц, зеленую траву, цветы; на загрязненные места в окружающей среде (засорены, с неприятным запахом, грязной водой) и чистые и уютные поляны и тому подобное. При этом многократно учите и поощряйте ребенка использовать соответствующие жесты и телодвижения, вокализации, несовершенные слова; одобряйте такое его поведение.

Постоянно смягчает недостаточную или полное отсутствие потребности в контактах, а также активное, часто с агрессивным проявлением стремления одиночества и отгороженности от внешнего мира. При этом учитывайте, что дети чувствуют себя заметно лучше, когда их оставляют наедине. Однако присоединяйтесь к действиям ребенка, а потом тактично настаивайте на совместных действиях, например, с предметом, которым играет ребенок, с книгой, которую «вместе» читают, с матрешкой, которую поочередно составляют, с мячом, который поочередно прокатывают по полу и тому подобное.

Научитесь считывать его элементарные попытки вступить с вами в контакт и улыбкой (ласковым голосом, нежным взглядом, объятиями, многократным повторением ее имени и т.д.) поощряйте ребенка к продолжению этого контакта.

Индивидуальный коррекционно-развивающий маршрут ребёнка

I. Общие сведения

Фамилия, имя, отчество ребёнка

Дата рождения

Домашний адрес

Телефон

Дата поступления в образовательное учреждение

II. Краткие сведения о семье

ФИО матери, образование, род занятий в настоящее время:

ФИО отца, образование, род занятий в настоящее время:

С кем проживает ребенок:

Состав и структура семьи:

III. Коллегиальное заключение ПМПК (Курчатовского района)

От _____

3.1. Медицинский статус ребёнка

Специалисты ПМПК .Заключения. Рекомендации
Педиатр:
Психиатр:
Невролог:
Врач–ортопед или хирург:
Офтальмолог:
Отоларинголог:

3.2. Психолого-педагогический и социальный статус ребенка

Специалисты ПМПК. Заключения. Рекомендации
Педагог-психолог
Учитель-дефектолог:
Учитель-логопед:

IV. Анамнез

Семейный анамнез и личный анамнез ребенка. Вывод	Примечания
А) Условия и особенности протекания беременности и родов	

Б) Оценка развития ребенка от рождения до года	
В) Оценка развития ребенка от 1 года до 3 лет	
Г) Оценка развития ребенка от 3 до 7 летнего возраста	

**V. Коллегиальное заключение ПМПК (консилиума) МАДОУ детский сад №18
Ф.И. ребенка**

Дата протокол №

VI. Построение и реализация индивидуального образовательного маршрута

6.1. Педагогическая коррекция

Ф.И. ребенка

Учебный год		
Уровень возможного освоения образовательной программы (по итогам диагностики в начале уч. г.)		
Рекомендуемые программы и педагогические технологии		
Подгруппа (сильная или слабая)		
Индивидуальные занятия. Регламент		
Уровень сформированности образовательных компетентностей ("Познавательное развитие")		
Положительная динамика:		
Направления коррекционной работы на уч.год Ознакомление с окружающим миром ФЭМП		
Учитель- дефектолог:		

6.2. Психологическая коррекция

Ф.И. ребенка _____

Учебный год		
Основные цели и задачи индивидуальной коррекции		
Охранительный режим (<i>психологический</i>)		
Основные цели и задачи групповой игротерапии.		
Заключение (рекомендации по улучшению полученных результатов)		
Ф. И.О. педагога-психолога. Подпись		
Дата _____	Дата _____	Дата _____
Примечание		

6.3. Логопедическая коррекция

Ф.И. ребенка _____

Учебный год		
Индивидуальные занятия		
Подгрупповые занятия Регламент		
Рекомендуемые программы и педагогические технологии		
Охранительный режим (<i>речевой</i>) Рекомендации		
Уровень сформированности образовательных компетентностей ("Речевое развитие")		
Итоги логопедической коррекции (рекомендации по улучшению полученных результатов)		
Заключение (рекомендации по улучшению полученных результатов обучения и воспитания)		
Ф.И.О. учителя-логопеда. Подпись		
Дата _____	Дата _____	Дата _____
Примечание		

6.4. Формы, направления, временной регламент взаимодействия с семьей

Ф.И. ребенка _____

Учебный год		

Интересы, запросы, потребности, пожелания родителей
Основные направления, формы работы с семьёй
Беседы, консультации Открытые занятия, консультации, беседы
Учитель-дефектолог:

VII. Утверждение коррекционно-развивающего маршрута ребенка

Учебный год		
№ _____ От "___" "_____"		
Председатель ПМПК-		
Учитель-дефектолог-		
Учитель-логопед-		
Педагог – психолог-		

VIII. Ознакомление родителей (лиц их заменяющих) с коррекционно-развивающим маршрутом ребенка

Учебный год
Ф.И.О. родителей (лиц его заменяющих)
Подпись родителей

Паспорт ребенка

Фамилия имя ребенка _____

Дата рождения _____

ФИО мамы _____

Дата рождения _____

ФИО папы _____

Дата рождения _____

МАДОУ ДС №18

Группа _____

Дата зачисления в группу _____

Рекомендации

ΠΜΠΚ

**Рекомендации для воспитателей по развитию эмоционально-волевой сферы
детей РАС в условиях дошкольного учреждения.**

Направление работы	Задачи коррекционно-развивающей работы.	Коррекционно-развивающая работа
Эмоционально-личностная сфера	- стимулировать положительное самоощущение; - стабилизировать эмоциональный фон; -повышение чувства самозащищенности; - развитие адекватных способов самовыражения; -преодоление психоэмоционального напряжения.	1.Шипицына Л.М., Заширинская О.В. и др. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. (Для детей от 3 до 6 лет.) – «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 1998. 2. Куражева Н.Ю., Вараева Н.В., и др. «Цветик-семицветик». Программа интеллектуального, эмоционального и волевого развития детей 3-4 лет. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2011.
Коммуникативно-личностная сфера	- развитие доверия к новому взрослому; - развитие стремления к положительной оценки со стороны взрослого; - формирование стремления действовать вместе со взрослым; - стремление к достижению результатов. - формирование положительного образа сверстника; - развитие интереса к сверстникам.	3.Чистякова М.И. Психогимнастика /Под ред. М.И.Буянова. – М.: Просвещение, 1990. 4.Шоакбарова С.И. Конспекты психолого-педагогических развивающих занятий для дошкольников. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2013.
Личностно-поведенческая сфера	- развитие самостоятельности; - развитие готовности подчинять свои действия социальным нормам и правилам.	5. Упражнения для работы на сенсорном оборудовании.

**Рекомендации для воспитателей по развитию эмоционально-волевой сферы
детей РАС в условиях дошкольного учреждения.**

Направление работы	Задачи коррекционно-развивающей работы.	Коррекционно-развивающая работа
Эмоционально-личностная сфера	- стимулировать положительное самоощущение; -стабилизировать эмоциональный фон; -повышение чувства самозащищенности; - развитие осознания своих потребностей и способов их удовлетворения; - развитие представлений об эмоциональном состоянии других людей; - развитие адекватных способов самовыражения; -преодоление психоэмоционального напряжения.	1.Шипицына Л.М., Заширинская О.В. и др. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. (Для детей от 3 до 6 лет.) – «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 1998. 2. Куражева Н.Ю., Вараева Н.В., и др. «Цветик-семицветик». Программа интеллектуального, эмоционального и волевого развития детей 3-4 лет. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2011. 3.Чистякова М.И. Психогимнастика /Под ред. М.И.Буянова. – М.: Просвещение, 1990. 4.Шоакбарова С.И. Конспекты психолого-педагогических развивающих занятий для дошкольников. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2013. 5. Упражнения для работы на сенсорном оборудовании.
Коммуникативно-личностная сфера	- развитие доверия к новому взрослому; - развитие стремления к положительной оценки со стороны взрослого; - формирование стремления действовать вместе со взрослым; - стремление к достижению результатов. - формирование положительного образа сверстника; - развитие интереса к сверстникам. - развитие вежливости в общении со сверстниками.	
Личностно-поведенческая сфера	- развитие самостоятельности; - развитие готовности подчинять свои действия социальным нормам и правилам; - развитие действовать по алгоритму; - развитие пошагового самоконтроля; - выполнять последовательность действий в соответствии с речевой инструкцией.	

**Рекомендации для воспитателей по развитию эмоционально-волевой сферы
детей РАС в условиях дошкольного учреждения.**

Направление работы	Задачи коррекционно-развивающей работы.	Коррекционно-развивающая работа
Эмоционально-личностная сфера	-стимулировать положительное самоощущение; - стабилизировать эмоциональный фон; -повышение чувства самозащищенности; -развитие осознания своих потребностей и способов их удовлетворения; -развитие представлений об эмоциональном состоянии других людей; -развитие адекватных способов самовыражения; -содействовать свободному, раскрепощенному выражению чувств, эмоций; -преодоление психоэмоционального напряжения.	1. Шипицына Л.М., Заширинская О.В. и др. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. (Для детей от 3 до 6 лет.) – «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 1998. 2. Куражева Н.Ю., Вараева Н.В., и др. «Цветик-семицветик». Программа интеллектуального, эмоционального и волевого развития детей 3-4 лет. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2011. 3. Чистякова М.И. Психогимнастика /Под ред. М.И.Буянова. – М.: Просвещение, 1990. 4. Шоакбарова С.И. Конспекты психолого-педагогических развивающих занятий для дошкольников. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2013. 5. Упражнения для работы на сенсорном оборудовании.
Коммуникативно-личностная сфера	-развитие стремления к положительной оценке со стороны взрослого; -формирование стремления действовать вместе со взрослым; -стремление к достижению результатов. -формирование положительного образа сверстника; - развитие интереса к сверстникам. - развитие вежливости в общении со сверстниками; -учить разрешать конфликтные ситуации;	
Личностно-поведенческая сфера	- развитие самостоятельности; - развитие готовности подчинять свои действия социальным нормам и правилам; - развитие пошагового, итогового и перспективного самоконтроля; -выполнять последовательность действий в соответствии с речевой инструкцией; - формировать представления о своих потребностях, интересах, мотивах; -выполнять последовательность действий в соответствии с речевой инструкцией и намеченным планом.	

Рекомендации для воспитателей по развитию эмоционально-волевой сферы детей РАС в условиях дошкольного учреждения.

Направление работы	Задачи коррекционно-развивающей работы.	Коррекционно-развивающая работа
Эмоционально-личностная сфера	- здороваться при встрече, прощаться при расставании; -благодарить за услугу, подарок, угощение; -проявлять доброжелательное отношение к знакомым и незнакомым людям; -выражать свои чувства – радость, удивление, страх, гнев, жалость, сочувствие. - проявлять элементарную самооценку своих поступков и действий; -адекватно реагировать на доброжелательное и недоброжелательное отношение к себе со стороны окружающих.	1. Шипицына Л.М., Заширинская О.В. и др. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. (Для детей от 3 до 6 лет.) – «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 1998. 2. Куражева Н.Ю., Вараева Н.В., и др. «Цветик-семицветик». Программа интеллектуального, эмоционального и волевого развития детей 3-4 лет. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2011. 3. Чистякова М.И. Психогимнастика /Под ред. М.И.Буянова. – М.: Просвещение, 1990. 4. Шоакбарова С.И. Конспекты психолого-педагогических развивающих занятий для дошкольников. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2013. 5. Упражнения для работы на сенсорном оборудовании.
Коммуникативно-личностная сфера	-развитие стремления к положительной оценке со стороны взрослого;формирование стремления действовать вместе со взрослым; -стремление к достижению результатов; -формирование положительного образа сверстника; - развитие интереса к сверстникам. - развитие вежливости в общении со сверстниками; -учить разрешать конфликтные ситуации; - выражать свои мысли, наблюдения и эмоциональные переживания в речевых высказываниях;	
Личностно-поведенческая сфера	- развитие самостоятельности; - развитие готовности подчинять свои действия социальным нормам и правилам; -действовать по алгоритму, следуя указаниям на правила выполнения задачи; - развитие пошагового, итогового и перспективного самоконтроля; -выполнять последовательность действий в соответствии с речевой инструкцией; - формировать представления о своих потребностях, интересах, мотивах;	

Игры с интерактивной песочницей «Полянка».

Название игры	Цель, содержание
«Природа»	Речевое развитие, развитие мелкой моторики рук, развитие памяти, внимания, мышления. <u>Оборудование:</u> игрушки сказочных персонажей, деревья, камушки и т.д. Рельеф меняется от уровня высоты песка. При нажатии на экран происходит смена дня и ночи.
«Радуга»	Развитие тактильной чувствительности, мелкой моторики, снятие психоэмоционального напряжения, агрессии, развитие цветового восприятия. Песок раскрашивается одним цветом, который меняется с течением времени.
«Подводный мир»	Развитие тактильной чувствительности, мелкой моторики, снятие психоэмоционального напряжения, агрессии, знакомство с подводным миром. Цвет дна изменяется в зависимости от уровня высоты песка. На изображении плавают крупные морские жители (осьминог, дельфин, скат, акула). Маленькие рыбки разбегаются при приближении руки к песку, приблизительно на расстоянии 5 см.
«Космос/цветы»	Речевое развитие, развитие моторики, снятие психоэмоционального напряжения, релаксация, развитие цветового восприятия. При запуске на песке начинается анимация космоса, при нажатии на экран анимация космоса меняется на анимацию цветов.
«Вулкан»	Развитие тактильной чувствительности, мелкой моторики, снятие психоэмоционального напряжения, агрессии. Рельеф меняется от уровня высоты песка. Чтобы появился вулкан нужно сделать высокую круглую горку и убрать руки. Через несколько секунд из вулкана пойдет дым и начнется извержение.
«Времена года»	Развитие тактильной чувствительности, мелкой моторики, снятие психоэмоционального напряжения, агрессии. Рельеф меняется от уровня высоты песка. Происходит смена всех времен года.
«Прятки с животными»	Речевое развитие, развитие мелкой моторики рук, развитие памяти, внимания. На песке есть 4 зоны, где спрятаны животные (сугро-

	бы, кусты, деревья). Нужно откопать в каждой зоне животное, для этого нужно сделать ямку или горку в этом месте.
«Раскраска»	Развитие тактильной чувствительности, мелкой моторики, развитие цветового восприятия, снятие психоэмоционального напряжения. Изменяя уровень высоты песка, будет изменяться цвет. Есть картинки, которые предоставляют ребенку возможность выбора цвета, проявить творчество и самостоятельность.
«Животные»	Речевое развитие, развитие мелкой моторики рук, развитие памяти, внимания. Нужно запомнить где находится животное и закопать под их изображением соответствующие игрушки. При нажатии на экран животные разбегаются. Через некоторое время животные возвращаются, но двое из них поменялись местами. Детям нужно вспомнить кто где был, кто поменялся местами и найти игрушки животных.

Перечень сенсорного оборудования

Световое оборудование	Цель
«Манеж дидактический»	Развитие мелкой моторики, изучение цвета, снятие эмоционального и мышечного напряжения
Развивающий модуль «Паровоз»	Развитие мелкой моторики, пространственного восприятия
Развивающий модуль «Солнышко»	Развитие мелкой моторики, снятие эмоционального напряжения, развитие координации движения
Подвесной модуль «Солнечный домик»	Снятие эмоционального напряжения, развитие цветового восприятия, развитие мелкой моторики
Зеркальное панно «Тучка»	Снятие эмоционального напряжения, развитие цветового восприятия, развитие мелкой моторики, знакомство с собственным изображением.
Экран-панель	Развитие мелкой моторики, работа со светом и цветом,
Подвесной модуль «Галактика»	Снятие эмоционального напряжения
Ковер «Звездное небо»	Снятие эмоционального напряжения
Проектор мини лазер	Снятие эмоционального и физического напряжения
Кресло «Пчелка»	Снятие эмоционального и физического напряжения
Кресло «Мяч»	Снятие эмоционального и физического напряжения
Интерактивная песочница «Полянка»	Развитие воображения, снижение уровня тревоги, сопровождение адаптации, работа со страхами, тревогой.
Световой сухой бассейн	Развитие: кинестетической и тактильной чувствительности, образа тела, пространственных восприятий и представлений. Коррекция уровня тревожности, агрессивности
Световой столик с песком	Развитие мелкой моторики, снятие эмоционального напряжения, развитие мышления, внимания.
Музыкальный центр белый	Музыкальное сопровождение
Напольный ковер с длинным ворсом	

Игры со световым песочным столом

1. **«Повторюшки».** Цель: ориентация в пространстве, развитие мелкой моторики, развитие координации движения.

Ход игры: предложить ребенку рисовать одновременно двумя руками. Движения рук должны быть синхронными, левая рука круги против часовой стрелки, правая – по часовой. Затем нарисовать два квадрата, два треугольника и т.д.

2. **«Необыкновенные следы».**Цель: развитие тактильной чувствительности, воображения.

Ход игры:

«Идут медвежата» - ребенок кулачками и ладонями с силой надавливает на песок.

«Прыгают зайцы – кончиками пальцев ребенок ударяет по поверхности песка, двигаясь в разных направлениях.

«Ползут змейки» - ребенок расслабленными или напряженными пальцами рук делает поверхность песка волнистой (в разных направлениях)

«Бегут жучки-паучки» - ребенок двигает всеми пальцами, имитируя движение насекомых (можно полностью погружать руки в песок), встречаясь под песком руками друг с другом – «жучки здороваются».

3. **«Песочный ветер»** (дыхательное упражнение). Цель: научить детей управлять дыханием, снятие напряжения.

Ход игры: дети учатся дышать через трубочку, не затягивая в нее песок. Можно усложнить задание: выдувать углубления, ямки на поверхности песка.

Игры со световым сенсорным оборудованием

1. **Обезьянки** (зеркальное панно «Тучка») Цель: развивать произвольное внимание, формировать умение подражать, создать хорошее настроение.

Дети смотрятся в зеркало, ведущий корчит рожицу, остальные – «обезьянки» - повторяют.

2. **Клоуны** (зеркальное панно «Тучка») Цель: создание бодрого настроения, развитие мимики и пантомимики.

Ведущий – «клоун» - старается вызвать у ребенка положительные эмоции с помощью мимики и жестов. Ребенок повторяет движение за ним:

- указательным пальцем нажимает на кончик носа;
- растягивает уголки губ;
- ладонью одной руки машет из-за головы, другой – чешет нос;
- показывает длинный нос, с помощью ладоней;
- изображает смешную мордочку обезьянки.

«Клоун» сообщает, что увидел, как ребенок может веселиться и радоваться.

3. **Фантазируем** (подвесной модуль «Солнечный домик», панно/ковёр «Звездное небо»). Цель: развитие творческого воображения, зрительного восприятия, концентрации внимания.

Психолог с ребенком наблюдают за объектом, делятся полученными впечатлениями, а затем совместно придумывают сказку или историю на основе полученных впечатлений.

4. **«Под дождем»** (подвесной модуль «Солнечный домик»). Цель: стимуляция зрительных и тактильных ощущений, снятие нервно-психического и эмоционального напряжения.

Ребенку предлагается представить что это волшебный дождь, который смывает все страхи, обиды и переживания. Под сухим душем кладется подушка, что бы ребенок мог пофантазировать, сидя на ней

5. **«Сжимаем в кулачке»**(подвесной модуль «Солнечный домик»). Цель: развитие восприятия, тактильных ощущений, мелкой моторики.

Ход игры: педагог обращает внимание детей на светящиеся волокна, называя их признаки (мягкие, длинные и т.д.), показывает, как можно собрать волокна в ладошке.

6. **«Заплетем косу»** (подвесной модуль «Солнечный домик»). Цель: развитие восприятия, развитие тактильных ощущение, знакомство с цветом, снятие психомышечного напряжения.

Педагог предлагает расчесать волшебные волосы. Далее пробуют плести косу. В процессе этой деятельности дети, находясь под воздействием сложного сенсорного потока, могут сконцентрировать свое внимание на определенном световом раздражителе.

7. **«Поймай нить»** (подвесной модуль «Солнечный домик»). Цель: развитие восприятия, внимания, снятие психомышечного напряжения.

Педагог обращает внимание детей на то, как нити переливаются разными цветами, называет их. Далее педагог предлагает поиграть: называет цвет, а ребенок ловит нити нужного цвета. Как только цвет меняется – отпустить.

8. **«Море»** (сухой бассейн). Цель: развитие пространственных восприятий и ощущений, воображения.

Ребенок лежит в сухом бассейне. Ему предлагается представить, что он плавает в море на спине (на животе, на боку и т.д.). Ребенок имитирует движения.

9. **«Достань со дна»** (сухой бассейн). Цель: развитие тактильных ощущений, мелкой моторики, снятие психомышечного напряжения.

Педагог прячет на дне бассейна несколько предметов, после чего предлагает ребенку найти их.

Протокол регистрации параметров общения ребенка со сверстниками

Ф.И.О. ребенка _____

Дата рождения _____

Группа _____

Дата заполнения _____

1. Инициативность:	Н.г.	К.г.
- ребёнок не проявляет никакой активности, играет в одиночестве или пассивно следует за другими; - ребёнок крайне редко проявляет активность и предпочитает следовать за другими детьми; - ребёнок часто проявляет инициативу, однако он не бывает настойчивым; - ребёнок активно привлекает окружающих детей к своим действиям и предлагает различные варианты взаимодействия		
2. Чувствительность к воздействиям сверстника:		
- ребёнок вообще не отвечает на предложения сверстников; - ребёнок лишь в редких случаях реагирует на инициативу сверстников, предпочитая индивидуальную игру; - ребёнок не всегда отвечает на предложения сверстников; -ребёнок с удовольствием откликается на инициативу сверстников, активно подхватывает		
3. Умение разрешать конфликтные ситуации:		
- ребёнок не владеет навыками разрешения конфликтной ситуации; - ребёнок прибегает к помощи взрослого или авторитетного сверстника; - ребёнок владеет навыками разрешения конфликтной ситуации.		
4. Преобладающий эмоциональный фон:		
- негативный (проявляет отрицательные эмоции: постоянно раздражается, кричит, оскорбляет сверстников); - нейтральный (не ярко выраженный эмоциональный фон в общении со сверстниками); - позитивный (положительные и отрицательные эмоции по отношению к сверстнику сбалансированы).		
«+» сформированно		
«-» не сформированно		
«+-» частично сформированно		

Карта наблюдения за поведением ребенка

Ф.И. ребенка _____

Возраст _____

Дата обследования _____

п/п	Наименование показателей	Качественная характеристика показателя
	Эмоционально – личностная сфера	
	Контакт	
	Интерес	
	Активность	
	Оценка собственных достижений	
	Работоспособность	
	Динамика продуктивности	
	Истощаемость	
	Переключаемость	
	Внимание	

Рекомендации педагогам:

1. На первых этапах работы для педагога важно сформировать у ребенка желание взаимодействовать с ним. Установка контакта ребенка-аутиста со взрослым, может длиться до нескольких дней.
2. Необходимо быть последовательным, действовать поэтапно, не форсируя событий. Для ребенка важны ритуалы, стереотипность действий.
3. Главная задача педагога - вовлечь ребенка в индивидуальную и совместную деятельность, обогащая его эмоциональный и интеллектуальный опыт.
4. Важно установить сотрудничество с родителями ребенка. В этом случае сопровождение будет проходить более успешно.
5. Гибко подходить к построению и проведению каждого занятия
6. В групповом помещении, в раздевалке, в комнате гигиены, необходимо разместить карточки, где обозначена четкая последовательность действий. Аутичные дети видят смысл какой-либо деятельности только тогда, когда она четко заранее запрограммирована. Ребёнок должен знать, что делать в первую очередь, какую последовательность действий совершать, как закончить.
7. Дети РАС любят монотонную работу, поэтому их можно привлекать к заданиям по сортировке предметов: разложить карандаши по цвету, кубики по размеру, вырезанные шаблоны по форме.
8. Так как у детей с аутизмом может быть нарушена пространственная ориентация, и они плохо осознают свое тело. Важно чаще подводить ребенка к зеркалу.
9. Для развития тактильного, зрительно-тактильного, кинестетического восприятия можно использовать такие игры, как "Волшебный мешочек", "Угадай предмет" и др.

10. Важны занятия физическими упражнениями, это помогают им лучше чувствовать свое тело, способствуют улучшению координации движений.
11. Для закрепления навыков игры. Ее необходимо проигрывать несколько раз. Во время игры взрослый должен постоянно проговаривать свои действия и действия ребенка, четко обозначая словами все, что происходит с ними, при этом ребенок может не реагировать на слова.
12. Чаще всего, ребенку аутисту может потребоваться помощь во время занятий. В таком случае, необходимо работать с ребенком «рука в руке».
13. Телесный контакт, а также упражнения на расслабление будут способствовать снижению уровня тревожности ребенка.
14. Аутичным детям свойственна психическая пресыщаемость, они быстро истощаются физически, поэтому для них необходим индивидуальный ритм работы, более частое переключение с одного вида деятельности на другой.

Рекомендации родителям:

1. Важно соблюдать режим дня. Все режимные моменты не только проговаривать, но и сделать альбом с фотографиями или карточки с набором действий, показывая нужную карточку-действие в определенный момент. Например, проговаривая «Ваня, сейчас будем кушать», показывать фото, на котором изображено «Ваня кушает».
2. Как можно чаще в течение дня занимайте ребенка чем-то интересным, играйте с ребенком, разговаривайте с ним. В игре малыш будет учиться общаться и обучаться новому. При этом постепенно вводить новые игры.
3. Ведите дневник или видеодневник наблюдений за ребенком. Фиксируйте любые успехи и трудности ребенка. Дневниковые записи помогут вам продемонстрировать специалисту то, что ребенок научился делать или то, что вызывает трудности.

Как создать благоприятную обстановку для игры и занятий с ребенком, как заинтересовать его:

1. Занимайтесь с ребенком, когда он бодр и энергичен, не устал, не голоден, когда у вас есть время, энергия и энтузиазм для занятий.
2. Начиная занятия с ребенком, выключите все источники постороннего шума.
3. Начиная занятия, очистите стол или пол от ненужных игрушек и посторонних предметов.
4. Во время занятий или разговора с ребенком всегда садитесь напротив него, чтобы он мог без труда установить с вами зрительный контакт, видеть ваши глаза, рот, выражение лица, понимать, что вы делаете, и копировать ваши действия.
5. Ребенку будет легче осваивать новые навыки, если овладение ими будет происходить поэтапно, небольшими шагами. Не пытайтесь

обучить ребенка новому виду деятельности за один прием. Например, если вы хотите научить ребенка есть ложкой, начните с того, чтобы набирать на ложку еду. Потом учите его подносить ложку ко рту (можете использовать метод «рука в руке», т.е. водить рукой ребенка). Когда ребенок уже справляется с этим, учите его опускать ложку в тарелку за новой порцией еды. Начиная обучение новому навыку, вначале используйте простые и легкие задания, а затем постепенно повышайте уровень их сложности.

6. Всякий раз, когда ребенок впервые хорошо выполняет какое-то действие, не скупитесь на похвалы: поощряйте его словесно, мимикой и жестами, улыбайтесь, смейтесь, хлопайте в ладоши. По мере того, как ребенок все прочнее осваивает новый навык и привыкает к своему достижению, похвалы должны плавно сходить на нет.

