**Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение**

**детский сад №68**

|  |  |
| --- | --- |
| ПРИНЯТА на заседании педагогического совета МБДОУ детский сад № 68Протокол от 29.08.2025 № 1 |  УТВЕРЖДЕНА  Приказом заведующего  МБДОУ детский сад № 68  от 29.08.2025 № 171 |

**Адаптированная основная образовательная программа для детей**

**с расстройствами аутистического спектра (в том числе – с задержкой**

**психического развития)**

**Разработана в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования** (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155, зарегистрировано в Минюсте России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384; в редакции приказа Минпросвещения России от 8 ноября 2022 г. № 955, зарегистрировано в Минюсте России 6 февраля 2023 г., регистрационный № 72264)

и **федеральной образовательной программой дошкольного образования** (утверждена приказом Минпросвещения России от 25 ноября 2022 г. № 1028, зарегистрировано в Минюсте России 28 декабря 2022 г., регистрационный № 71847)

**Срок реализации программы 2023 – 2028 гг.**

 **Содержание**

|  |
| --- |
| **1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ** |
| 1.1. Пояснительная записка | 3 |
| 1.2. Цели и задачи реализации программы. Обязательная часть. | 4 |
| 1.2.1. Цели и задачи программы воспитания | 5 |
| 1.3. Основные принципы формирования программы | 6 |
| 1.4. Психофизические особенности детей с РАС | 6 |
| 1.5. Психофизические особенности детей с ЗПР | 15 |
| 1.6. Планируемые результаты освоения программы. Обязательная часть. | 17 |
| 1.7.Планируемые результаты освоения программы воспитания | 19 |
| 1.8. Педагогическая диагностика детей с РАС | 20 |
| **2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ** |
| 2.1. Описание образовательной деятельности по образовательным областям  |  |
| 2.1.1. Игра как особое пространство развития ребенка | 21 |
| 2.1.2. Формирование учебного поведения | 23 |
| 2.1.3. Коррекция нежелательного поведения | 25 |
| 2.1.4. Формирование альтернативных средств коммуникации | 26 |
| 2.1.5. Содержание работы при реализации программы воспитания | 27 |
| 2.2. Содержание коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога |  |
| 2.3. Методы и приемы реализации программы | 31 |
| 2.4. Взаимодействие учителя-дефектолога с педагогами ДОУ | 31 |
| 2.8. Взаимодействие учителя-дефектолога с семьями воспитанников | 31 |
| **3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ** |
| 3.1. Материально-техническое обеспечение, обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания | 31 |
| 3.2. Программно-методическое обеспечение | 32 |
| 3.3. Организация коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога |  |
| Список литературы | 38 |
| Приложение 1. Примерное годовое перспективное планирование подгрупповой работы учителя-дефектолога с детьми с РАС (в том числе с задержкой психического развития) 3-5 лет | 40 |
| Приложение 2. Примерное годовое перспективное планирование подгрупповой работы учителя-дефектолога с детьми с РАС (в том числе с задержкой психического развития) 5-7 лет | 43 |

# 1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

**1.1 Пояснительная записка**

Адаптированная основная образовательная программа (далее – АООП) муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 68 (далее – МБДОУ) разработана и предназначена для детей с расстройствами аутистического спектра и задержкой психического развития. Само определение предполагает, что дошкольники с РАС представляют собой широкий круг воспитанников с разнообразными трудностями в обучении. Задержанное развитие интеллектуальной сферы снижает возможности быстрого усвоения учебной программы и социальных навыков. Программа разработана для проведения коррекционно- педагогической работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра и ЗПР. Программа учитывает речевые возможности воспитанников: предполагает активизацию на занятиях как активной самостоятельной речи, так и альтернативных форм коммуникации: карточки PECS, жесты и интеллектуальные способности, способствуя выбору наиболее оптимальных форм и методов обучения.

АООП разработана в соответствии со следующими

Нормативными документами:

* Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ;
* Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г.

№ 1155 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»;

* Приказ от 30 августа 2013 года N 1014 Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам
* Образовательным программам дошкольного образования;
	+ Санитарно-эпидемиологическими правилами СП 2.4.3648-20 «Санитарно- эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи», утвержденным постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 28 сентября 2020 г. № 28;
	+ Санитарно-эпидемиологическими правилами и нормами СанПиН 1.2.3685-21 "Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания", утвержденным постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 28 января 2021 г. N 2;
	+ Порядком организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования, утвержденным приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31.07.2020 № 373;
	+ Приказ Министерства образования Российской Федерации от 22 октября 1999 г. N 636

«Об утверждении положения о службе практической психологии в системе министерства образования РФ»;

* + Приказ Министерства общего и профессионального образования РО от 12ноября 2007 г.

№ 2405 «Об утверждении базового компонента деятельности педагога-психолога»;

* + Письмо Министерства образования Российской Федерации от 24 декабря 2001 года N 29/1886-6«Об использовании рабочего времени учителя-дефектолога образовательного учреждения»;
	+ Письмо Министерства образования Российской Федерации от 7 июня 2013 г. № ИР- 535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей»
	+ Письмо Министерства образования Российской Федерации от 28 октября 2014 г. № ВК- 2270/07 «О сохранении системы специализированного коррекционного образования».

АООП для детей дошкольного возраста с РАС(в том числе – с задержкой психического развития) обеспечивает создание психолого-педагогических условий для удовлетворения особых образовательных потребностей детей; выбор организационно-педагогических форм, сочетание общедидактических и специальных методов коррекционно-развивающего обучения; способствует организации процесса становления социально-коммуникативной компетентности детей с РАС.

# Цели и задачи реализации Программы

Основной **целью** рабочей программы является компенсация незрелого психического развития, коррекция нежелательного поведения, развитие речи, ее номинативной и коммуникативной функций, включение детей в микросоциум группы детского сада, подготовка к школьному обучению.

Реализуются следующие **задачи**:

1. Диагностика актуального развития ребенка
2. Подбор приемов и методов работы в соответствии с программным содержанием.
3. Всестороннее развитие всех психических процессов с учетом возможностей, потребностей и интересов дошкольников.
4. Коррекция нежелательного поведения
5. Адаптация к дошкольному учреждению
6. Подготовка к школьному обучению
7. Формирование социальных навыков
8. Формирование навыков самообслуживания
9. Взаимодействие с семьей

***Задачи программы по разделам***

***Социально-коммуникативное развитие*** направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Задачи обучения и воспитания:

* развитие навыков самообслуживания;

-становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;

* воспитание культурно-гигиенических навыков;
* формирование первичных представлений о труде взрослых;
* формирование познавательной и коммуникативной активности;
* активизация интересов и мотивов ребенка, развитие которых затем становится главной задачей всей коррекционно-образовательной деятельности; формирование партнерских отношений детей со взрослым на занятии, в свободной деятельности, в семье.

***Познавательное развитие*** предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о

себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как о общем доме людей, об особенностях её природы, многообразии стран и народов мира.

Задачи обучения и воспитания:

* формирование целостного восприятия и представлений о различных предметах и явлениях окружающей действительности;

-формирование элементарных математических представлений;

* формирование первичных представлений об основных свойствах и отношениях объектов окружающего мира: форме, цвете, размере, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени;

***Речевое развитие включает:*** владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

Задачи обучения и воспитания:

* развитие общения с взрослыми и детьми, овладение конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими;
* воспитание у детей потребность в речевом высказывании с целью общения со взрослыми и со сверстниками;
* формирование умения высказывать свои потребности;
* формирование умения произносить звуки и звукокомплексы

# Цели и задачи программы воспитания

Общая цель воспитания в МБДОУ детский сад №68 - личностное развитие дошкольников и создание условий для их позитивной социализации на основе базовых ценностей российского общества через:

* формирование ценностного отношения к окружающему миру, другим людям, себе;
* овладение первичными представлениями о базовых ценностях, а также выработанных обществом нормах и правилах поведения;
* приобретение первичного опыта деятельности и поведения в соответствии с базовыми национальными ценностями, нормами и правилами, принятыми в обществе.

Задачи воспитания соответствуют основным направлениям воспитательной работы и представлены в содержательной части программы воспитания.

С целью «усиления» наименее разработанных разделов программы ФОП направленных на развитие детей в одной или нескольких образовательных областях, а также расширения и углубления содержания разделов АООП, связанных с развитием познавательных, интеллектуальных и художественно-эстетических способностей обучающихся, используются следующие парциальные программы, авторские методики и методические пособия: «Развитие речи детей 3-7 лет» О.С. Ушакова.

Часть АООП, формируемая участниками образовательных отношений МБДОУ «Детский сад 68 (педагогами, воспитанниками, родителями) - разработана в соответствии с положениями, принципами, подходами, обозначенными в образовательных технологиях, парциальных программах, методических пособиях:

«Обучение дошкольников грамоте» Л.Е. Журова Н.С. Варенцова, Н.В. Дурова;

«Социокультурные истоки» И.А. Кузьмин, О.С. Абрамова;

«Нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста» под редакцией Ветохиной А.Я., Дмитренко З.С.

«Детство с родным городом» О. В. Акулова

С кратким содержанием используемых программ и их полной электронной версией можно ознакомиться на сайте образовательной организации в разделе «Программно-методическое обеспечение».

# Основные принципы формирования программы

АП отражает современное понимание процесса обучения и воспитания детей данной категории.

Адаптированная программа разработана в соответствии с ФГОС ДО, в ее основу заложены основные принципы и подходы:

* принцип развивающего образования, в соответствии с которым главной целью дошкольного образования является развитие ребенка;
* принцип научной обоснованности и практической применимости (содержание программы соответствует основным положениям возрастной психологии и дошкольной коррекционной педагогики);
* принцип интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников;
* принцип личностно-развивающего и гуманистического характера взаимодействия взрослых (законных представителей, педагогических работников) и детей;
* предполагает реализацию образовательного процесса в формах, специфических для детей, прежде всего в форме игры, познавательной деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно - эстетическое развитие ребенка;
* строится на основе индивидуальных особенностей и потребностей детей, связанных с их состоянием здоровья;
* основывается на возрастной адекватности дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития); предусматривает поддержку инициативы детей в различных видах деятельности; непрерывность (преемственность) образования (формирование у дошкольника качеств, необходимых для овладения учебной деятельностью).

Реализация этих принципов позволяет определить основные способы решения проблем при работе с детьми, осуществлять планирование и прогнозирование деятельности.

Также при разработке АООП учтены принципы специальной педагогики и психологи:

* Принцип развивающего обучения, основывающийся на положении о ведущей роли обучения в развитии ребенка и формировании «зоны ближайшего развития».
* Принцип единства диагностики и коррекции отклонений в развитии.
* Принцип коррекции и компенсации, требующий гибкого соответствия коррекционно- педагогических технологий и индивидуально-дифференцированного подхода к характеру нарушений у ребенка, их структуре и выраженности.
* Деятельностный принцип, определяющий подходы к содержанию и построению обучения, с учетом ведущей для каждого возрастного периода деятельности, в которой вызревают психологические новообразования, определяющие личностное развитие ребенка.

# Психологические особенности детей с расстройствами аутистического спектра

РАС являются достаточно распространенной проблемой детского возраста и характеризуются нарушением развития коммуникации и социальных навыков. Общими являются аффективные проблемы и трудности развития активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, установка на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность поведения детей с РАС связаны с особым системным нарушением

психического развития ребенка, проявляющимся в становлении его аффективно-волевой сферы, в когнитивном и личностном развитии.

Вместо общих средств коммуникации у детей с РАС наблюдаются специфичные, неадекватные формы поведения: гнев, крики, истерика, ребенок может царапать и кусать себя. У детей с РАС слабо выражена социальная направленность поведения, восприимчивость к социальным аспектам поведения других людей. Они не воспринимают окружающих как социальных партнеров.

У детей с РАС может полностью отсутствовать речь; у них могут быть только эхолалии или беглая речь, которой они пользуются особым образом. Звуки могут носить скорее неречевой характер: бормотание, свист, скрип, щебет, звуковысотное интонирование.

Иногда у детей с РАС сохраняется мотивация к совместным игровым действиям, но взаимодействие оказывается затруднено из-за несформированности у них способов социальной игры. В результате, вместо игрового взаимодействия они демонстрируют дезадаптивное неигровое поведение. В специфической игре детей с РАС отмечается отсутствие социально- коммуникативной направленности.

Широкий спектр различий детей с РАС обусловлен тем, что достаточно часто описанные типические проблемы детского аутизма, серьезные сами по себе, осложняются и другими патологическими условиями. РАС может быть частью картины разных аномалий детского развития, разных детских заболеваний, в том числе и процессуального характера. Среди детей с РАС могут быть дети, дополнительно имеющие нарушения опорно - двигательного аппарата, сенсорные аномалии, иные, не впрямую связанные с проблемами аутистического спектра, трудности речевого и умственного развития. РАС могут отмечаться и у детей со сложными и множественными нарушениями развития.

Искажение развития характерно проявляется в изменении соотношения простого и сложного в обучении ребёнка. Он может иметь фрагментарные представления об окружающем, не выделять и не осмыслять простейших связей 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.

Большинство исследователей (О.С. Аршатская, А.В. Аршатский, Е.Р. Баенская, М. Ю.

Веденина,В.Е.Коган,И.А.Костин,К.С.Лебединская,В.В.Лебединский,М.М.Либлинг,О.С. Никольская) отмечают, что овладению навыками социального взаимодействия препятствуют особенности, характерные для детей с РАС, а именно: различные страхи, особые нарушения речи, проявление стереотипии в поведении, нарушение коммуникации в целом. Причем наиболее трудна для таких детей организация необязательных контактов со сверстниками.

Даже умея говорить и многое понимать, такой ребенок не стремится использовать свои возможности в реальной жизни, во взаимодействии с другими детьми. Также, отмечается, что детям с РАС очень трудно понимать других людей, воспринимать от них информацию, их намерения, чувства, трудно вступать во взаимодействие с ними.

Также, следует отметить, что, несмотря на общность нарушений в психической сфере, дети с РАС значительно различаются по глубине дезадаптации и прогнозам возможного развития.

При построении АООП использована классификация групп детей с РАС, выделенную О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг, которая раскрывает наиболее значимые характеристики для организации дошкольного образования детям с РДА/РАС, начиная от самых тяжёлых форм к более лёгким:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Группа | Краткая | Развернутая характеристика/характерные признаки |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | характеристика/характерн ые признаки |  |
| 1 группа | мимическая маска глубокого покоя;характерно полевое поведение (бесцельное перемещение по комнате);избегание сильных стимулов, вызывающих страх (шум, яркий свет, прикосновение и т.д.). | Для детей первой группы аутизм предстает как полная отрешенность от окружающего. Для этих детей недоступны активные формы контакта со средой, они практически не имеют точек целенаправленного взаимодействия с окружающим. Такие дети как бы не видят и не слышат, часто не реагируют на боль, холод и голод. Они не защищаются от воздействий среды, а ускользают, уходят от них. При попытке удержать стараются вырваться, кричат, но, как только их оставляют в покое, снова становятся отрешенными.Главной целью детей данной группы является достижение покоя и их поведение полностью направлено на самосохранение. Задачи самосохранения актуальны для такого ребенка: он жестко устанавливает такую дистанцию в контактах с миром, которая устраняет все точки соприкосновения с ним. Не вступая в активное взаимодействие с миром, дети этой группы не проявляют ни к чему избирательного внимания, больше пользуются рассеянным периферическим, а не центральным зрением, не имеют указательного жеста. Они ничего не боятся и ничего не любят. У них нет пристрастий, привычек в этом мире, мало выраженно либо вовсе отсутствует выражение какого-либо чувства.Если у них и возникает мимолетный интерес к предмету, то пресыщение наступает настолько быстро, что рука, протянутая к нему, чаще всего повиснет, не дотянувшись, или предмет тут же выпадет из разжавшейся руки, и ребенок будет продолжать свое бесцельное полевое движение.Представляется, что пресыщение является механизмом, с помощью которого ребенок с РАС уходит от интенсивности среды еще до наступления осознанного дискомфорта. Такой ребенок не в состоянии сосредоточиться на чем-то не только произвольно, но даже спонтанно, для собственного удовольствия. Такие дети не овладевают направленными полезными навыками самообслуживания.Тем не менее, они могут успешно разрешить сенсомоторную задачу, если ключ к ее решению лежит в зрительном поле и замкнуть ее можно одним действием. Совершив подобное действие, они чаще всего никогда его не повторяют.Такие дети мутичны, хотя известно, что каждый из них может неожиданно, ни к кому не обращаясь, повторить сложное слово или даже самостоятельно прокомментировать происходящее. Однако эти слова являются лишь пассивным эхом увиденного или услышанного. Слова, фразы, так же как и успешные |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  |  | решения задач, внезапно всплывают и бесследно уходят. Не имея точек активного соприкосновения с миром, они не развивают и активных форм аутостимуляции, защиты от среды. Разряды стереотипных движений, так же как и эпизоды самоагрессии, проявляются у них лишь на короткое время и только в особенно напряженные моменты нарушения покоя, в частности при нажиме со стороны взрослых, когда ребенок не в состоянии немедленно ускользнуть от них.Они позволяют близким обслуживать себя и пассивно подчиняются им в ситуациях ухода, не возражают, даже любят, если их подбрасывают, кружат, однако быстро пресыщаются и строго дозируют время контакта. Они смотрят сквозь человека, могут карабкаться по нему, как по мебели, опираясь о его лицо. Тем не менее, нельзя сказать, что такие дети совсем не выделяют человека из окружающей обстановки. Внешне они не разделяют своих и чужих, но пространственная дистанция с близким человеком у них меньше, чем с посторонними.Именно со взрослым эти дети проявляют максимум доступной им избирательности: иногда они могут взять его за руку, подвести к нужному им объекту иположить на него руку взрослого. |
| 2 группа | присутствуетреакция на неприятные физические ощущения (боль, холод, голод);в речи преобладают однотипные штампы- команды;возможно выполнение просьб матери;чрезмерная привязанность к матери;сочетание эмоциональной холодности к окружающим с повышенной чувствительностью к состоянию матери;стереотипныедействия, направленные на стимуляцию органов чувств (шуршание бумагой, вращение предметов перед глазами и т.д.);стимулирование | Вторая группа включает детей, находящихся на следующей по тяжести ступени аутистического дизонтогенеза. Эти дети делают первый шаг в развитии активных взаимоотношений со средой. Сам аутизм проявляется здесь уже как активное отвержение мира, а аутостимуляция как стереотипные действия – избирательное стремление к привычным и приятным сенсорным ощущениям. Этим детям доступно активное взаимодействие со средой в рамках немногих освоенных ими стереотипных ситуаций, в форме привычных действий и слов. Для них характерна речь штампами, использование цитат из книг, отставленной эхолалии; они используют глаголы в инфинитиве, осебе говорят во втором или третьем лице. В привычных условиях они спокойны и довольны, но при малейшем изменении обстановки или обычного порядка действий их лицо искажается гримасой страха, движения становятся судорожными, они закрывают руками глаза и уши, кричат и хаотически отбиваются руками и ногами. Тем не менее их основная адаптационная задача уже не сводится к тотальному устранению от мира, как это было характерно для детей первой группы. Дети второй группы вступают в избирательные отношения со средой, выделяют для себя приятные и неприятные контакты, фиксируют свои пристрастия и антипатии, конкретные способыдостижения удовольствия и избавления от опасности. |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | вестибулярного аппарата раскачиванием, подпрыгиванием и т.д.;ритуализация повседневной жизни. | Поэтому их адаптационная цель состоит в установлении оптимального стереотипа жизни, определенности, аффективного контроля над своими отношениями с миром.Большинство воздействий среды они воспринимают как неприятные. Избирательность в контактах с миром развивается здесь не столько как система связей, сколько как система защиты, запретов, ограничений.Немногие положительные выборы жестко фиксируются, любые изменения, задержка, неопределенность, препятствие в удовлетворении потребности расцениваются как катастрофа. Такие дети изобретают активные изощренные способы аутостимуляции, заглушающие неприятные воздействия внешнего мира. Для них наиболее характерны моторные и речевые стереотипы, вызывающие одно и то же искомое ощущение.Извлекая приятные ощущения прежде всего из своего тела, ребенок стремится с их помощью «перекричать» неприятный внешний мир. Стереотипное напряжение определенных мышц и суставов, взмахи рук, прыжки, механическое раздражение органов зрения и слуха, онанизм, обнюхивание и облизывание, трясение, верчение объектов, хлопки, разрывание, расслоение материала, вокализация, скандированное повторение определенных аффективно заряженных слов, фраз, стереотипная декламация, пение – все это усиливается при изменении обстановки, при обращении к ребенку.В ситуации панического ужаса самораздражение, нарастая по интенсивности, переходит в серьезную, действительно опасную для ребенка самоагрессию. Безусловно, это глубоко дезадаптированные дети, но в то же время их реальный контакт с миром гораздо более активен и сложен,чем у детей первой группы.Они избирательно относятся к среде, усваивают небольшое число навыков, связанных с определенными жизненными ситуациями. Он усваивает навыки самообслуживания, пользуется стереотипными речевыми штампами. Этот набор, однако, оказывается несостоятельным при малейшем изменении привычной ситуации, новое всегда расценивается как изменение к худшему.Дети именно этой группы в наибольшей степени требуют сохранения постоянства в окружающем.Сжавшись и пригнувшись, они рывком перебегают«опасное» пространство. Произвольное сосредоточение возможно лишь на короткий миг и чаще всего в ситуации жесткого насилия со стороны взрослых и страха ребенка. Новые навыки усваиваются с огромным трудом и не переносятся в другую ситуацию. Ребенок этой группы, как правило, устанавливает примитивную аффективную связь с |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  |  | близким, лишенную эмоциональной взаимозависимости. Обычно он выделяет мать как основное условие своего физического существования и начинает жестко контролировать ее поведение, требует постоянного присутствия, протестует при попытке изменить стереотип контакта. |
| 3 группа | наличие речи ввиде эмоционально насыщенного монолога;способность выразить своипотребности посредством речи;конфликтность;поглощенностьодним и тем же занятием;большой словарный запас“книжного характера”;парадоксальное сочетание тревожности и пугливости с потребностью в повторном переживании травмирующих впечатлений. | У детей третьей группы аутизм проявляется как захваченность собственными переживаниями.Характерной формой аутостимуляции становится стереотипное воспроизведение ситуации пережитого и отчасти десенсибилизированного страха или дискомфорта. Оно воспринимается окружающими как стремление к страшному, грязному, на деле же служит средством установления контроля над потерянным душевным равновесием и стимулирует переживание избавления от страха, контролируемости,«прирученности» неприятной ситуации.Взаимодействие такого ребенка с миром строится как разворачивание собственной поведенческой программы – моторной и речевой, но реализуется она только в форме монолога, без учета обстоятельств, вне диалога со средой и людьми.Представляется, что основной адаптационной задачей таких детей является установление контроля над степенью риска в отношениях со средой и обеспечение успеха в реализации программы. Дети пытаются вступить в более активные отношения со средой, допустить в свою жизнь неопределенность, сбой в привычном порядке (что было абсолютно невозможно для ребенка второй группы). Они стремятся к достижению, к преодолению препятствия, но им требуется полная гарантия успеха – максимальное устранение неопределенности ситуации и защита от сбоев в собственной программе. Для аутичного ребенка третьей группы важен не процесс, а прежде всего результат, подтверждение своей доминирующей позиции над обстоятельствами, поэтому реально он никогда не обследует среду, принимает лишь ограниченное число доступных ему задач и стереотипно проигрывает их разрешение. Все другие задачи отвергаются. Так развивается особый тип аутостимуляции: ребенок однообразно возвращается к одним и тем же ситуациям, связанным с прошлым испугом. Теперь эти ситуации находятся под контролем, он сам дозирует «страшное»: например, с хохотом на секунду заглядывает в темный подвал или подходит постоять рядом с работающим отбойным молотком.Часто эти дети испытывают удовольствие, когда их ругают. Они как будто специально дразнят своих близких, провоцируя их на выражение отрицательныхэмоций, взрывы гнева. Как правило, это происходит на |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  |  | людях, когда это наиболее безопасно для ребенка. Адаптация таких детей к реальной жизни значительно более успешна, чем в случаях двух предыдущих групп. Они также испытывают огромные трудности в диалоге с обстоятельствами, но способны к монологу: их собственное активное обращение к миру уже развернуто и не является односложным блоком, как это было характерно для детей второй группы. Такие дети более нормотипичны в своих привычках, менее избирательны в еде, нарушения постоянства в окружающем они воспринимают менее выраженно.Для них непереносимо нарушение собственной логики поведения, здесь они неспособны на компромиссы. Эти дети осваивают больший набор житейских ситуаций, более успешны в усвоении бытовых навыков. Часто они имеют не только хороший запас слов, но и правильную, развернутую фразовую речь. При желании можно проследить происхождение многих ее блоков, используемых ребенком без самостоятельной трансформации. Интеллектуальное развитие таких детей часто производит блестящее впечатление. Они могут рано проявить интерес к отвлеченным знаниям и накопить энциклопедическую информацию по астрономии, ботанике, электротехнике, не имеющую никакой связи с их реальной жизнью. Они получают удовольствие от самого выстраивания информации в ряды, ее систематизации. Такие стереотипные умственные действия становятся для них родом аутостимуляции. Дети могут производить впечатление«ходячих энциклопедий», однако без специальных коррекционных усилий эти знания никак не используются в реальной жизни.Главную проблему для них представляют гибкое взаимодействие со средой, диалог с людьми.Произвольное сосредоточение возможно только на очень короткий срок.Внешне дети также выглядят достаточно характерно: они несколько спокойнее и менее напряжены, чем дети второй группы, их движения не так судорожны, а мимика отражает уже не отрешенность или страх, а особый энтузиазм.Характерны застывшая улыбка, блестящие глаза, экзальтированные жесты и громкая, быстрая, захлебывающаяся речь. Они могут смотреть прямо в лицо собеседнику, но не отслеживают его реакцию, и их аффективно напряженный монолог разворачивается вне учета реакции слушателя.Эти дети не столь сильно зависят от близких, как дети второй группы, но с трудом устанавливают эмоциональные контакты. Их стремление неуклонно следовать своей логике поведения затрудняет организацию произвольного взаимодействия и |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  |  | приводит к частому возникновению конфликтов, стойкой недоброжелательности по отношению к определенным людям. Они часто начинают дразнить родителей (специально совершают неправильные поступки, ругаются) и получают удовольствие от их аффективного взрыва.Отрицательные переживания близкого становятся для них постоянным средством аутостимуляции. |
| 4 группа | способность к общению;интеллектуальные функции сохранны;чрезмерная потребность к защите и эмоциональной поддержке со стороны матери;присутствие ритуальных форм поведения;круг общения ограничен близкими взрослыми;трудности вусвоении двигательных навыков. | Аутизм детей четвертой группы наименее глубок. Он выступает уже не как защитная установка, а как трудности организации общения. Такие дети не развивают и активных изощренных средств аутостимуляции, им доступны нормальные способы поддержания активности, они нуждаются в постоянной поддержке, одобрении и ободрении близких. Они пытаются вступить в диалог с миром и людьми (действенный и речевой), но испытывают огромные трудности в его организации. Ребенок стремится строить свои отношения с миром только опосредованно, через взрослого человека. С его помощью он пытается и защититься от окружающего мира, и контролировать свои сенсорные контакты со средой, и обрести устойчивость в нестабильной ситуации.Аутостимуляция зависит от готовности близких к эмоциональному донорству, к постоянному ободрению, подтверждению правильности действий ребенка. Если дети второй группы зависимы от близких примитивно-симбиотически, то в этом случае ребенок нуждается в непрестанной эмоциональной поддержке. Соотвественно, в этих условиях ребенок особенно чувствителен к нарушению контакта, отрицательной оценке взрослого. Потеряв связь с эмоциональным донором, «переводчиком» смыслов происходящего вокруг, такой ребенок останавливается в развитии и может регрессировать к уровню, характерному для второй группы.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.Педагогическое обследование часто обнаруживает у них состояние, пограничное между задержкой психического развития и умственной отсталостью.Однако необходимо учитывать, что дети четвертой группы находятся в невыгодном положении: они в меньшей степени используют готовые стереотипы |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  |  | поведения – пытаются говорить и действовать спонтанно, вступать в речевой и действенный диалог со средой. В этих прогрессивных попытках общаться, подражать, обучаться они и проявляют свою неловкость. При адекватном коррекционном подходе именно эти дети имеют наилучший прогноз психического развития и социальной адаптации.Хотя отношения такого ребенка с миром тоже остаются чрезвычайно косными, они имеют качественно иной характер. Контакты ребенка со средой строятся уже с помощью не индивидуальных аффективных стереотипов, а эмоциональных правил- ритуалов контакта с миром, усвоенных в готовом виде от близких людей. Они стремятся ригидно воспроизводить знакомые программы поведения и страдают от малейшего вынужденного отступления от них. Внешне это несколько заторможенные, патологически застенчивые дети. Они почти не могут смотреть в глаза, стараются отвернуться, закрыться, но, тем не менее, очевидно и их особое внимание к людям, интерес, с которым они иногда сами смотрят на человека. Эта принципиальная возможность инициативы в установлении глазного контакта говорит об их некоторой активности в организации общения.Движения детей, данной группы, скованны и неровны, моторные стереотипии минимальны, обычно это простые покачивания, перебирание случайно подвернувшихся предметов, подергивание плечами, некоторая излишняя суетливость в движениях.Выражение лица часто застывшее или растерянное, в то же время возможны минуты адекватной мимики, хотя и немного утрированной, механистической. Голос тихий, интонации затухающие, но иногда приобретающие характер скандированной эмоциональной выразительности.. |

Авторами выделены общие особенности, характеризующие коммуникативное поведение и развитие детей с расстройствами аутистического спектра. Основным паттерном взаимодействия со сверстниками является манипуляция, когда обращение ребенка с РАС к другому ребенку мотивируется только потребностью удовлетворения собственных нужд, при этом, желания партнера по взаимодействию полностью игнорируются. В качестве главного средства коммуникации, используются, в основном, жесты или действия (ребенок тянет другого за одежду или пытается вести за собой). Как правило, жесты используются очень ограниченно, либо совсем отсутствуют. Вместо этого могут быть взмахи рук или застывания в определенных странных позах.

Завершая описание выделенных групп, мы должны подчеркнуть, что при самобытности каждой из них они не изолированы друг от друга. Каждый ребенок с РАС находится в развитии, поэтому описанные паттерны нужно рассматривать не как застывшие формы, а скорее как основные ориентиры, к которым тяготеют типичные образцы его поведения. Важно отметить при этом, что при переходе к более сложным способам взаимоотношения с миром ребенок с РАС прежде всего осваивает активные приемы защиты и аутостимуляции. Так, например, у ребенка первой группы при этом можно отметить появление более выраженного негативизма и

активных моторных стереотипии, а у ребенка второй группы в дополнение к простым моторным и речевым стереотипным действиям добавляется стремление к игровому воспроизведению пугающих впечатлений, прежде вызывавших у него только страх. Только вслед за этим начинается освоение сложных способов реальной адаптации к миру: появляются возможность установления стереотипного контакта или, во втором случае, способность быть более гибким, дозированно принимать новизну.

Таким образом, выделенные группы представляют не только разные по тяжести степени аутизма и разные уровни дезадаптации, но и ступени включения детей в активное взаимодействие со средой, шаги постепенного углубления контактов с миром, овладения более сложными формами организации адаптивного поведения, способами саморегуляции

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 РАС.

Особые образовательные потребности детей с РАС в период дошкольного обучения включают специфические нужды:

* необходимость постепенного и индивидуально дозированного введения ребенка

в ситуацию обучения. Посещение дошкольного учреждения должно быть регулярным, но регулируемым в соответствии с наличными возможностями ребенка справляться с тревогой, усталостью, пресыщением и перевозбуждением.

* большинство детей с РАС значительно задержаны в развитии навыков самообслуживания и жизнеобеспечения: необходимо быть готовым к возможной бытовой беспомощности и медлительности ребенка, проблемам с посещением туалета, столовой, с избирательностью в еде, трудностями с переодеванием, с тем, что он не умеет задать вопрос, пожаловаться, обратиться за помощью;
* необходима специальная поддержка детей 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) при организации всего пребывания ребенка в МБДОУ; поддержка должна постепенно редуцироваться и сниматься по мере привыкания ребенка, развитии навыков социально-бытовой адаптации и коммуникации;
* в организации обучения такого ребенка и оценке его достижений необходим учёт специфики освоения навыков и усвоения информации;
* ребенок с РАС нуждается в специальной организации отдыха, позволяющее ему отдохнуть и, при возможности включиться во взаимодействие с другими детьми;
* 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;
* для социального развития ребёнка необходимо использовать существующие у него избирательные способности.Психологические особенности детей с расстройствами аутистического спектра Возраст 3-5 лет

Проблемы в психическом и физическом развитии детей в этом возрасте проявляются особенно ярко. У всех обнаруживается запаздывание в сроках овладения основными видами движений (ходьба, бег, прыжки, ползание, лазание, метание), отсутствие гибкости и плавности движений (скованность движений, их неритмичность), замедленность темпа движений, моторная неловкость, недостаточность мышечной силы и др. Вследствие несформированности самоконтроля дети не замечают неправильного выполнения действий, самостоятельно не улавливают ошибки, нуждаясь в поддержке взрослого. Однако, как правило, многократное повторение действий улучшает качество их выполнения.

Слабо развитые, замедленные и неточные тонкие дифференцированные движения ладони и пальцев рук, несогласованность движений обеих рук затрудняют процесс овладения дошкольниками с ЗПР всеми видами деятельности.

Особенности эмоциональной сферы проявляются полярно: у некоторых детей отсутствуют выраженные эмоциональные проявления (они вялы, пассивны, их лица маскообразны), у других, наоборот, отмечается выраженная неконтролируемая экспрессия, несдержанность в эмоциональных реакциях в любых ситуациях.

Побуждаемые педагогом, дети с ЗПР проявляют желание принимать участие в совместной деятельности, а иногда и непродолжительную активность, прежде всего, на музыкальных занятиях и занятиях физкультурой.

Относительно сформированными, по сравнению с другими, являются навыки самообслуживания, однако практически все дети четвертого года жизни самостоятельно ими не владеют. При этом к пяти годам многие способны ими овладеть.

Младший дошкольник с ЗПР не проявляет интерес к игрушкам или на короткое время его привлекает их внешний вид, а не возможность действовать с ними. Самостоятельные действия дошкольников с ЗПР с игрушками стереотипны, но преимущественно адекватны.

Лишь в начале четвертого года жизни у детей начинает появляться интерес к предметам, к игрушкам, что способствует ознакомлению с их свойствами и отношениями. Однако восприятие имеет ряд особенностей, таких как: замедленность, фрагментарность, малый объем, низкий уровень избирательности и константности, слабая дифференцированность и несамостоятельность. При поступлении в ДОУ дети с ЗПР крайне слабо информированы: не знают названия предметов, их функционального назначения, не владеют способами действий с ними и не стремятся к их познанию и использованию.

Нарушения речи у детей с ЗПР различного генеза имеют системный характер и распространяются на функции речи: коммуникативную, познавательную, регулирующую. Даже те дети, которые владеют речью, недостаточно активно ею пользуются в процессе деятельности или общения.

Мышление детей с ЗПР формируется в условиях неполноценного чувственного познания, недоразвития речи, ограниченной практической деятельности. Они не умеют решать задачи на уровне наглядно-действенного мышления, т.к. они очень часто не осознают наличия проблемной ситуации, не осуществляют поиск решения, а в тех случаях, когда понимание в целом есть, не связывают поиски решения с необходимостью использования вспомогательных средств.

# Возраст 5-7 лет

У детей с задержкой психического развития, как правило, нет грубых нарушений осанки, ходьбы, бега, прыжков. Основные недостатки общей моторики: низкое качество выполнения основных движений (ходьба, бег, прыжки, ползание, лазание, метание), гибкости и плавности движений (скованность движений, их неритмичность), замедленность темпа и неритмичность движений, моторная неловкость, недостаточность мышечной силы, плохая координация движений частей тела и др. сохраняются. Потребность в двигательной активности проявляют все, а стремление к ее удовлетворению большинство.

У большинства детей, посещающих дошкольные учреждения, после 5 лет преобладают ситуативно-деловая и ситуативно-познавательная формы общения. К 7 годам у многих детей с задержкой психического развития появляется внеситуативно- познавательная форма общения.

С 6 лет у всех дошкольников существенно возрастает адекватность эмоциональных реакций и по силе, и по способам выражения. Появляется элементарная способность управлять собственным эмоциональным состоянием. При сохранении индивидуальных различий снижается частота полярных эмоциональных проявлений у детей.

На шестом году жизни при условии воспитания в компенсирующей группе у части детей появляется способность к волевому усилию: при поддержке взрослого они способны проявить терпение и приложить усилие для преодоления трудностей и доведения дела до конца.

Существенно обогащаются представления: дети знают относительно большое количество

предметов, их функциональное назначения, владеют способами действий с ними и стремятся их познавать и использовать.

Несмотря на незначительные нарушения мелкой моторики, дети владеют основными навыками рисования. Самостоятельны в самообслуживании и в быту, владеют культурно- гигиеническими навыками.

К 5 годам, если дети получали коррекционную помощь, достаточно успешно с помощью взрослого решают простые задачи на уровне наглядно-действенного мышления и владеют некоторыми предпосылками наглядно-образного мышления. С помощью взрослого или самостоятельно осознают наличие проблемной ситуации, осуществляют поиск ее решения, способны использовать вспомогательные средства, проявляют интерес, как к результату, так и к процессу решения задачи. Помощь взрослого всегда повышает качество выполнения задачи.

К 5 годам дети способны также овладеть элементарным конструированием по подражанию и образцу. К 7 годам в условиях обучения способны конструировать по представлению, хотя выполняют постройки, хорошо отработанные на занятиях. Созданные постройки самостоятельно обыгрывают в одиночку или с участием сверстников.

Речевые нарушения носят системный характер. Отмечается более позднее развитие фразовой речи. Дети с ЗПР затрудняются в воспроизведении логико-грамматических конструкций, отражающих пространственные взаимоотношения. В собственной речи они употребляют в основном самые простые конструкции, что связано с бедностью их смысловых связей. Словарный запас беден и не дифференцирован.

# Планируемые результаты освоения программы

В результате **системной, последовательной** коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС (в том числе – с задеркой психического развития)ребенок овладевает академическими знаниями и навыками необходимыми для успешной социализации и адаптации с учетом решения ряда

Таким образом, по итогам реализации программы (4 года) ожидаются следующие результаты:

# В рамках выполнения задачи по формированию учебного поведения:

* выполняет простые и сложные инструкции
* выполняет задания на двигательную и вербальную имитацию
* имеет достаточный уровень познавательной активности и учебной мотивации; способен проявлять интерес даже к сложным заданиям и доводить начатое дело до конца
* адекватно реагирует на собственное имя
* способен устанавливать зрительный продолжительный контакт
* способен регулировать свое поведение, следовать расписанию
* способен сидеть за столом продолжительное время, не демонстрируя нежелательное поведение

# В рамках выполнения задачи по развитию речи. Формирования альтернативных средств коммуникации:

* понимает обращенную речь
* пользуется самостоятельно речью как функцией общения со взрослыми и со сверстниками
* при отсутствии вербальной речи ребенок использует доступные ему альтернативные средства коммуникации
* способен использовать жесты / карточки для выражения своих просьб и вопросов
* отвечает на вопросы взрослого
* отсутствует эхолалия
* достаточный пассивный словарный запас

# В рамках выполнения задачисоциального развития. Игра

* успешно адаптируется к детскому саду, детскому коллективу и педагогам; к социальным нормам и правилам в рамках группы
* не демонстрирует действий аутостимуляции
* не демонстрирует нежелательного поведения, отказных реакций
* играет в настольные, сюжетные игры совместно с педагогом
* играет в игры со сверстниками, способен к совместной деятельности, соблюдая правила и очередность
* способен выносить в жизнь и применять на практике знания и умения, усвоенные

в ДОУ

# В рамках выполнения задачиразвития мышления

* ребенку доступен анализ проблемной ситуации (реальной и изображенной на

картинке)

* + доступен поиск путей решения проблемных ситуаций
	+ сформированы навыки анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации
	+ способен работать по сюжетной картинке и по серии картин, долго рассматривать, выполнять задания, отвечать на вопросы

**В рамках выполнения задачи**по развитию сенсорного восприятия

* + сформировано целостное зрительное восприятия
	+ сформированы представления о различных предметах и явлениях окружающей действительности
	+ сформирована способность дифференцировать на слух звуки речи
	+ сформированы знания о геометрических фигурах и геометрических телах
	+ сформированы знания о цветах
	+ сформированы пространственные представления
	+ сформирована способность ориентироваться на листе бумаги
	+ сформировано тактильное восприятие, способность на ощупь определять предметы, дифференцировать поверхности исследуемых предметов

**В рамках выполнения задачи** по формированию элементарных математических представлений

* + ребенок знает и дифференцирует цифры
	+ дифференцирует понятия «один-много»
	+ сформирована способности соотносить цифры с количеством пальцев
	+ сформирован навык считать в прямом порядке
	+ сформирован навык определять соседей числа
	+ ребенок способен обводить цифры по точкам и писать самостоятельно по образцу
	+ ребенку доступно решение элементарных примеров на сложение и вычитание

**В рамках выполнения задачи**

по развитию мелкой моторики

* + ребенок способен выполнять пальчиковую гимнастику по образцу взаимодействовать с мелкими предметами
	+ развиты графо-моторные навыки, способность обводить, штриховать раскрашивать, обводить по трафарету
	+ сформировано умения правильно держать карандаш, ручку

Целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями ребенка. Они не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки ребенка**.** Степень реального развития целевых ориентиров и способности ребенка их проявлять к моменту перехода на следующий дошкольного детства может существенно варьировать в силу ограниченности здоровья, различий в условиях жизни и индивидуальных особенностей развития конкретного ребенка.

# Планируемые результаты освоения программы воспитания.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Направление | Ценности | Показатели |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| воспитания |  |  |
| Патриотическое | Родина, природа | Проявляющий привязанность, любовь к семье,близким, окружающему миру |
| Социальное | Человек, семья, дружба, сотрудничество | Способный понять и принять, что такое «хорошо» и«плохо».Проявляющий интерес к другим детям и способный бесконфликтно играть рядом с ними.Проявляющий позицию «Я сам!». Доброжелательный, проявляющий сочувствие, доброту. Испытывающий чувство удовольствия в случае одобрения и чувство огорчения в случае неодобрения со стороны взрослых.Способный к самостоятельным (свободным) активным действиям в общении. Способный общаться с другими людьми с помощью вербальных и невербальныхсредств общения. |
| Познавательное | Знание | Проявляющий интерес к окружающему миру иактивность в поведении и деятельности. |
| Физическое и оздоровительное | Здоровье | Выполняющий действия по самообслуживанию: моет руки, самостоятельно ест, ложится спать и т. д.Стремящийся быть опрятным.Проявляющий интерес к физической активности.Соблюдающий элементарные правила безопасности в быту, в ОО, на природе. |
| Трудовое | Труд | Поддерживающий элементарный порядок в окружающей обстановке.Стремящийся помогать взрослому в доступных действиях.Стремящийся к самостоятельности в самообслуживании, в быту, в игре, в продуктивныхвидах деятельности. |
| Этико-эстетическое | Культура и красота | Эмоционально отзывчивый к красоте.Проявляющий интерес и желание заниматься продуктивными видами деятельности. |

* 1. **Дефектологическая диагностика детей с РАС**

Диагностика проводится 3 раза в год с целью определения начального уровня развития, динамики и обучаемости. Диагностическое обследование предполагает изучение ребенка по нескольким направлениям и диагностическим методам:

Протокол наблюдения. В процессе наблюдения за воспитанником можно отметить, как он общается со взрослыми и со сверстниками, насколько развита речь и как проявляются коммуникативные навыки (говорит словом или тянет за руку), присутствует ли нежелательное поведение и аутостимуляция и т.п. Данные в протокол наблюдения фиксируются в начале года, позволяют сделать выводы, насколько выражен аутизм, спланировать работу с ребенком определить соответствующие коррекционно-развивающие задачи и выбрать методы. Так же протокол заполняется в конце года с целью выявления результатов. Наблюдение за аутичным ребенком дает разные результаты в зависимости от того сформирован ли навык речевого (вербального) общения. Поэтому в диагностике используется вариант наблюдения для говорящих детей.

Карта социальной адаптации. Нарушение социального взаимодействия является центральным звеном при аутизме и входит в триаду нарушений. Как правило, специалисты рекомендуют делать акцент на формирование навыков социализации и коммуникации и только потом в формировании академических навыков. Здесь так же важно отслеживать этот показатель в динамике.

Диагностическая карта обследования познавательной сферы. Она включает в себя диагностику познавательной деятельности, игры, речи, мышления, ФЭМП, сенсорного развития. Дополнительным блоком в диагностической карте является сформированость учебного поведения. Этот навык является базовым, поскольку лежит в основе не только усвоения новых знаний ребенком, но и учебного взаимодействия с педагогом (это умение реагировать на свое имя, сидеть за столом и слушать педагога, реагировать на голос и действия педагога согласно социальным нормам, смотреть в глаза, выполнять элементарные инструкции, подражать действиям, принимать помощь). Заполненная диагностическая карта позволяет выявить слабые и сильные стороны ребенка, на что следует обратить внимание при составлении коррекционно-развивающей программы, на какие сильные стороны опереться при работе с воспитанником.

# 2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

* 1. **Описание образовательной деятельности по образовательным областям**

Коррекционно-развивающая программа включает разделы:

Раздел **«Ознакомление с окружающим»** предполагает решение следующих задач: расширение представлений о себе и ближайшем окружении; уточнение уже имеющихся представлений; расширение активного и пассивного словарного запаса

Раздел **«Развитие мышления»** предполагает решение задач: развитие навыка анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации; развитие когнитивной функции речи; развитие способности анализировать проблемную ситуацию, искать пути ее решения; развивать способность действовать в команде, соблюдать правила и очередность действий

Раздел **«Развитие сенсорного восприятия»** решает задачи: развитие целостного зрительного восприятия и представления о различных предметах и явлениях окружающей действительности; развитие слухового восприятия, способности дифференцировать звуки окружающей среду и звуки речи; развитие тактильного восприятия, способности на ощупь определять предметы, дифференцировать поверхности исследуемых предметов

Раздел **«Формирование элементарных математических представлений»** предполагает решение задач: ознакомление с цифрами в пределах 5, дифференциация цифр; дифференциация понятий «один-много»; формирование способности соотносить цифры с количеством пальцев; формирование умения считать в прямом и обратном порядке, определять соседей числа.

Раздел **«Развитие речи и мелкой моторики»** решает задачи: развитие мелкой и артикуляционной моторики, способности действовать по образцу; развитие графо-моторных навыков, способности обводить, штриховать раскрашивать, взаимодействовать с мелкими предметами, выполнять пальчиковую гимнастику; формирование умения правильно держать

карандаш, ручку; формирование элементарных навыков коммуникации: умения отвечать на вопросы взрослого, выражать просьбы с помощью слов, жестов, карточек PECS.

# Особенности поведения у детей с РАС (в том числе – с задержкой психического развития) таковы, что их необходимо корректировать постоянно, как на занятиях специалистов, так и в свободной деятельности, режимных моментах. Поэтому основные задачи коррекции нежелательного поведения и формирования нужного, социально приемлемого поведения больше других задач решаются на протяжении всего периода пребывания ребенком в группе ДОУ, всеми специалистами и включены во все учебные занятия.

* + 1. **Игра как особое пространство развития ребенка от трех до семи лет.**

При построении педагогического процесса основное образовательное содержание Программы педагоги осуществляют в повседневной жизни, в совместной с детьми деятельности, путем интеграции естественных для дошкольника видов деятельности, главным из которых является игра. Игра становится содержанием и формой организации жизни детей. Игровые моменты, ситуации и приемы включаются во все виды детской деятельности и общения воспитателя с дошкольниками. Поэтому особым разделом Программы стал раздел

«Игра как особое пространство развития ребенка».

# Игра в раннем возрасте (2-3 года)

К двум годам ребенок уже способен отображать в игре простейшие действия с предметами, подражая действиям взрослого (кормит и укладывает спать куклу, прокатывает машинки и др.). Ребенок передает несложный сюжет из нескольких игровых действий. Дети становятся способными действовать с предметами заместителями, появляются действия и без предмета, в которых сохраняется «рисунок» действия. Основная черта игровой деятельности детей третьего года жизни — стремление многократно повторять одни и те же действия, например, кормить куклу или катать ее в коляске. Постепенно игровые ситуации насыщаются речевыми элементами, сюжетными диалогами и пояснениями. На третьем году жизни начинают формироваться предпосылки режиссерской игры, деятельности, в которой ребенок «как режиссер» управляет игрушками, озвучивает их, не принимая на себя ролей. В режиссерской игре происходит формирование игрового отношения детей к предметам (одушевление предмета, придание ему неспецифических значений).

# Задачи развития игровой деятельности

* Содействовать становлению сюжетно-отобразительной игры, зарождению ролевой игры. Вызывать интерес к игровому взаимодействию.
* Создавать условия для выбора и обыгрывания роли, поощрять обозначение замысла игры словом, рассказом, элементарным словесным планом («Я - бабушка. Пеку пирожки. Буду внуков угощать» и т.п.).
* Познакомить с разными способами решения игровой задачи: предметно-игровых действий, мимики, жестов, тактильной коммуникации, речи.
* Поощрять самостоятельный выбор игрушек, игрового оборудования и предметов- заместителей для игры.
* Содействовать появлению элементарного игрового взаимодействия «рядом», вдвоем и небольшой группой (в конце года).

Игра в дошкольном возрасте

Игра сопровождает дошкольников в течение всего времени пребывания в детском саду.

Веселые хороводы, имитационные игры, игры с сюжетными игрушками поднимают настроение, сближают детей. Игровые моменты во время умывания, приема пищи, сборов на прогулку повышают интерес детей к выполнению режимных процессов, способствуют развитию активности и самостоятельности.

**Задачи развития игровой деятельности:**

# 3-4 года

# Освоение умений принимать игровую роль, участвовать в несложном ролевом диалоге, называть свою игровую роль и игровые действия.

* Использование в играх разных игрушек, предметов-заместителей, атрибутов одежды.
* Освоение способов игрового общения со сверстниками в паре, в малой группе: элементарно договариваться о совместных действиях («Давай катать машинки», «Давай кидать мяч»), о ролях («Я буду лечить, приносите своих детей»). При поддержке и помощи взрослого вступать в игровое общение со сверстниками — в парное, в малой группе.
* При помощи специалиста принимать игровую задачу, выполнять действия в определенной последовательности, начинать действовать по сигналу, действовать по образцу и в соответствии с игровой задачей.
* Участие в хороводных играх, организуемых воспитателем и по собственной инициативе, использование в играх предметов для ряженья. Проявление желания импровизировать с персонажами пальчикового театра (на пальцы надеваются головки зверюшек или кукол), с куклами-варежками.

# 4-5 лет

* Развивать все компоненты детской игры (обогащать тематику и виды игр, игровые действия, сюжеты, умения устанавливать ролевые отношения, создавать игровую обстановку, используя для этого реальные предметы и их заместители, действовать в реальной и воображаемой игровых ситуациях).
* Обогащать содержание детских игр, развивать воображение, творчество, интерес к игровому экспериментированию.
* Формировать умение следовать игровым правилам в дидактических, подвижных, развивающих играх.
* Воспитывать доброжелательные отношения между детьми, обогащать способы их игрового взаимодействия.

# 5-6 лет

* Развивать умение играть на основе совместного со сверстниками сюжетосложения: сначала через передачу в игре знакомых сказок и историй, затем — через внесение изменений в знакомый сказочный сюжет (введение новой роли, действия, события), впоследствии — через сложение новых творческих сюжетов.
* Обогащать содержание сюжетных игр детей на основе знакомства с явлениями социальной действительности и отношениями людей (школа, магазин, больница, парикмахерская, путешествия и др.), активизировать воображение на основе сюжетов сказок и мультипликационных фильмов.
* Совершенствовать умение следовать игровым правилам в дидактических, подвижных, развивающих играх.
* Развивать умение сотрудничать со сверстниками в разных видах игр: формулировать собственную точку зрения, выяснять точку зрения своего партнера, сравнивать их и согласовывать при помощи аргументации.

# 6-7 лет

* Поддерживать проявления активности, самостоятельности и творчества детей в разных видах сюжетных игр; обогащать игровой опыт каждого ребенка на основе участия в интегративной деятельности (познавательной, речевой, продуктивной), включающей игру.
* Формировать умение не только следовать готовым игровым правилам в дидактических, подвижных, развивающих играх, но и самостоятельно создавать новые правила.
* Обогащать способы игрового сотрудничества со сверстниками, развивать дружеские взаимоотношения и способствовать становлению микрогрупп детей на основе интереса к разным видам игр.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Направление | Программы, методики | Организуемая деятельность |
| «Игра как особоепространство развития | Комплексная образовательнаяпрограмма дошкольного образования | Сюжетно-отобразительные исюжетно-ролевые игры |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| ребенка» | «Теремок» для детей от двух месяцев | Режиссерские игры |
|  | до трех лет под редакцией Т.В. | Дидактические игры Игра- |
|  | Волосовец, И.Л. Кириллова, И.А. | экспериментирование с |
|  | Лыковой, О.С. Ушаковой | различными предметами и |
|  | Дидактические игры для детей раннего | материалами Игры с готовым |
|  | возроста. Касаткина | содержанием и правилами |
|  | Е.И./Метод.комплект программы |  |
|  | «Теремок» Развивающие игры |  |
|  | малышей с предметами. Кривенко |  |
|  | Е.Е./Метод.комплект программы |  |
|  | «Теремок» Первые игры и игрушки, |  |
|  | игровая среда от рождения до трех |  |
|  | лет./Метод.комплект программы |  |
|  | «Теремок» Комплексная |  |
|  | образовательная программа |  |
|  | дошкольного образования |  |
|  | «ДЕТСТВО» / Т.И.Бабаева, А.Г. |  |
|  | Гогоберидзе, О. В. Солнцева и др./ |  |
|  | Дошкольник в мире игры. Солнцева |  |
|  | О.В./Метод.комплект программы |  |
|  | «Детство» |  |

# Формирование учебного поведения

Одним из основных направлений работы специалиста является формирование учебного поведения. Оно включает в себя такие критерии, как способность смотреть в глаза собеседнику, реагировать на собственное имя, выполнять простые инструкции способность сидеть за столом, выполнять двигательную и,по возможности, вербальную имитацию.

Часто у детей с РАС (в том числе – с задержкой психического развития)даже при сохранном интеллекте, но при неправильно построенной системе домашнего воспитания либо коррекционной работе в целом наблюдаются значительные трудности даже в формировании простейших навыков и инструкций. Несмотря на то, что некоторые навыки *(посмотри на меня, дай, положи, покажи, повтори, делай так и т.п.)* кажутся простыми, они являются основополагающими и их роль в обучении и воспитании детей с РАС имеет первостепенное значение: они являются базисом, фундаментом, на который закладывается комплекс знаний и умения.

Следовательно, необходимо начинать работу с формирования именно этих навыков.

# Выполнение инструкции «Дай»

Определение формируемого навыка. Ребенок берет и дает предмет взрослому при предъявлении данной инструкции. Не позднее, чем через 5 секунд, самостоятельно и правильно.

Измерение. Для каждой серии предметов, которые просит педагог, отмечаются правильные (+) и неправильные (-) ответы, т.е дал ребенок предмет самостоятельно и правильно или нет. Неправильными считаются ответы с помощью или отсутствие. В сводной таблице данных фиксируется % правильных ответов для каждой серии.

Предварительная проба: правильные ответы поощряются, неправильные - не исправляются

Критерий. 80% для каждой серии предъявлений

Обучение. Обучение выбирать предмет и давать его педагогу при предъявлении инструкции. Предмет должен соответствовать двум характеристикам: часто встречаться в быту, чтобы ребенок мог взять его рукой. Основным способом является предоставление словесной подсказки, которая при обучении должна опережать ошибку. Также используется физическая помощь. Перенос навыка, навык переносится на занятия с мамой, а так же в ситуации вне учебного занятия за столом.

# Выполнение инструкции «Делай так» (с предметами)

Определение формируемого навыка. Ребенок повторяет простое движение взрослого Измерение. Для каждой серии движений, которые просит повторить педагог, отмечаются

правильные (+) и неправильные (-). Неправильными считаются ответы с помощью или отсутствие. В сводной таблице данных фиксируется % правильных ответов для каждой серии.

Предварительная проба: правильные ответы поощряются, неправильные не исправляются Критерий. 80% для каждой серии предъявлений.

Обучение. Обучение подражать действиям при предъявлении инструкции словесной и показа движения. Само движение не называется. Используется физическая помощь.

Перенос навыка. Навык переносится на занятия с мамой, а также в ситуации вне учебного занятия за столом.

# Подражание артикуляционным движениям

Определение формируемого навыка. Ребенок повторяет простое артикуляционное движение за педагогом.

Измерение. Для каждой серии движений, которые просит повторить педагог, отмечаются правильные (+) и неправильные (-). Неправильными считаются ответы с помощью или отсутствие. В сводной таблице данных фиксируется % правильных ответов для каждой серии.

Предварительная проба: правильные ответы поощряются, неправильные не исправляются Критерий. 90% для каждой серии предъявлений.

Обучение. Обучение подражать артикуляционным действиям при предъявлении образца.

Само движение не называется. Используется показ и небольшая физическая помощь.

Перенос навыка. Навык переносится на занятия с мамой, а также в ситуации вне учебного занятия за столом.

# Выполнение задания по расписанию

Определение формируемого навыка. Ребенок выполняет самостоятельно простые задания с опорой на расписание

Измерение. Для каждой серии заданий, которые необходимо выполнить с помощью расписания, отмечаются правильные (+) и неправильные (-) ответы, т.е сделал ребенок самостоятельно и правильно или нет. Неправильными считаются ответы с помощью или отсутствие. В сводной таблице данных фиксируется % правильных ответов для каждой серии.

Предварительная проба: правильные ответы поощряются, неправильные не исправляются Критерий. 90% для каждой серии предъявлений.

Обучение. Обучение самостоятельно выполнять задание по расписанию. В расписании представлены картинки с реальным изображением предметов. Возможна физическая помощь. Правильное выполнение поощряется.

Перенос навыка. Навык переносится на занятия с мамой, а так же в ситуации вне учебного занятия за столом.

# Обучение словам, выражающим просьбу («Помоги»)

Определение формируемого навыка. Ребенок произносит слово «помоги» (по мере своих произносительных способностей) всякий раз, когда ему нужна помощь в естественных условиях или специально заданных условиях педагогом

Измерение. Отмечаются правильные (+) и неправильные (-) варианты, т.е ребенок попросил о помощи или не попросил. Неправильными считаются ответы с помощью или отсутствие. В сводной таблице данных фиксируется % правильных ответов для каждой серии.

Предварительная проба: правильные ответы поощряются, неправильные не исправляются. Критерий. 90% для каждой серии предъявлений

Обучение. Обучение выражать просьбу словом «помоги». При обучении используется вербальная подсказка, которая постепенно уменьшается. Прежде, чем дать подсказку, необходимо, что бы инициатива шла от ребенка.

Перенос навыка. Навык переносится на занятия с мамой, а также в ситуации вне учебного занятия за столом.

# Коррекция нежелательного поведения

Методы коррекции нежелательного поведения напрямую завися от функции НП. При неправильном определении функции и дальнейшем неправильном использовании методов коррекции НП будет усиливаться и закрепляться.

## Функция «Привлечение внимания»

* добавление стимулов в окружающую среду, которые вызывают интерес и мотивацию
* формирование навыков учебной деятельности
* формирование поведения "ждать"
* использование расписания "сначала- потом"
* усиление поведения, которое не может одновременно происходить с нежелательным поведением
* не предоставление ребенку усиливающего стимула (внимания) после проблемного поведения

## Функция «Избегания (отказ от сотрудничества, избегание заданий)»

* установление руководящего контроля
* предоставление подсказок
* снижение уровня сложности
* принцип "бутерброда" в обучении (чередование простых и сложных заданий)
* подбор индивидуальных методов обучения
* использование расписаний дня, занятия, деятельности
* предоставление выбора
* обучение навыкам обращения с просьбами
* предоставление перемены на занятии

## Функция «Доступ к желаемому»

* установление руководящего контроля
* обучение поведению "ждать" и спокойно реагировать на отказ
* использование расписаний дня, занятия, деятельности
* использование расписания "сначала- потом"
* усиление функционально-эквивалентного поведения
* не предоставление ребенку усиливающего стимула (желаемого предмета/действия) после проблемного поведения

## Функция «Сенсорная аутостимуляция»

* подбор стимулов или обучение поведению, приносящее такой же сенсорный эффект
* формирование навыка самостоятельной деятельности
* обучение ребенка различать, где можно заниматься аутостимулятивной деятельностью, а где нельзя
* создание таких условий, когда аутостимуляцияпредъявляется часто, что приводит к снижению мотивации получения сенсорной стимуляции
* усиление функционально-эквивалентного поведения
* не предоставление ребенку усиливающего стимула

# 2.1.4 Формирование альтернативных средств коммуникации

***Альтернативная коммуникация*** это все способы коммуникации, дополняющие или заменяющие обычную речь людям, не способным удовлетворительно объясняться с помощью речи.

Альтернативная коммуникация стимулирует появление речи и способствует её развитию. В настоящее время распространение получили несколько форм альтернативной коммуникации: жестовый язык, коммуникация с помощью реальных предметов, с

помощью репрезентативных объектов, фотографии, цветных и черно-белых пиктограмм, письменная речь.

Виды альтернативной системы коммуникации. Топографический тип включает в себя язык жестов, мимику и телодвижения, движение пальцев рук, составляющих слова, и разговорной вокальной речи. Селективный тип используются символы: выбор символа или карточки из ряда других символов, данный вид опосредован дополнительными приспособлениями (книги, ноутбуки, электронные платформы, карточки) и требует хороших навыков визуального восприятия и сканирования.

1. ***PECS*** распространенный метод альтернативной коммуникации для невербальных детей и взрослых с аутизмом. Система, которая позволяет ребёнку с нарушениями речи общаться при помощи карточек. Коммуникационная система обмена изображениями или PECS - это модифицированная программа прикладного поведенческого анализа (ABA) по раннему обучению невербальной символической коммуникации. Данная программа не учит устной речи напрямую, однако такое обучение способствует развитию речи у ребенка с аутизмом: некоторые дети после начала программы PECS начинают использовать спонтанную речь. Обучение системе PECS происходит в естественной для ребенка среде, в классе или дома, во время его типичных занятий в течение дня. Обучение ребенка такой коммуникации происходит с использованием положительной поведенческой поддержки, которую называют подход пирамиды. Техники обучения включают различные стратегии АВА, такие как объединение в цепь, подсказки, моделирование и модификации окружающей среды.
2. ***Глобальное чтение:*** с точки зрения психологии чтение представляет собой воспринимаемую форму общения и складывается из двух взаимосвязанных процессов: техники чтения и понимания читаемого текста. При этом следует подчеркнуть, что восприятие написанного само по себе не является чтением. Ребёнок должен понимать смысл написанного слова или текста. Поэтому чтение с точки зрения психологии является ещё и своеобразным мыслительным процессом. Обучение глобальному чтению позволяет развивать импрессивную речь и мышление ребёнка до овладения произношением. Кроме того, глобальное чтение развивает зрительное внимание и память.

При обучении глобальному чтению необходимо соблюдать постепенность и последовательность. Слова, чтению которых мы хотим научить ребёнка, должны обозначать известные ему предметы, действия, явления.

Глобальное чтение позволяет выяснить, насколько «не говорящий» ребёнок понимает обращённую речь, позволяет ему преодолеть негативное отношение к занятиям, даёт уверенность в себе, стимулирует накопление пассивного словаря и переход его в активную речь.

1. ***Мануальные знаки (жесты).*** Жест движение рукой или другое телодвижение, что-

нибудь выражающее или сопровождающее речь. К этой системе относятся жестовые языки глухих разных стран (например, РЖЯ — русский жестовый язык). Жестовые языки имеют собственную грамматику, их система словоизменения и порядок слов отличаются от устного языка. Жестовые языки необходимо отличать от жестовых систем, вторые сконструированы так, чтобы передавать устную речь слово в слово, то есть копировать ее (например, КЖР — калькирующая жестовая речь). Следует также отметить, что КЖР в последнее время считают некорректной формулировкой и более точным является пример такого термина, как «словесная речь с жестовым сопровождением». К системе мануальных знаков можно отнести и естественные жесты, используемые при общении людей друг с другом.

Для изучения и запоминания жестов можно использовать альбом с крупными картинками или фотографиями, изображающими эти предметы или действия, сопровождая демонстрацию соответствующими жестами.

1. ***Графические символы.*** Включают в себя все символы изображения. Блиссимволика —

интернациональная семантическая языковая система, состоящая из нескольких сотен базовых графических символов и способная заменить любой естественный и искусственный язык на письме. Каждый блиссимвол представляет собой понятие; будучи объединены вместе, блиссимволы могут создавать новые символы, обозначающие новые понятия. Пиктографическая идеографическая коммуникация (PIC, пиктограммы). Пиктограммы представляют собой стилизованные рисунки, которые образуют белый силуэт на черном фоне; слово написано белыми буквами над изображением.

Использование систем графических символов требует постоянного обучения семьи и персонала, работающего с ребёнком, постоянной поддержки мотивации, так как не всегда система воспринимается легко и быстро. При освоении системы графических символов необходим помощник. Он должен помогать ребёнку, указывая на объект его рукой.

1. ***Предметные символы.*** К таким символам относятся натуральные предметы, макеты или модели этих предметов, отражающие и символизирующие действия или события. Предметные символы могут иметь различные текстуры, что особенно важно для работы с детьми, имеющими на рушения зрения.
2. ***Коммуникация с помощью вспомогательных устройств,*** которые помогают людям выразить себя. К таким устройствам относятся, например, неэлектронные коммуникативные доски, устройства с подсветкой и движущимся указателем, специальные клавиатуры, а также, устройства, которые основаны на современных компьютерных технологиях, с экранами и искусственной речью.

# 2.1.5. Содержание работы при реализации программы воспитания

Содержание Программы воспитания реализуется в ходе освоения детьми дошкольного возраста всех образовательных областей, обозначенных во ФГОС ДО, одной из задач которого является объединение воспитания и обучения в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества:

* социально-коммуникативное развитие;
* познавательное развитие;
* речевое развитие;
* художественно-эстетическое развитие;
* физическое развитие.

# Патриотическое направление воспитания

Ценности **Родина** и **природа** лежат в основе патриотического направления воспитания. Патриотизм - это воспитание в ребенке нравственных качеств, чувства любви, интереса к своей стране - России, своему краю, малой родине, своему народу и народу России в целом (гражданский патриотизм), ответственности, трудолюбия; ощущения принадлежности к своему народу. Воспитательная работа в данном направлении с детьми РАС заключается в:

* усвоении норм и ценностей, принятых в обществе;
* развития общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками;
* поддержка инициативы, самостоятельности детей в различных видах деятельности и саморегуляции собственных действий;

-формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества;

* формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе; Задачи патриотического воспитания:
* Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе;
* Воспитание моральных и нравственных качеств ребенка;
* Развитие общения и взаимодействия с взрослыми и сверстниками,
* Развитие эмоционального сопереживания, уважительного и доброжелательного отношения к окружающим.

# Социальное направление воспитания

Ценности **семья, дружба, человек** и **сотрудничество** лежат в основе социального направления воспитания.

В дошкольном детстве ребенок открывает Личность другого человека и его значение в собственной жизни и жизни людей. Он начинает осваивать все многообразие социальных отношений и социальных ролей. Он учится действовать сообща, подчиняться правилам, нести ответственность за свои поступки, действовать в интересах семьи, группы. Формирование правильного ценностно-смыслового отношения ребенка к социальному окружению невозможно без грамотно выстроенного воспитательного процесса, в котором обязательно должна быть личная социальная инициатива ребенка в детско-взрослых и детских общностях. Важным аспектом является формирование у дошкольника представления о мире профессий взрослых, появление к моменту подготовки к школе положительной установки к обучению в школе как важному шагу взросления.

Основная цель социального направления воспитания дошкольника заключается в формировании ценностного отношения детей к семье, другому человеку, развитии дружелюбия,создания условий для реализации в обществе.

Выделяются основные задачи социального направления воспитания.

* Формирование образа Я
* Формирование уважительного отношения и принадлежности к своей семье и обществу
* Формирование навыков, необходимых для полноценного существования в обществе: эмпатии (сопереживания), коммуникабельности, заботы, ответственности, сотрудничества, умения договариваться, умения соблюдать правила.
* Формирование гендерной принадлежности

При реализации данных задач дефектолог МБДОУ «Детский сад №10 «Гусельки» должен сосредоточить свое внимание на нескольких основных направлениях:

* Воспитывать у детей навыки поведения в обществе;
* Учить детей сотрудничать, организуя групповые формы в продуктивных видах деятельности;
* Создавать доброжелательный психологический климат.

# Познавательное направление воспитания

Ценность - **знания**. Цель познавательного направления воспитания - формирование ценности познания.

Значимым для воспитания ребенка является формирование целостной картины мира, в которой интегрировано ценностное, эмоционально окрашенное отношение к миру, людям, природе, деятельности человека.

Задачи познавательного направления воспитания:

* развитие любознательности, формирование опыта познавательной инициативы;
* формирование ценностного отношения к взрослому как источнику знаний;
* приобщение ребенка к культурным способам познания. Направления деятельности педагога дефектолога:

совместная деятельность воспитателя с детьми на основе наблюдения, сравнения, проведения опытов (экспериментирования), просмотра доступных для восприятия ребенка познавательных фильмов, чтения и просмотра книг;

организация конструкторской и продуктивной творческой деятельности, проектной и исследовательской деятельности детей совместно со взрослыми;

организация насыщенной и структурированной образовательной среды, включающей иллюстрации, видеоматериалы, ориентированные на детскую аудиторию; различного типа конструкторы и наборы для экспериментирования.

# Физическое и оздоровительное направление воспитания.

# Ценность - здоровье. Цель данного направления - сформировать навыки здорового образа жизни, где безопасность жизнедеятельности лежит в основе всего. Физическое развитие и освоение ребенком своего тела происходит в виде любой двигательной активности: выполнение бытовых обязанностей, игр, ритмики и танцев, творческой деятельности, спорта, прогулок.

Задачи по формированию здорового образа жизни:

* обеспечение построения образовательного процесса физического воспитания детей (совместной и самостоятельной деятельности) на основе здоровье формирующих и здоровье сберегающих технологий, и обеспечение условий для гармоничного физического и эстетического развития ребенка;

закаливание, повышение сопротивляемости к воздействию условий внешней среды; укрепление опорно-двигательного аппарата; развитие двигательных способностей,

обучение двигательным навыкам и умениям;

формирование элементарных представлений в области физической культуры, здоровья и безопасного образа жизни;

организация сна, здорового питания, выстраивание правильного режима дня; воспитание экологической культуры, обучение безопасности жизнедеятельности. Направления деятельности воспитателя:

организация подвижных, спортивных игр, в том числе традиционных народных игр, дворовых игр на территории детского сада;

создание детско-взрослых проектов по здоровому образу жизни;

введение оздоровительных традиций в МБДОУ «Детский сад №10 «Гусельки».

Формирование у дошкольников **культурно-гигиенических навыков** является важной частью воспитания **культуры здоровья**. Воспитатель должен формировать у дошкольников понимание того, что чистота лица и тела, опрятность одежды отвечают не только гигиене и здоровью человека, но и социальным ожиданиям окружающих людей.

Особенность культурно-гигиенических навыков заключается в том, что они должны формироваться на протяжении всего пребывания ребенка в МБДОУ «Детский сад №10

«Гусельки».

В формировании культурно-гигиенических навыков режим дня играет одну из ключевых ролей. Привыкая выполнять серию гигиенических процедур с определенной периодичностью, ребенок вводит их в свое бытовое пространство, и постепенно они становятся для него привычкой.

Формируя у детей культурно-гигиенические навыки, воспитатель группы компенсирующей направленности должен сосредоточить свое внимание на нескольких основных направлениях воспитательной работы:

формировать у ребенка навыки поведения во время приема пищи;

формировать у ребенка представления о ценности здоровья, красоте и чистоте тела; формировать у ребенка привычку следить за своим внешним видом;

включать информацию о гигиене в повседневную жизнь ребенка, в игру.

Работа по формированию у ребенка культурно-гигиенических навыков должна вестись в тесном контакте с семьей.

# Трудовое направление воспитания

Ценность - труд.С дошкольного возраста каждый ребенок обязательно должен принимать участие в труде, и те несложные обязанности, которые он выполняет в детском саду и в семье, должны стать повседневными. Только при этом условии труд оказывает на детей определенное воспитательное воздействие и подготавливает их к осознанию его нравственной стороны.

Основная цель трудового воспитания дошкольника заключается в формировании ценностного отношения детей к труду, трудолюбия, а также в приобщении ребенка к труду. Можно выделить основные задачи трудового воспитания.

* Ознакомление с доступными детям видами труда взрослых и воспитание положительного отношения к их труду;
* Формирование навыков, необходимых для трудовой деятельности детей, воспитание навыков организации своей работы;

При реализации данных задач воспитатель МБДОУ «Детский сад №10 «Гусельки» должен сосредоточить свое внимание на нескольких направлениях воспитательной работы:

* показать детям необходимость постоянного труда в повседневной жизни, использовать его возможности для нравственного воспитания дошкольников;

воспитывать у ребенка бережливость (беречь игрушки, одежду, труд и старания родителей, воспитателя, сверстников), так как данная черта непременно сопряжена с трудолюбием;

# Этико-эстетическое направление воспитания

Ценности - культура и красота. Культура поведения в своей основе имеет глубоко социальное нравственное чувство - уважение к человеку, к законам человеческого общества. Культура отношений является делом не столько личным, сколько общественным. Конкретные представления о культуре поведения усваиваются ребенком вместе с опытом поведения, с накоплением нравственных представлений.

Можно выделить основные задачи этико-эстетического воспитания:

* Развитие навыков самообслуживания, самостоятельности;
* Развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий;
* Воспитание культурно-гигиенических навыков;
* Формирование культуры общения, поведения, этических представлений;

Для того чтобы формировать у детей культуру поведения, воспитатель МБДОУ «Детский сад №10 «Гусельки» должен сосредоточить свое внимание на нескольких основных направлениях воспитательной работы:

* учить детей уважительно относиться к окружающим людям, считаться с их делами, интересами, удобствами;
* воспитывать культуру общения ребенка, выражающуюся в общительности, этикет вежливости, предупредительности, сдержанности, умении вести себя в общественных местах;
* воспитывать культуру деятельности, что подразумевает умение обращаться с игрушками, книгами, личными вещами, имуществом МБДОУ «Детский сад №10 «Гусельки»; умение подготовиться к предстоящей деятельности, четко и последовательно выполнять и заканчивать ее, после завершения привести в порядок рабочее место, аккуратно убрать все за собой; привести в порядок свою одежду.

Цель эстетического воспитания - становление у ребенка ценностного отношения к красоте. Эстетическое воспитание через обогащение чувственного опыта и развитие эмоциональной сферы личности влияет на становление нравственной и духовной составляющей внутреннего мира ребенка.

Направления деятельности воспитателя по эстетическому воспитанию предполагает:

* выстраивание взаимосвязи художественно-творческой деятельности самих детей с воспитательной работой через развитие восприятия, образных представлений, воображения и творчества.

# Содержание коррекционно-развивающей работы

Основной задачей работы является подготовка детей к самостоятельной жизни, умению ориентироваться в окружающем мире, общаться с людьми, приобретать простейшие трудовые и академические навыки.

Содержание работы учителя-дефектолога:

* Формировать навык вербальной и двигательной имитации
* Формировать умение понимать обращенную речь, выполнять простые инструкции
* Развивать мыслительные операции, внимание, память
* Формировать навыки самообслуживания
* Формировать элементарные математические представления
* Корректировать сенсорное восприятие
* Формировать учебное поведение
* Развивать крупную и мелкую моторику
* Формировать навык элементарной игры
* Корректировать нежелательное поведение, аутостимуляцию

# Методы и приемы реализации программы

Методы и приемы работы по социализации, развитию общения, познавательному и сенсорному развитию:

Наглядные методы: просмотр видео материалов; обучение по образцу; работа по предметным и сюжетным картинкам.

Словесные методы: словесная инструкция без прямого показа; рассказ, объяснения;

Практические методы: · совместная деятельность; моделинг, т.е. показ, что и как делать; метод «социальные истории».

Игровые методы:· дидактическая игра; игры-инсценировки; подвижные игры.

# Взаимодействие учителя-дефектолога с педагогами ДОУ

Конкретное содержание указанных образовательных областей реализуется в различных видах деятельности, не только на подгрупповых и индивидуальных занятиях, но и в свободной деятельности, игре, режимных моментах. Некоторые разделы программы пересекаются с разделами коррекционно-развивающей программы воспитателей, педагога-психолога, учителя- логопеда. Здесь реализуется принцип многократного повторения и системности обучения. Т.к. нарушения довольно стойкие, необходимо чтобы развитие шло со всех сторон, на протяжении всего времени пребывания ребенка в ДОУ.

# Взаимодействие с семьями воспитанников

В соответствии с Федеральным законом "Об образовании в Российской Федерации"

№273-ФЗ от 29.12.2012 родители имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед другими лицами. Следовательно, одним из важных условий реализации рабочей программы является активное взаимодействие с семьей.

Проводятся: индивидуальные и групповые консультации, родительские собрания; рекомендации по выполнению с домашними заданиями; составление рекомендаций по работе с каждым ребенком в соответствии с особенностями его развития и объемом знаний, умений полученных в дошкольном учреждение.

# 3. Организационный раздел.

* 1. **Материально-техническое обеспечение, обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания**

Работа по совершенствованию развивающей среды в группе МБДОУ проводится в соответствии с ФГОС.

Материал для развития зрительной функции: наборы цветных предметов; мозаики; пирамидки; цветные пособия из комплекта Монтессори, наборы геометрических фигур; парные картинки, буквенные и цифровые лото; трафареты и вкладыши к ним в виде целостных и разрезных предметных изображений и геометрических фигур; разрезные картинки (пазлы).

Материалы для сенсорной интеграции, направлены на работу с телом ребенка,на зрительно-моторную координацию, ориентации тела в пространстве, тактильную чувствительность.

Материал для развития тактильного и тактильно-кинестетического восприятия (внимания к тактильным стимулам и их локализации, тактильного исследования, восприятия и памяти, кинестетический гнозис и стереогноз):наборы контрастных по текстуре материалов для касания; наборы мячей с различной фактурой поверхностей; объемные резиновые игрушки и мячи с шипами; материалы для тактильного развития; наборы образных объемных игрушек в мешочке; пособие «Почтовый ящик».

Материалы для развития мелкой моторики: наборы для неопосредствованного и опосредованного манипулирования с предметами; наборы для двуручного манипулирования; наборы мелких предметов, природный материал; трафареты, обводки; массажные мячи, счетные палочки; пособия для развития графомоторных функций (прописи буквенные и цифровые, штриховки, пособия с графическими диктантами и др.), дидактические игры и др.

Материалы для развития памяти и внимания: учебные пособия; дидактические игры на развитие памяти и внимания: «Запомни и назови», «Опосредованное запоминание», «Найди отличия», «Найди пару», «Лабиринты» и др.

Материалы для развития мышления: учебные пособия; развивающие пособия «Логические блоки Дьенеша», цветные счетные палочки «Кюизенер» развивающие игры Никитина «Сложи узор»; упражнения «Девятая клеточка», «Установление закономерностей», «Логические задачи», «Аналогии», «Классификация», «Четвертый лишний» и др.; и др.

# Программно-методическое обеспечение

## Перечень основного оборудования: предметов мебели, ТСО, дополнительных средств дизайна.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | Наименование имущества | Кол-во |
|  | Стеллаж для методических материалов и дидактического оборудования  | 1 |
| 2. | Стол детский прямоугольный | 2 |
| 3. | Стулья детские | 4 |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

1. ***Перечень методического наполнения кабинета (учебные и развивающие пособия, аудио и видео материалы, методическая литература и т.д.)***

Перечень методических средств кабинета

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| №п/ п | Наименование | Кол-во |
| **Материалы для развивающих занятий** |
| 1. | Тетрадь с заданиями для развития детей «классификация» | 1 |
| 2. | Тетрадь с заданиями для развития детей «Логика» | 1 |
| 3. | Альбом для организации творческой деятельности дошкольников с ОВЗ с методическими рекомендациями | 1 |
| 4. | Комплект материалов «Изучаем пространство с нейропсихологом»  | 1 |
| 5. | Массажный шарик Су-Джок (с двумя кольцевыми пружинами) | 6 |
| 6. | Учебно-игровое пособие «Логические блоки Дьенеша» | 3 |
| 7. | Монтессори-материал «Доска для ощупывания, шероховатые таблички» | 2 |
| 8. | Монтессори-материал «Набор деревянных рамок с застёжками» | 1 |
| 9. | Развивающая игра «Лото 10 в 1» | 1 |
| 11. | Развивающая игра «Лото. Веселые зверята» | 1 |
| 12. | Монтессори-материал «Коробочка с цилиндрами –вкладышами (Деревянная 1подставка под 6 колышков трех цветов)» | 1 |
| 13. | Развивающая игра по методике Н.Я. Сегена «Веселые липучки» | 1 |
| 14. | Деревянный игровой набор Конструктор Томик «Транспорт» | 1 |
| 15. | Деревянный игровой набор Конструктор Томик «Цветной городок» | 1 |
| 16. | Развивающая игра по методике Н.Я. Сегена «ДосочкиСегена» | 1 |
| 17. | Развивающая игра «Домино» | 1 |
| 18. | Развивающая игра «Пластилиновые заплатки» | 1 |
| 19. | Развивающая игра «Мозаика сферическая» | 1 |
| 20. |  Развивающая игра «Найди отличия» | 1 |
| 21. | Развивающая игра «Макси-пазл. Домашние животные» | 1 |
| 22. | Развивающая игра «Макси-пазл. На прогулке» | 1 |
| 23. | Развивающий сортер «Круг» | 1 |
| 24. | Развивающий сортер «Фигуры» | 1 |
| 25. |  Развивающий сортер «Часть-целое» | 1 |
| 26. | Развивающий комодик-сортер «Умный куб» | 1 |
| 27. | Рамка – вкладыш деревянная «Цифры, животные, игрушки, фрукты, овощи, ягоды» | 1 |
| 28. | Рамка-вкладыш деревянная «Собери половинки» | 1 |
| 29. | Рамка-вкладыш деревянная «Мама и малыши (домашние животные/дикие животные) | 1 |
| 30. | Рамка – вкладыш деревянная «Цифры, животные, игрушки, фрукты, овощи, ягоды» | 1 |
| 31. | Набор для сортировки/счетный материал «Транспорт», «Животные, «Фрукты» с пинцетом и набором тарелок | 1 |
| 32. | Домашний кукольный театр «Русские сказки» | 2 |

# Перечень методической литературы

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Название | Автор | Год издания |
| 1.  | Адаптация детей при поступлении в детский сад: программа, психолого-педагогическое сопровождение, комплексные занятия. | И.В. Лапина | Волгоград: Учитель, 2015 |
| 2. | Изучаем пространство с нейропсихологом: Комплект материалов для работы с детьми старшего дошкольного возраста. | А.В. Сунцова | М: Генезис, 2016 |
| 3. | Психолог-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраст: методическое пособие с приложением альбома«Наглядный материал для обследования детей». | Е.А. Стребелева | М, Просвещение, 2014 |
| 4. | Игры с аутичным ребенком. Установлениеконтакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия | Е.Я. Янушко | М:Теровипф, 2004 |
| 5. | Детский аутизм:Хрестоматия. (Электронный вариант) | Л. М. Шипицына | СПб, 1997 |
| 6. | Ранний детский аутизм: диагностика коррекция: Учебное пособие. (Электронный вариант) | Е. С. Иванов | СПб:«Дидактика Плюс», 2004 |
| 7. | Развитие основных навыков у детей с аутизмом: эффективная методика игровых занятий с особыми детьми. (Электронный вариант) | Т. Делани | Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014 |
| 8. | Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи:Методическое пособие. (Электронный вариант) | Н.Г.Манелис | М: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. |
| 9. | Психолого-педагогическое сопровождение ребёнка-аутиста: методическое пособие дляпедагогов, дефектологов, психологов, логопедов. (Электронный вариант) | Л.А.Серго | Биробиджан: ОГАОУ ДПО«ИПКПР»2016. |
| 10. | Аутичный ребенок: пути помощи. (Электронный вариант) | О. С. Никольская | М:Терефинд, 1997 |
| 11. | Коррекционная работа с аутичным ребенком: Методическое пособие. (Электронный вариант) | О. С. Рудник | М: Владос, 2015 |
| 12. | Подддержка аутичных и отстающих в развитиидетей: Сборник упражнений для специалистов и родителей. (Электронный вариант) | Э.Шоплер | Минск: Открытые двери, 1997 |
| 13. | Коррекционно-развивающие занятия:старшая, подготовительная группы. (Электронный вариант) | В.Л.Шарохина, Л.И. Катаева | М:«Национальны й книжный центр»,2015 |
| 14. | Формирование речи у детей с аутизмом  | С.Ю. Танцюра М: | Сфера, 2020 |
| 15. | Развитие познавательных способностей у старших дошкольников с задержкой психического развития | Н.В. Колесова | М: Просвещение, 2019 |
| 16. | Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками. ФГОС | С. В. Ихсанова | СПб: «Детство-пресс», 2021 |
| 17. | Сенсорное развитие детей на занятиях вспециальных (коррекционных) образовательных учреждениях. (Электронный вариант) | Т.А.Грищенко | М: ВЛАДОС, 2013. |
| 18. | Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. (Электронный вариант) | А. А. Катаева | М.: Просвещение, 1990. |
| 19. | Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. (Электронный вариант) | С.Г. Шевченко | М: «ШКОЛЬНАЯ ПРЕССА»2004 |
| 20. | Обзор методов помощи при работе с детьми с РАС  | Н. СемагоМ. Семаго |  |
| 21. | Введение в проблему оценки аутистических расстройств | Н. СемагоМ. Семаго |  |
| 22. | Варианты эволютивного аутизма | Н. СемагоМ. Семаго |  |
| 23. | Искажение развития регрессивного характера. Простой регресс со стереотипиями. | Н. СемагоМ. Семаго |  |
| 24. | Формирование жизненных компетенций у обучающихся с РАС | А.М. Царев- рецензент | Коллектив авторов,2016 ФГБОУ ВО МГППУ |

* 1. **Организация коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога**

Рабочая программа предназначена для дошкольников от 3 до 7 (8) лет с детьми с РАС (в том числе с задержкой психического развития). Она включает 32 лексические темы с расчетом на недельную отработку каждой темы на протяжении одного учебного года.

Объем образовательной нагрузки в течение недели определен в соответствии с санитарно- эпидемиологическими требованиями к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных учреждений.

Продолжительность организованной образовательной деятельности: для детей 4-го года жизни – не более 15 мин;

для детей 5-го года жизни – не более 20 мин; для детей 6-го года жизни – не более 25 мин; для детей 7-го года жизни – не более 30 мин.

С целью предупреждения переутомления детей проводятся физкультминутки, перерывы не менее 10 минут.

Временной режим образования воспитанников с РАС (в том числе в задержкой психического развития) (учебный год, учебная неделя, день) устанавливается в соответствии с законодательно закрепленными нормативами (ФЗ «Об образовании в РФ», СанПиН, приказы Министерства образования и др.), а также локальными актами дошкольной образовательной организации.

# Список литературы

1. Бабкина Н.В. Интеллектуальное развитие младших школьников с ЗПР. Пособие для школьного психолога. - М., Школьная пресса,2006.-80с.
2. Богдашина О.Аутизм: определение и диагностика-Донецк,1998
3. Грищенко Т.А. Сенсорное развитие детей на занятиях в специальных (коррекционных)

образовательных учреждениях - М., «Владос»,2014.-96с

1. Громова О.Е. Методика формирования начального детского лексикона.М,2003.-176с
2. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта –– М.: Просвещение, 2005. – 272 с.
3. Забрамная С.Д., Исаева Т.Н. Изучаем обучаем. Методические рекомендации по изучению детей с тяжелой и умеренной умственной отсталостью.-М,2007.-64 с.
4. Занятия по развитию речи в детском саду: Кн.для воспитателя детского сада /под.ред.

О.С. Ушаковой-М., Просвещение,1993.-271с.

1. Игры в логопедической работе с детьми: Пособие для логопедов и воспитателей детсадов /под.ред. В.И.Селиверстова.-М,1981.-192с.
2. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. М, «Бук-Мастер»,1993.-191с.
3. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ.высш.учеб.заведений.-М,2001.-208с.
4. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений/ Под ред. Л.С. Волковой, С.Н.Шаховской.-М,2002.-680с.
5. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом.СПб.:Речь,2007.—288с.
6. Марк Сандберг, Ph.D.,BCBA. VB-MAPP,Программа оценки вех развития вербального поведения и построения индивидуального плана вмешательства- Руководство. 2008
7. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии.-М, 2003.-408 с.
8. Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья. Методические рекомендации.-М,2003.-176с.
9. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов/ Под ред. В.В. Воронковой – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
10. Организация логопедической работы в школе/ под.ред. Елецкой О.В..-М,2007.-192с.
11. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы/ под.ред.Бгжанковой.-М,2012.-181с.
12. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) /под.ред. Вераксы Н.Е., Комаровой Т.С., Васильевой М.А.- 3-е издание, испр. и дополн.-М,2014-368с.
13. Подготовка к школе детей с ЗПР: тематическое планирование занятий /под.ред.

С.Г.Шевченко. Кн1,Кн2,М,2004.-112с.

1. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с ЗПР. <http://fgosreestr.ru/>
2. Проект примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования на основе ФГОС дошкольного образования для детей раннего и дошкольного возраста с РАС. <http://fgosreestr.ru/>
3. Черепанова В. С., Назаревич О. С. Методы альтернативной коммуникации в работе с детьми с расстройством аутистического спектра // Научно-методический электронный журнал

«Концепт». – 2017. – Т. 39. – С. 3336–3340. – URL: [http://e-koncept.ru/2017/970994.htm.](http://e-koncept.ru/2017/970994.htm)

1. Штягинова, Е.А. Альтернативная коммуникация [Текст]: методический сборник /Е.А.

Штягинова. – Новосибирск : 2012. С. 5–10; 21–26.

 Приложение 1

# Примерное годовое перспективное планирование подгрупповой работы с детьми с РАС (в том числе с задержкой психического развития) 3-5 лет

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Неделя** | **Лексическая тема** | **Ознакомление с окружающим** | **Развитие мышления** | **Сенсорно-перцептивное развитие** | **ФЭМП** | **Развитие сенсорного восприятия (слухового)****и развитие речи** | **Развитие****мелкой моторики** | **Социальное развитие****и обучение игре** |
| **сентябрь** |
| 1. 11-2
 | Обследование |
| 1. 3

33 | ОсеньПризнаки осени | Наблюдение за природой, за признаками осени | Исключения предметов | Красный цвет. Упражнения с шариками из сухого бассейна | Соотнесение отдельных единиц множества  с пальцами, без пересчета | Понимание обращенной речи. Простые инструкции: встань, сядь, дай, возьми, посмотри на меня | Раскрашивание; выкладывание из природного материала, шнурков и т.п. | Использование предметов -заместителей в игре |
| 1. 4
 | Деревья | Формирование обобщающего понятия «деревья».Где растут, части деревьев. Сезонные изменение деревьев | Понятия *сначала-потом.*Последовательность событий из 2 частей | Простейшие сюжетные подвижные игры на перевоплощение в животных с музыкальным сопровождением | Шар тактильные и зрительные игры с шарами, мячами | Понимание обращенной речи. Простые инструкции: встань, сядь, дай, возьми, посмотри на меня | Раскрашивание | Использование предметов -заместителей в игре |
| октябрь |
|  | Птицы | Формирование обобщающего понятия «Птицы».Где обитают и чем питаются. Части тела | Понятия *сначала-потом.*Последовательность событий из 2 частей | Упражнения на развитие мелкой моторики рук с шариками из сухого бассейна | Круг. Сравнение шара и круга | Понимание обращенной речи. Простые инструкции: встань, сядь, дай, возьми, посмотри на меня | Раскрашивание | Игры с шариками из сухого бассейна (прокатывание, перекладывание, сжимание, разжимание и т.д.) |
|  | Мебель | Формирование обобщающего понятия «мебель» Показ и называние. Части мебели и ее назначение | Загадки-описания | Упражнения на развитие мелкой моторики рук. Простейшие пальчиковые игры | Выделение предметов круглой формы. определение их сходств и различий. понятия *такой-не такой* | Понимание обращенной речи. Простые инструкции: встань, сядь, дай, возьми, посмотри на меня | Штриховка, раскрашивание; выкладывание из природного материала, шнурков и т.п. | Игры с шариками из сухого бассейна (прокатывание, перекладывание, сжимание, разжимание и т.д.) |
|  | Посуда | Формирование обобщающего понятия «посуда».Показ и называние | Проведение аналогий | Красный цвет. | Понятия *большой-маленький, больше-меньше.* сопоставление объектов | Понимание обращенной речи. Двигательная имитация (крупных движений рук). *«Делай так»* | Работа с пластилином, тестом, кинетическим песком | Игры с шариками из сухого бассейна (прокатывание, перекладывание, сжимание, разжимание и т.д.) |
|  | Игрушки | Формирование обобщающего понятия «игрушки».Показ и называние | Исключения предметов | Простейшие сюжетные подвижные игры на перевоплощение в животных | Перемещение предметов в пространстве | Понимание обращенной речи. Двигательная имитация (крупных движений рук). *«Делай так»* | Работа с пластилином, тестом, кинетическим песком | Сюжетные игры-имитации (действия животных) |
| ноябрь |
|  | Дикие животные | Формирование обобщающего понятия «дикие животные»Где обитают, чем питаются. части тела | Классификация предметов | Упражнения на развитие мелкой моторики рук. Простейшие пальчиковые игры | Ориентация в схеме собственного тела | Понимание обращенной речи. Двигательная имитация (крупных движений рук). *«Делай так»* | Штриховка, раскрашивание; выкладывание из природного материала, шнурков и т.п. | Сюжетные игры-имитации (действия животных) |
|  | Домашние животные | Формирование обобщающего понятия «домашние животные» Где обитают, чем питаются. части тела. Какую пользу приносят человеку |  Понятия *сначала-потом.*Последовательность событий из 2-3  частей | Желтый цвет | Ориентация в схеме собственного лица | Понимание обращенной речи. Двигательная имитация (крупных движений рук). *«Делай так»* | Раскрашивание | Сюжетные игры-имитации (действия животных) |
| декабрь |
|  | Зима. Признаки зимы | Наблюдение за природой, за признаками зимы | Исключения предметов и понятий | Дифференциация красного и желтого цвета | Наблюдение за погодными явлениями. Изображение их с помощью имитацион-ных действий | Понимание обращенной речи. Двигательная имитация (мелких движений рук с предметами и без предметов). *«Делай так»* | Штриховка | Организация сюжетной игры с сюжетом из нескольких действий |
|  | Зимние развлечения | Наблюдение за природой, за признаками зимы | Проведение аналогий | Упражнения на развитие мелкой моторики рук с шариками из сухого бассейна (собирать ориентируясь на цвет и т.п.) | Формирование представлений об особенностях сухого и мокрого песка | Понимание обращенной речи. Двигательная имитация (мелких движений рук с предметами и без предметов). *«Делай так»* | Раскрашивание | Организация сюжетной игры с сюжетом из нескольких действий |
|  | Новый год | Наблюдение за природой, за признаками зимы | Сравнение предметов. Понятие "одинаковый" | Дифференциация красного и желтого цвета | Формирование представлений об особенностях и характеристиках воды | Понимание обращенной речи. Двигательная имитация (мелких движений рук с предметами и без предметов). *«Делай так»* | Выкладывание фигур  из природного материала, шнурков и т.п. | Игры с водой |
| январь |
|  | Одежда | Формирование обобщающего понятия «одежда» Название одежды и ее деталей, назначение одежды в зависимости от времени года. Одежда для мальчиков и девочек. Уход за одеждой.   | Сравнение предметов. Понятие "одинаковый" | Упражнения на развитие мелкой моторики рук с шариками из сухого бассейна (собирать ориентируясь на цвет и т.п.) | Игры с песком и водой. Формирование понятий *много-мало* | Понимание обращенной речи. Простые инструкции: встань, сядь, дай, возьми, посмотри на меня | Выкладывание фигур  из природного материала, шнурков и т.п. | Игры с водой |
|  | Обувь | Формирование обобщающего понятия «обувь» Название обуви, ее деталей. материалы,из которых изготавливает-ся обувь | "Нелепицы" (определение нелепости изображенного) | Упражнения на коврике «Гофр» со следочками, на игровой дорожке и т.п.с музыкальным сопровождением | Выбор предметов из множества без пересчета способами перекладывания или накладывания | Понимание обращенной речи. Простые инструкции: встань, сядь, дай, возьми, посмотри на меня | Работа с пластилином, тестом, кинетическим песком | Игры с песком |
|  | Головные  уборы | Формирование обобщающего понятия «головные уборы» Название. Назначение. Отличие от одежды и обуви | Работа по сюжетной картинке | Ходьба по разным дорожкам, веревкам, ленточкам и т.п. с музыкальным сопровождением | Понятие *куб*. Выбор предметов квадратной формы из множества. | Узнавание неречевых звуков. Определение местонахождения источника звука | Раскрашивание | Игры с песком |
| февраль |
|  | Птицы (пере-летные и зимующие) | Внешний вид, повадки, пища, польза или вред людям. | Работа по сюжетной картинке | Дифференциация красного и желтого цвета | Дифференциация *куб-шар*. Выбор предметов круглой и квадратной формы из множества. | Узнавание неречевых звуков. Определение местонахождения источника звука | Штриховка | Игры, имитирующие отдельные действия человека, животных, птиц и демонстрирующие основные эмоции человека, выполняющего те или иные гигиенические процедуры ("Зайка серый умывается и т.п.") |
|  | Праздник пап | 23 февраля- день защитника отечества | Работа по серии картин. Определение последователь-ности событий | Игры с массажными мячами и шариками из сухого бассейна | Дифференциация *куб-шар.*Различия между круглыми и квадратными формами (*катится- не катится*) | Выполнение артикуляционной гимнастики по подражанию  и словесной инструкции | Обводка по трафаретам | Игры, имитирующие отдельные действия человека, животных, птиц и демонстрирую-щие основные эмоции человека, выполняющего те или иные гигиенические процедуры ("Зайка серый умывается и т.п.") |
|  | Инструменты | Обобщающее понятие *инструменты*; их назначение, применение в быту и в различных профессиях | Сравнение предметов. Понятие "Разный" | Игры с сенсорными мячами (сидеть, опираясь ногами на пол, и т.п.) | Шар-круг, куб-квадрат. Сравнение (*такой- не такой*) | Выполнение артикуляционной гимнастики по подражанию  и словесной инструкции | Работа с пластилином, тестом, кинетическим песком | Игры, имитирующие образы хорошо знакомых сказочных персонажей (Машенька убирается в доме медведя) |
| март |
|  | Праздник мам | Международный женский день. Труд наших бабушек и мам | Сравнение предметов. Понятие "Разный" | Дифференциация красного и желтого цвета | Выбор из окружающего пространства предметов круглой и квадратной формы (по словесной инструкции) | Выполнение артикуляционной гимнастики по подражанию  и словесной инструкции | Раскрашивание | Игры, имитирующие образы хорошо знакомых сказочных персонажей (Машенька убирается в доме медведя) |
|  | Весна. Признаки весны | Признаки весны. Сравнение  изученных времен года. | Исключения предметов | Зеленый  цвет. Группировка предметов. «*Возьми такой же…»* | Обозначение общего количества сосчитанных объектов последним произнесенным числом, сопровождая обводящим движением руки | Понимание обращенной речи. Простые инструкции: встань, сядь, дай, возьми, посмотри на меня | Обводка по трафаретам | Игры-импровизации по текстам коротких сказок, рассказов и стихов |
|  | Профессии | Формирование обобщающего понятия «профессии» Название профессий. Знание профессий своих родителей | Исключения предметов и понятий | Упражнения на развитие мелкой моторики рук. Простейшие пальчиковые игры | Треугольник. соотнесение плоскостных и пространственных фигур. | Понимание обращенной речи. Двигательная имитация (мелких движений рук с предметами и без предметов). *«Делай так»* | Штриховка | Бессловесные игры-импровизации с одним персонажем по текстам стихов и потешек |
| апрель |
|  | Детеныши домашних животных | Внешний вид, где живут, чем питаются, какую пользу приносят человеку. | Проведение аналогий | Упражнения на развитие мелкой моторики рук. Простейшие пальчиковые игры | Понятие *длинный-короткий*. Сопоставление предметов  способом наложения и приложения | Понимание обращенной речи. Простые инструкции: встань, сядь, дай, возьми, посмотри на меня | Обводка по трафаретам | Бессловесные игры-импровизации с одним персонажем по текстам стихов и потешек |
|  | Детеныши диких животных | Внешний вид, где живут, чем питаются, какую пользу приносят человеку. | Сравнение картинок. Игра "Найди отличия" | Игры с сенсорными мячами (сидеть, опираясь ногами на пол, и т.п.) | Понятия *большой- маленький, больше-меньше, длинный- короткий* | Понимание обращенной речи. Двигательная имитация (крупных движений рук). *«Делай так»* | Работа с пластилином, тестом, кинетическим песком | Игры-импровизации по текстам коротких сказок, рассказов и стихов |
|  | Дифференциация диких и домашних птиц | Расширение представлений по теме | Отгадывание загадок | Дифференциация красного и желтого цвета | Обводка детской ладошки и пальцев карандашом | Рассматривание сюжетных картин. Прослушивание коротких сказок/рассказов | Раскрашивание | Игры-импровизации по текстам коротких сказок, рассказов и стихов |
| май |
|  | Транспорт | Формирование обобщающего понятия «транспорт» Наземный, воздушный, водный транспорт. Правила поведения в транспорте. Профессии людей, работающих на транспорте. | Проведение аналогий | Синий цвет. Группировка предметов. «*Возьми такой же…»* | Изменение положения частей тела в пространстве (руки вперед, одну поднять, другую опустить и т.д.) | Рассматривание сюжетных картин. Прослушивание коротких сказок/рассказов | Штриховка | Игры-импровизации по текстам коротких сказок, рассказов и стихов |
|  | День победы | Уважение к памяти павших воинов | Определение закономерности | Ходьба по разным дорожкам, веревкам, ленточкам и т.п. с музыкальным сопровождением | Выделение контрастных времен года по наиболее характерным признакам | Понимание обращенной речи. Простые инструкции: встань, сядь, дай, возьми, посмотри на меня | Штриховка, раскрашивание; выкладывание из природного материала, шнурков и т.п. | Организация сюжетной игры с сюжетом из нескольких действий |
|  | Части тела | Расширение представлений по теме | Классификация предметов | Группировка предметов по заданному цвету. Дифференциация основных цветов | Счет предметов в пределах двух, соотнесение с количеством пальцев. | Понимание обращенной речи. Двигательная имитация (крупных движений рук). *«Делай так»* | Работа с пластилином, тестом, кинетическим песком | Игры с водой |
|  | Ягоды | Формирование обобщающего понятия «ягоды» Название, отличительные признаки. Внешний вид, сравнение по вкусу, запаху | Определение последовательности событий | Группировка предметов по заданному цвету. Дифференциация основных цветов | Понятия *один, два, много*  | Рассматривание сюжетных картин. Прослушивание коротких сказок/рассказов | Раскрашивание | Игры с песком |
|  | Насекомые | Формирование обобщающего понятия «насекомые» Внешнее строение тела насекомых, названия отдельных частей. Польза или вред насекомых для людей и растений. Сравнение насекомых | Определение закономерности | Упражнения на развитие мелкой моторики рук. Простейшие пальчиковые игры | Пространственные представления понятия *далеко-близко* | Понимание обращенной речи. Простые инструкции: встань, сядь, дай, возьми, посмотри на меня | Штриховка, раскрашивание; выкладывание из природного материала, шнурков и т.п. | Организация сюжетной игры с сюжетом из нескольких действий |
|  | диагностика |  |  |  |  |  |  |  |