

Департамент образования администрации г.Томска  
Муниципальное автономное образовательное учреждение  
дополнительного образования  
Дворец творчества детей и молодёжи г. Томска

Принята на заседании  
методического совета  
от « 10 » июня 2020 г.  
Протокол № 8



**Адаптированная дополнительная общеобразовательная программа**  
**«Красочный мир»**  
**для обучающихся с расстройствами аутистического спектра**

Возраст обучающихся: 7-9 лет  
Срок реализации: 1 год

Автор-составитель:  
Соколова Людмила Юрьевна  
педагог дополнительного образования

г. Томск, 2020

Муниципальное автономное образовательное учреждение  
дополнительного образования  
Дворец творчества детей и молодёжи г. Томска

Принята на заседании  
методического совета  
от «10» июня 2020 г.  
Протокол № 8

«УТВЕРЖДАЮ»  
Директор МАОУ ДО ДТДиМ  
\_\_\_\_\_ Гришаева Т.А.  
«15» июня 2020 г.

**Адаптированная дополнительная общеобразовательная программа**  
**«Красочный мир»**

**для обучающихся с расстройствами аутистического спектра**

Возраст обучающихся: 7-9 лет  
Срок реализации: 1 год

Автор-составитель:  
Соколова Людмила Юрьевна  
педагог дополнительного образования

г. Томск, 2020

## Содержание

Раздел № 1 Комплекс основных характеристик программы .....	5
1.1. Пояснительная записка .....	5
1.2. Цель и задачи программы.....	10
1.3. Содержание программы .....	12
1.4. Планируемые результаты .....	14
Раздел № 2 Комплекс организационно-педагогических условий .....	16
2.1. Календарный учебный график .....	16
2.2. Формы аттестации, оценочные материалы.....	16
2.3. Условия реализации программы.....	16
2.4 Список литературы	21

## Паспорт программы

*Адаптированная дополнительная общеобразовательная программа «Красочный мир»*

*Направленность программы – художественная*

*По форме реализации – адаптированная, для обучающихся с расстройствами аутистического спектра*

*Возраст обучающихся – 7-9 лет*

*Срок реализации – 1 год*

*Особенности состава – постоянный*

*Форма обучения – очная*

*Особенность организации образовательного процесса – традиционная*

*Уровень освоения – стартовый*

*По форме реализации - адаптированная, для обучения с расстройствами аутистического спектра*

### **Нормативно-правовые и экономические основания проектирования дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ**

Федеральный Закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в РФ»

Концепция развития дополнительного образования детей (Распоряжение Правительства РФ от 4 сентября 2014 г. №1726-р).

Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 04.07.2014 341 «Об утверждении СанПиН 2.4.4.3172-14 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы образовательных организаций дополнительного образования детей»

Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 10 июля 2015 г. № 26 «Об утверждении санитарно-эпидемиологических правил и нормативов СанПин 2.4.2.3286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

Методические рекомендации по реализации адаптированных дополнительных общеобразовательных программ от 29.03.2016 г. № ВК-641/09

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 29 августа 2013 г. № 1008 г. Москва «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам».

Приказ Минобрнауки России от 9 ноября 2015 г. № 1309 «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи».

Приказ Департамента образования администрации города Томска от 07.12.2009 «Об организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в МДОУ г. Томска».

Письмо МОиН РФ от 18.11.15 года № 09-3242 «Методические рекомендации по проектированию дополнительных общеразвивающих программ»

Устав муниципального автономного образовательного учреждения дополнительного образования детей Дворец творчества детей и молодежи г. Томска (далее ДТДиМ).

## РАЗДЕЛ №1 «КОМПЛЕКС ОСНОВНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПРОГРАММЫ»

### 1.1. Пояснительная записка

#### Актуальность программы

В последние годы аутизму уделяется особое внимание. Это связано с тем, что по данным исследований, количество людей с расстройствами аутистического спектра (РАС) с каждым годом растёт. Слово: аутизм, происходит от латинского слова «autos» – «сам», и означает отрыв от реальности, отгороженность от мира. Это такое нарушение развития, при котором затруднено формирование социальных контактов с внешним миром и другим человеком, характерной чертой психического развития при аутизме, является противоречивость, неоднозначность его проявлений. Аутичный ребёнок может быть и высокоинтеллектуальным и умственно отсталым, может быть одарённым в какой-то области: (музыка, математика), но при этом остальные сферы жизни не затрагиваются вовсе и не интересуют ребёнка. Для таких детей характерно резкое нарушение социальной адаптации, отсутствие простейших навыков общения.

Обучение рисованию может значительно повысить качество жизни ребёнка с аутизмом. Рисование – многогранный вид творчества – это воодушевляющий, мотивирующий, наполненный смыслом вид деятельности. Изобразительная деятельность обучающихся с РАС обеспечивается восприятием ими окружающей реальной действительности, которая становится для них источником необходимых впечатлений, представлений и знаний. Изобразительная грамотность делает представления обучающихся более полными, четкими, прочными и становится одним из необходимых условий всестороннего развития их личности и служит прекрасным средством выражения эмоций и творческих стремлений.

#### Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с РАС

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

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

**Первая группа.** Дети почти не имеют активной избирательности в контактах со средой и людьми, что проявляется в их полевом поведении. Они практически не реагируют на обращение и сами не пользуются ни речью, ни невербальными средствами коммуникации, их аутизм внешне проявляется как **отрешенность от происходящего**. Дети будто не видят и не слышат, могут не реагировать явно даже на физический дискомфорт. Тем не менее, пользуясь

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

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

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

Существуют отработанные методы установления и развития эмоционального контакта с такими детьми. Задачами последующей работы является постепенное вовлечение их во все более развернутое взаимодействие со взрослыми, в контакты со сверстниками, выработка навыков коммуникации и социально-бытовых навыков, и максимальная реализация открывающихся в этом процессе возможностей эмоционального, интеллектуального и социального развития ребенка. У этого глубоко аутичного ребенка есть в этом внутренняя потребность во включении его в группу других детей, через других детей ему легче воспринимать учебную информацию, следуя за ними, легче выполнять требования взрослого.

**Вторая группа.** Дети имеют лишь самые простые формы активного контакта с людьми, используют стереотипные формы поведения, в том числе речевого, стремятся к скрупулёзному сохранению постоянства и порядка в окружающем. Их **аутистические установки более выражаются в активном негативизме (отвержении)**. В сравнении с первыми, эти дети значительно более активны в развитии взаимоотношений с окружением. В отличие от пассивного ребенка первой группы, для которого характерно отсутствие активной избирательности, поведение этих детей не полевое. У них складываются привычные формы жизни, однако они жестко ограничены и ребенок стремится отстоять их неизменность: здесь максимально выражено стремление сохранения постоянства в окружающем, в привычном порядке жизни - избирательность в еде, одежде, маршруте прогулок. Эти дети с подозрением относятся ко всему новому, могут проявлять выраженный сенсорный дискомфорт, брезгливость, бояться неожиданностей, они легко фиксируют испуг и, соответственно, могут накапливать стойкие страхи. Неопределенность, неожиданный сбой в порядке происходящего, могут дезадаптировать ребенка и спровоцировать поведенческий срыв,

который может проявиться в активном негативизме, генерализованной агрессии и самоагрессии.

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

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

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

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

**Третья группа.** Дети имеют развёрнутые, но крайне косные формы контакта с окружающим миром и людьми, достаточно сложные, но жёсткие программы поведения (в том числе речевого), плохо адаптируемые к меняющимся обстоятельствам, и стереотипные увлечения. Это создаёт экстремальные трудности во взаимодействии с людьми и обстоятельствами, их аутизм проявляется как **поглощенность собственными стереотипными интересами и неспособность выстраивать диалогическое взаимодействие.**

Эти дети стремятся к достижению, успеху, и их поведение можно назвать целенаправленным. Проблема в том, что для того, чтобы активно действовать, им требуется

полная гарантия успеха, переживания риска, неопределенности их дезорганизуют. Если в норме самооценка ребенка формируется в ориентировочно-исследовательской деятельности, в реальном опыте удач и неудач, то для этого ребенка значение имеет только стабильное подтверждение своей успешности. Он мало способен к исследованию, гибкому диалогу с обстоятельствами и принимает лишь те задачи, с которыми заведомо может справиться.

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

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

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

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

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

В раннем возрасте такой ребенок может оцениваться как сверходаренный, позже обнаруживаются проблемы выстраивания гибкого взаимодействия, трудности произвольного сосредоточения, поглощенность собственными сверхценными стереотипными интересами. При всех этих трудностях, социальная адаптация таких детей, по крайней мере, внешне, значительно более успешна, чем в случаях двух предыдущих групп. Эти дети, как правило, обучаются по программе массовой школы в условиях класса или индивидуально, могут стабильно получать отличные оценки, но и они крайне нуждаются в постоянном специальном сопровождении, позволяющем им получить опыт диалогических отношений, расширить круг интересов и представление об окружающем мире, сформировать навыки социального поведения.

**Четвертая группа.** Для этих детей произвольная организация очень сложна, но в принципе доступна. Они быстро устают, могут истощаться и перевозбуждаться, имеют



выраженные проблемы организации внимания, сосредоточения на речевой инструкции, ее полного понимания. Характерна задержка в психоречевом и социальном развитии. Трудности взаимодействия с людьми и меняющимися обстоятельствами проявляются в том, что, осваивая навыки взаимодействия и социальные правила поведения, дети стереотипно следуют им и теряются при неподготовленном требовании их изменения. В отношениях с людьми проявляют задержку эмоционального развития, социальную незрелость, наивность.

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

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

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

В сравнении с «блестящими», явно вербально интеллектуально одаренными детьми третьей группы, они сначала производят неблагоприятное впечатление: кажутся рассеянными, растерянными, интеллектуально ограниченными. Педагогическое обследование часто обнаруживает у них состояние пограничное между задержкой психического развития и умственной отсталостью. Оценивая эти результаты, необходимо, однако, учитывать, что дети четвертой группы в меньшей степени используют готовые стереотипы – пытаются говорить и действовать спонтанно, вступать в речевой и действенный диалог со средой. Именно в этих прогрессивных для их развития попытках общаться, подражать, обучаться они и проявляют свою неловкость. Трудности их велики, они истощаются в произвольном взаимодействии, и в ситуации истощения и у них могут проявиться моторные стереотипии. Стремление отвечать правильно, мешает им учиться думать самостоятельно, проявлять инициативу. Эти дети также наивны, неловки, негибки в социальных навыках, фрагментарны в своей картине мира, затрудняются в понимании подтекста и контекста происходящего. Однако при адекватном коррекционном подходе именно они дают наибольшую динамику развития и имеют наилучший прогноз психического развития и социальной адаптации. В этой группе детей мы

также встречаемся с парциальной одаренностью, которая имеет перспективы плодотворной реализации.

Представленные группы детей с расстройствами аутистического спектра являются основными ориентирами психологической диагностики, представляя возможные степени и формы нарушения контакта с миром, в которых может реализоваться детский аутизм. Вместе с тем, оценка тяжести состояния и определение прогноза не могут осуществляться вне понимания того, что ребёнок, даже испытывая самые серьезные трудности, находится в процессе развития. То есть, даже в пределах одной группы детей со сравнимой тяжестью аутистических проблем существуют индивидуальные различия в проявлении тенденций к установлению более активных и сложных отношений с миром.

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

### **Особые образовательные потребности обучающихся с РАС**

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

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

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

Особые образовательные потребности детей с аутизмом в дополнительном образовании включают, помимо общих, свойственных всем детям с ОВЗ, следующие специфические нужды:

- в значительной части случаев в начале обучения возникает необходимость постепенного и индивидуально дозированного введения ребенка в ситуацию обучения в группе. Посещение группы должно быть регулярным, но регулируемым в соответствии с наличными возможностями ребенка справляться с тревогой, усталостью, пресыщением и перевозбуждением. По мере привыкания ребенка к ситуации обучения в группе оно должно приближаться к его полному включению в процесс обучения;
- при выборе уровня сложности первых занятий необходимо создать ситуацию, в которой ребенок будет чувствовать себя наиболее успешным и заинтересованным, и постепенно, по возможности, повышать его;

- большинство детей с РАС значительно задержано в развитии навыков самообслуживания и жизнеобеспечения: необходимо быть готовым к возможной бытовой беспомощности и медлительности ребенка, проблемам с посещением туалета, с тем, что он не умеет задать вопрос, пожаловаться, обратиться за помощью;
- необходима специальная поддержка детей (индивидуальная и при работе в группе) в развитии возможностей вербальной и невербальной коммуникации: обратиться за информацией и помощью, выразить свое отношение, оценку, согласие или отказ, поделиться впечатлениями;
- может возникнуть необходимость во временной и индивидуально дозированной поддержке как тьютором, так и ассистентом (помощником), организации всего пребывания ребенка на групповом занятии и его учебного поведения на нем; поддержка должна постепенно редуцироваться и сниматься по мере привыкания ребенка, освоения им порядка и правил поведения в учреждении и на занятии, получения им навыков социально-бытовой адаптации и коммуникации;
- в начале обучения, при выявленной необходимости, наряду с посещением групповых занятий, ребенок должен быть обеспечен дополнительными индивидуальными занятиями с педагогом по отработке форм адекватного учебного поведения, умения вступать в коммуникацию и взаимодействие с педагогом, адекватно воспринимать похвалу и замечания;
- необходимо создание особенно четкой и упорядоченной временно-пространственной структуры занятий и всего пребывания ребенка в учреждении, дающей ему опору для понимания происходящего и самоорганизации;
- необходима специальная работа по подведению ребенка к возможности участия во фронтальной организации на занятии: планирование обязательного периода перехода от индивидуальной вербальной и невербальной инструкции к фронтальной; в использовании форм похвалы, учитывающих особенности детей с РАС, и отработке возможности адекватно воспринимать замечания в свой адрес и в адрес соучеников;
- в организации обучения такого ребенка и оценке его достижений необходим учёт специфики освоения навыков и усвоения информации при, особенностей освоения «простого» и «сложного»;
- необходима специальная работа по осмыслению, упорядочиванию и дифференциации индивидуального жизненного опыта ребенка, крайне неполного и фрагментарного: оказание ему помощи в проработке впечатлений, воспоминаний, представлений о будущем, развитию способности планировать, выбирать, сравнивать;
- ребенок с РАС нуждается в специальной помощи в упорядочивании и осмыслении усваиваемых знаний и умений, не допускающей их механического формального накопления и использования для аутостимуляции;
- ребенок с РАС нуждается, по крайней мере, на первых порах, в специальной организации во время перерывов между занятиями, в вовлечении его в привычные занятия, позволяющее ему отдохнуть и, при возможности включиться во взаимодействие с окружающими;
- ребенок с РАС для получения образования нуждается в создании условий обучения, обеспечивающих обстановку сенсорного и эмоционального комфорта (отсутствие резких перепадов настроения, ровный и теплый тон голоса педагога в отношении любого участника образовательного процесса), упорядоченности и предсказуемости происходящего;
- необходима специальная установка педагога на развитие эмоционального контакта с ребенком, поддержание в нем уверенности в том, что его принимают, ему симпатизируют, в том, что он успешен на занятиях;
- педагог должен стараться транслировать эту установку соученикам ребенка с РАС, показывая его сильные стороны и вызывая к нему симпатию своим отношением, вовлекать детей в доступное взаимодействие;

- для социального развития ребёнка необходимо использовать существующие у него избирательные способности;
- процесс его обучения должен поддерживаться психологическим сопровождением, оптимизирующим взаимодействие ребёнка с педагогом и соучениками;
- ребенок с РАС в рамках дополнительного образования нуждается в индивидуально дозированном и постепенном расширении образовательного пространства за пределы образовательного учреждения.

### **Отличительные особенности программы**

Изобразительное искусство развивает память, умение сопоставлять детали, определять последовательность событий, давать характеристику и т.д. Данная взаимосвязь формирует ответную реакцию ребёнка на события, происходящие в окружающем мире.

С помощью своих рисунков, дети с аутизмом получают необходимые для жизни навыки и движутся по пути самопознания. Радость от творческой работы помогает обрести самоуважение, веру в себя, в свои способности и возможности. Обучение рисованию – одно из средств, устранить барьер, разделяющий аутистов и остальных людей. Признание художественных способностей может открыть перед детьми с аутизмом новые образовательные возможности. Образование – это система, которая строит сама себя. Признание способности может распространиться и на другие академические предметы. Это может помочь раскрыться другим талантам. Развивая интеллект ребёнка, искусство неизбежно ведёт его к ранее неизведанным уровням качества.

Занятия проводятся раз в неделю по 2 часа. Длительность академического часа составляет 30 минут с 10 минутным перерывом. Предельная наполняемость группы соответствует типовым нормативам по комплектованию групп для детей с РАС и составляет 5 человек.

Реализация данной образовательной программы предполагает очную форму обучения.

Методы обучения:

- наглядные (показ видеоматериалов, репродукций, иллюстраций; показ педагогов приемов исполнения; наблюдение; работа по образцу);
- словесные (устное изложение, беседа, объяснение, анализ художественного произведения);
- практические (тренировочные упражнения, творческие задания).

## **1.2. Цель и задачи программы**

**Цель:** создать условия для развития эмоционально-волевой сферы ребенка в процессе творческого самовыражения средствами изобразительной деятельности.

**Задачи:**

*Обучающие*

- Формирование изобразительных навыков и умений.
- Обучение основным приемам использования карандаша, кисти и резинки.
- Формирование навыков работы с палитрой, умений различать цветовые оттенки.
- Знакомство с основными приемами рисования по памяти, по представлению, с натуры.
- Знакомство с новыми терминами и понятиями, связанными с изобразительной деятельностью.

*Развивающие*

- Развитие внимания, воображения, памяти, слухового и зрительного восприятия наблюдательности.
- Развитие зрительной ориентации в пространственных отношениях (вверху, внизу, слева, справа, посередине) и пропорциональных (больше, меньше, одинаковые).
- Развитие общей координации, мелкой моторики, зрительно-моторной координации.
- Развитие социально-коммуникативных навыков – развитие экспрессивной речи, стимуляция эмоционального общения, умения поддержать простой диалог, умения выслушать другого, сформулировать и задать вопрос.
- Развитие волевых навыков – целеустремленности, самостоятельности, навыков адаптации к изменениям в окружающем пространстве; умения адекватно реагировать в стандартной ситуации на неудачу, действовать конструктивно, прилагая дополнительные усилия.

#### *Воспитательные*

- Воспитание художественно-эстетического вкуса, интереса к искусству и понимания красоты окружающего мира.
- Воспитание трудолюбия, терпения.
- Воспитание уважительного отношения к окружающим людям, бережного отношения к природе, к городу.

### **1.3. Содержание программы**

#### **Учебно-тематический план**

№ пп	Наименование разделов	Количество часов		
		Всего	Теория	Практика
1	Вводное занятие	2	1	1
2	Рисование животных.	20	2,5	17,5
3	Рисование птиц и насекомых.	4	0,25	3,75
4	Изображение различных видов транспорта	12	1	11
5	Изображение пейзажа	4	0,25	3,75
6	Рисование архитектуры	4	0,25	3,75
7	Рисование человека	6	0,75	5,25
	<b>Итого</b>	<b>52</b>	<b>6</b>	<b>46</b>

#### **Содержание учебно-тематического плана**

### **1. Вводное занятие 2ч.**

*Теория.* Инструктаж по технике безопасности. Знакомство с новым пространством кабинета, с правилами организации рабочего места, правилами работы мольбертом. Понятие о горизонтальном и вертикальном формате.

*Практика.* Рисунок без разметки карандашом гуашевыми красками для знакомства с материалами и инструментами.

## **2. Рисование животных 20 ч.**

*Теория.* Беседы с детьми о животных и местах их обитания, просмотр иллюстративного материала. Анализ форм животного мира. Особенности и способы положения карандаша и кисти при рисовании. Знания о получении дополнительных цветов.

*Практика.* Рисования тонких ровных линий без нажима карандашом и кистью. Подготовка карандашного рисунка на основе схематичного рисования кругов и овалов. Знакомство со способами изображения животных. Передача движений, поз, мимики животных, их окраски, меха, кожи. Работа гуашью основными цветами по созданию оттенков. Передача фактуры и текстуры покрова животных. Навыки и приёмы работы кистью.

## **3. Рисование птиц и насекомых 4ч.**

*Теория.* Беседы с детьми о жизни птиц и насекомых при просмотре иллюстративного материала. Особенности и способы положения карандаша и кисти при рисовании. Знания о получении дополнительных цветов.

*Практика.* Рисования тонких ровных линий без нажима карандашом и кистью. Подготовка карандашного рисунка на основе схематичного рисования кругов и овалов. Рисование сюжетов из птичьей жизни. Разнообразие поз и взаимосвязь персонажей передача оперения птиц, нежных, бархатных и блестящих насекомых. Работа основными цветами по созданию оттенков. Переливы оттенков. Рисование по памяти по дорисовке фона деревьев, травы, цветов, облаков. Приёмы работы кистью.

## **4. Изображение различных видов транспорта 12 ч.**

*Теория.* Способы рисования геометрических фигур, окружностей и одинаковых деталей транспорта. Последовательность рисования. Особенности и способы положения карандаша и кисти при рисовании.

*Практика.* Рисования тонких ровных линий без нажима карандашом и кистью. Подготовка карандашного рисунка на основе схематичного рисования геометрических фигур. Рисование автомобилей, автобусов, самолётов пароходов, вписанных в городской, сельский, морской, космический пейзажи. Отработка навыков работы карандашом и кистями. Додумывание сюжета самостоятельно.

## **5. Изображение пейзажа 4ч.**

*Теория.* Беседа с детьми о жанре пейзажной живописи. Просмотр произведений пейзажной живописи. Знакомство со строением деревьев, кустов, цветов и т.д. Понятия: крона, ствол, основание, корни, стебель, чашечка и так далее. Какие и когда бывают облака. Знания о последовательности рисования пейзажа. Знания о получении

дополнительных цветов. Особенности и способы положения карандаша и кисти при рисовании. Особенности работы над пейзажем.

*Практика.* Работа над пейзажем. Работа гуашью основными цветами по созданию оттенков. Отработка навыков рисования длинных линий кистями без разметки карандашом. Порядок закрашивания поверхностей, положение и нажим кисти, скорость закрашивания при закрашивании различных по сложности деталей, для придания своей работе аккуратного вида.

#### **Рисование архитектуры 4 ч.**

*Теория.* Беседа с детьми о городском пейзаже. Знакомство с произведениями художников и архитекторов, старинными зданиями, сохранившимися до наших дней. Последовательность рисования архитектурного пейзажа. Способы рисования одинаковых деталей архитектуры и транспорта (окон, ставней, блоков, кранов, башен). Особенности и способы положения карандаша и кисти при рисовании.

*Практика.* Рисования тонких ровных линий без нажима карандашом и кистью. Рисование сооружений разных времён на основе геометрических фигур. Работа гуашью основными цветами по созданию оттенков. Порядок закрашивания поверхностей, положение и нажим кисти, скорость закрашивания при закрашивании различных по сложности деталей, для придания своей работе аккуратного вида.

#### **6. Рисование человека 6 ч.**

*Теория.* Беседа с детьми и просмотр иллюстративного материала. Основные особенности расположения изображения человека. Знания о последовательности рисования, важности рисования тонких ровных линий построения при рисовании портрета человека. Знания о получении дополнительных цветов. Особенности и способы положения карандаша и кисти при рисовании.

*Практика.* Рисования тонких ровных линий без нажима карандашом и кистью. Рисование людей в виде сказочных персонажей. Работа гуашью основными цветами по созданию оттенков. Подбор сложных цветов для передачи цвета кожи, волос, глаз. Тонкое точное выполнение деталей лица. Смешивание красок на палитре нужного количества, разной густоты для выполнения разных задач.

### **1.4. Планируемые результаты**

#### **Необходимый уровень**

##### **Обучающийся будет знать:**

- названия художественных материалов, инструментов и приспособлений;
- приемы работы карандашом и кистью; способы рисования геометрических фигур, окружностей, одинаковых деталей и симметричных предметов;
- элементарные правила композиции, цветоведения, передачи формы предмета;
- последовательность изображения в рисунках.

##### **Обучающийся будет уметь:**

- рисовать с натуры, по памяти, представлению, воображению предметы несложной формы и конструкции, выделять существенные, общие и отличительные свойства предметов;
- проводить тонкие линии, окружности, овалы карандашом без сильного нажима;
- применять приемы работы карандашом, кистью, гуашевыми красками для получения нужного результата;
- зрительно ориентироваться на плоскости листа (вверху, внизу, слева, справа, посередине);
- самостоятельно организовывать свое рабочее место в зависимости от характера выполняемой работы: правильно сидеть за мольбертом, располагать лист бумаги на столе, держать карандаш, кисть и др.;
- следовать при выполнении работы инструкциям и советам педагога;
- поддержать простой диалог, выслушать другого, сформулировать и задать вопрос;
- планировать работу; осуществлять текущий и заключительный контроль выполняемых практических действий и корректировку хода практической работы.

### **Достаточный уровень**

#### **Обучающийся будет знать:**

- знать названия жанров изобразительного искусства (портрет, пейзаж и др.);
- знать основные особенности некоторых материалов, используемых в рисовании;
- знать выразительные средства изобразительного искусства: «изобразительная поверхность», «точка», «линия», «штриховка», «контур», «пятно», «цвет», объем, «пространство», «пропорция», «симметрия», «ритм», «динамика» и др.

#### **Обучающийся будет уметь:**

- рисовать с натуры и по памяти после предварительных наблюдений, передавать признаки и свойства изображаемого объекта, рисовать по воображению;
- делать простейшие обобщения, сравнивать, классифицировать на наглядном материале;
- ориентироваться в пространстве листа; размещать изображение одного или группы предметов в соответствии с параметрами изобразительной поверхности;
- следовать при выполнении работы инструкциям педагога;
- уметь различать и передавать в рисунке эмоциональное состояние и свое отношение к природе, человеку, семье и обществу;
- использовать принятые ритуалы социального взаимодействия, сотрудничать, доброжелательно относиться, сопереживать, конструктивно взаимодействовать с другими обучающимися и педагогом;
- оценивать результаты собственной изобразительной деятельности и других обучающихся (красиво, некрасиво, аккуратно, похоже на образец);
- устанавливать причинно-следственные связи между выполняемыми действиями и их результатами;
- положительное отношение к окружающей действительности, готовность к организации взаимодействия с ней и эстетическому ее восприятию.

## **РАЗДЕЛ №2 «КОМПЛЕКС ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ»**

### **2.1. Календарный учебный график на 2020-2021 учебный год**



Учебный период	Количество учебных недель	Дата начала учебного периода	Каникулы	
			Продолжительность	Организация деятельности по отдельному расписанию и плану
1 полугодие	15 недель	07 сентября	С 19.12 по 10 января	С 19.12 по 10 января участие в организации новогодних мероприятий
2 полугодие	19 недель	11 января	С 22 мая по 05 сентября.	Работа лагерей с дневным пребыванием детей и загородных детских оздоровительно-образовательных лагерей.  Подготовка и участие в конкурсах, выставках, соревнованиях.

Продолжительность учебного года – с 07.09.2020 по 21.05.2021 – 34 учебные недели

## 2.2. Формы аттестации

*Формы аттестации:*

- выполнение творческой работы;
- выставки тематические, по итогам полугодий и учебного года;
- участие в конкурсе;
- открытые итоговые занятия с рекомендациями для родителей.

*Методы отслеживания результатов:*

- педагогическое наблюдение;
- педагогический анализ специально созданной педагогической ситуации, результатов выполнения обучающимися творческих, диагностических заданий;
- диагностическое задание;
- изучение результатов деятельности учащегося.

*Мониторинг:*

- портфолио обучающегося;
- журнал посещаемости.

## 2.3. Условия реализации программы

### Материально-техническое обеспечение образовательной программы

**Учебная аудитория**, специально оборудованная для занятий изобразительной деятельностью.

**Учебное оборудование:**

- мольберты – 15 штук;
- табуреты стандартные – 15 штук;
- табуреты низкие – 15 штук;
- подиумы для натюрмортов – 2 штуки;
- подиум для живой природы – 1 шт.;
- стойка с софитом для освещения натюрмортов;
- стойка «журавль» для освещения постановок выше уровня глаз;
- магнитная доска для рисования мелом;
- раковины – 2 штуки;
- зеркала – 2 штуки;
- шкафы для хранения бумаги, книг, наглядных пособий, натурального и методического фонда;
- солнцезащитные и затемняющие шторы.

#### **Технические средства обучения:**

- компьютер;
- сканер;
- принтер;
- телевизор.

#### **Перечень инструментов, материалов и оборудования, необходимых для занятий**

**Пакет 30 X 40** с устойчивым дном, внутри которого:

1. **Бумага** Ф А-3 (один лист на 1 занятие).  
Рекомендуемая: Белая плотная, для гуаши, производства: Лилия Холдинг-Полиграфия, г. Тверь
2. **Скотч** бумажный-шириной 2 см.
3. **Краски** гуашевые без коробки в отдельных маленьких баночках:
  - Кадмий красный
  - Кадмий желтый
  - Ультрамарин (или спектральную синюю)
  - Белила цинковые
  - Чёрный
4. **Кисть** круглая, синтетическая, диаметр 8 мм., с тонким кончиком и короткой ручкой.
5. **Палитра** белая, пластмассовая.
6. **Банка** из пластмассы вместимостью 300-400 гр.
7. **Тряпочка** 30 X 30
8. **Карандаш** простой HB.
9. **Резинка** белая удлинённая.
10. **Клеёнка** размером 50 X 50, мягкая, не пёстрая.

#### **Методические материалы**

#### **Методическое обеспечение программы**

**Педагогические технологии:** технология индивидуализации обучения, технология группового обучения, технология развивающего обучения, технология игровой деятельности.

**Обучение методом отдельных блоков.** Метод обучения между одним педагогом и одним обучающимся, направленный на обучение конкретным навыкам или желательному

поведению. Инструкции обычно включают множество проб подряд. Каждая проба состоит из инструкции педагога, реакции обучающегося, последствия в соответствии с тщательно составленным планом и паузы перед следующей инструкцией.

**Функциональный анализ поведения.** Систематический сбор информации о мешающем виде поведения для определения функциональных обстоятельств, поддерживающих это поведение. Функциональный анализ поведения состоит из описания, мешающего или проблемного поведения, определения предшествующих и последующих событий, которые контролируют это поведение, разработки гипотезы о функции этого поведения и/или тестирования этой гипотезы.

**Моделирование.** Демонстрация желательного целевого поведения, которая приводит к имитации этого поведения обучающимся, что приводит к закреплению имитируемого поведения. Моделирование часто сочетается с другими поведенческими стратегиями, такими как подсказки и поощрение.

**Вмешательство в естественных условиях.** Стратегии вмешательства, которые происходят в обычных ситуациях, во время типичных занятий или распорядка дня из жизни обучающегося. Педагог привлекает интерес обучающегося к обучающему событию, манипулируя ситуацией/занятием/распорядком, предоставляют обучающемуся необходимую поддержку для демонстрации целевого поведения, подчеркивают поведение, когда оно происходит, и/или предоставляют естественные поощрения за целевые навыки или поведение.

**Визуальная поддержка.** Визуальные материалы, которые помогают обучающемуся демонстрировать желательное поведение или навыки самостоятельно и без подсказок. Примеры визуальной поддержки включают изображения, письменную речь, предметы, модификации окружающей среды и визуальных границ, визуальные расписания, карты, ярлыки, системы организации и временные шкалы.

**Положительное поощрение.** Событие, занятие или другие условия, которые следуют за желательным поведением со стороны обучающегося и которые приводят к учащению такого поведения в будущем.

**Прерывание реакции/перенаправление.** Использование подсказки, комментария или другого отвлекающего фактора, который переключает внимание обучающегося от мешающего поведения и приводит к его уменьшению.

**Анализ задач.** Процесс, в рамках которого занятие или поведение разбивается на маленькие и простые для выполнения шаги для обучения данному навыку. С целью облегчения обучения отдельным шагам применяется положительное поощрение.

### **Особенности организации образовательного процесса**

Подготовительный карандашный рисунок ребенок делает, - наблюдая показ педагога. В основе рисунков лежит упрощенная схема, постоянно, пользуясь которой, у ребенка развивается глазомер, эстетические чувства, ориентация на плоскости большого формата бумаги, уверенность и твердость руки.

Чистые краски цветов художник смешивает на небольшой доске – палитре, когда ищет нужный ему цвет. Палитра отражает своеобразие творческой манеры живописца. Его отношение к своему ремеслу. Не случайно, поэтому на некоторых персональных выставках художников можно увидеть и их палитры.

Ребенку предлагается работать только тремя основными цветами: желтый, красный и синий, получая цветовые оттенки на палитре. При этом добавляя белый, который дает светлоту и черный, если нужно придать насыщенность. Работает ребенок только в технике гуаши, поскольку этой краской легче покрывать поверхность бумаги, и она легко поддается исправлениям.

Большое внимание уделяется оборудованию рабочего места ребёнка, его инструментам и материалам, для того, чтобы получить наилучший результат, радость от собственного творения, укрепление интереса к рисованию, веры в свои силы и возможности.

### Алгоритм учебного занятия

Этапы	Содержание	Продолжительность
Организационно – подготовительный.	Организация начала занятия. Подготовка рабочего места. Создание психологического настроя на учебную деятельность и активизацию внимания. Сообщение темы, цели учебного занятия и мотивация учебной деятельности.	10 мин.
Основной.	Усвоение новых знаний и способов действий. Работа детей вместе с педагогом. Материал: карандаш	20 мин
Перемена	Работа с иллюстративным материалом.	10 мин
Основной.	Усвоение новых знаний и способов действий. Работа детей вместе с педагогом. Материал: гуашь.	20 мин
Контрольно-итоговый.	Совместный анализ успехов и достижений детей на учебном занятии. Уборка рабочего места.	10 мин.

### Дидактический материал и средства обучения

Для обеспечения наглядности и доступности изучаемого материала педагог может использовать наглядные пособия следующих видов:

- **Наглядно-плоскостные:** наглядные методические пособия, карты, плакаты,; фонд работ обучающихся, репродукции работ художников таблицы по цветоведению, таблицы по этапам работы над графической и живописной композицией, таблицы, иллюстрирующие основные законы композиции, схемы рисования человека и животных.
- **Демонстрационные:** муляжи, чучела птиц и животных, гербарии, демонстрационные модели; гербарии, демонстрационные модели, натюрмортный фонд модели сооружений образцы изделий.
- **Электронные образовательные ресурсы:** мультимедийные учебники, мультимедийные универсальные энциклопедии, сетевые образовательные ресурсы.
- **Аудиовизуальные:** слайд-фильмы, видеофильмы, учебные кинофильмы, аудиозаписи.
- **Справочные:** списки терминов и их определение, литература.
- **Тематические:** презентации (слайды, видео), *тематические подборки* материалов, текстов стихов.
- **Дидактические:** методические материалы по выполнению самостоятельных работ, карточки каждого блока работы, раздаточный материал, вопросы и задания для устного или письменного опроса, тесты, практические задания, упражнения и др.

## 2.4. Список литературы

1. Баенская Е.Р. Использование сюжетного рисования в коррекционной работе с аутичными детьми // Дефектология. – 2008. – №4.
2. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании ребенка с особенностями эмоционального развития. // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. — 2000. — Вып. 2.
3. Башина В.М. Аутизм в детстве. — М.: Медицина, 1999.
4. Башина В.М., Симашкова Н.В. Подходы к проблеме обучения детей с ранним аутизмом. // Журнал «Школа здоровья».
5. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе (пер. с англ.) — М.: Прометей, 2005.
6. Гайдукевич С.Е. Средовой подход в инклюзивном образовании. // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. – Минск: Четыре четверти. – 2007. – с. 34.
7. Дмитриева Т.П. Инклюзивное образование. Выпуск 3. «Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении» — М.: Центр «Школьная книга», 2010.
8. Инклюзивное образование: право, принципы, практика / Сост. Борисова Н.В., Прушинский С.А. — М.: Владимир: ТранзитИКС, 2009.
9. Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. – Минск: Четыре четверти, 2007.
10. Использование изобразительной деятельности в психологической работе с детьми с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. – 2011. – № 1. – С. 16–32.
11. Коррекционные аспекты изобразительной деятельности аутичных детей // Аутизм и нарушения развития. – 2007. – № 3.
12. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. Необходимы общие усилия // Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм. – М.: Просвещение, 1989.
13. Лебединский В.В. Классификация психического дизонтогенеза // Нарушения психического развития у детей. – М.: МГУ, 1985.
14. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1990.
15. Никольская О.С. Аффективная сфера человека: взгляд сквозь призму детского аутизма. — М.: Центр лечебной педагогики, 2000. – 364 с.
16. Никольская О.С. Трудности школьной адаптации детей с аутизмом // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. – М.: Центр лечебной педагогики; Теревинф, 1998. — Вып. 1.
17. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. – М.: Теревинф, 1997.
18. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. Серия «Особый ребенок». – М.: Теревинф, 2005. – 220 с.
19. Олешкевич В.И. Факторы успешности совместного обучения. — Минск: «Четыре четверти», 2007.
20. Семаго Н.Я. Инклюзивное образование. Выпуск 2. «Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья». — М.: Центр «Школьная книга», 2010.
21. Семаго Н.Я. Семаго М.М. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М.: АРКТИ, 2003.
22. Семаго Н.Я. Семаго М.М. Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности. – М.: Генезис, 2011.
23. Шоплер Э., Ланзид М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей. Сборник упражнений для специалистов и родителей. Издательство — Минск: БелАПДИ, Открытые двери, 1997.
24. Янушко Е.А. Начальный этап коррекционной работы с аутичным ребенком: знакомство, установление контакта. // Научно-практический журнал «Аутизм и нарушения развития». – № 3. – 2004.