МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ЦЕНТР РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА - ДЕТСКИЙ САД № 17 «ВАСИЛЕК»

Иванова Наталья Петровна

Подписано цифровой подписью: Иванова Наталья Петровна
Дата: 2021.12.21 15:48:44 +03'00'

«УТВЕРЖДАЮ»
Заведующий МБДОУ № 17
«Василек»
_____ Н.П. Иванова
«26» августа 2021 г.

АДАПТИРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ВОСПИТАННИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Принята на педагогическом совете
МБДОУ № 17 «Василек»
Протокол от 26.08.2021 г. № 1

Согласовано на заседании Совета
МБДОУ № 17 «Василек»
Протокол от 26.08.2021 г. № 1

Вступила в действие в соответствии
с приказом по МБДОУ № 17
от «26» августа 2021 г.

г. Мытищи, 2021

№ п/п	Содержание		Стр.
I.	**Целевой раздел.**		
1.1.	Пояснительная записка	Цели и задачи реализации Программы	4
		Принципы и подходы к формированию Программы	7
		Характеристики, значимые для разработки и реализации Программы	10
1.2.	Планируемые результаты		28
1.3.	Развивающее оценивание качество образовательной деятельности по программе		32
II.	**Содержательный раздел**		
2.1.	Общие положения		35
2.2.	Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях	Социально-коммуникативное развитие	39
		Познавательное развитие	74
		Речевое развитие	89
		Художественно-эстетическое развитие	117
		Физическое развитие	130
2.3.	Взаимодействие взрослых с детьми		154

2.4.	Обеспечение психолого-педагогической поддержки и повышение компетентности родителей/законных представителей воспитанников с ОВЗ.	157
2.5.	Программа коррекционной работы.	166
III.	**Организационный раздел**	
3.1.	Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка	207
3.2.	Организация развивающей предметно-пространственной среды	208
3.3.	Кадровые условия реализации Программы	211
3.4.	Материально-техническое обеспечение Программы	211
3.5.	Финансовые условия реализации Программы	214
3.6.	Планирование и структура реализации образовательной деятельности	214
3.7	Режим дня и распорядок для инклюзивных групп, компенсирующей направленности и групп кратковременного пребывания	222
3.8	Перечень литературных источников	228

I. Целевой раздел.

Пояснительная записка

Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования для воспитанников с расстройствами аутистического спектра (РАС) муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида детский сад № 17 «Василек» (далее - МБДОУ) разработана с учетом Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее - ФГОС ДО), особенностей образовательного учреждения, региона и муниципалитета, образовательных потребностей и запросов воспитанников. Программа определяет цель, задачи, планируемые результаты, содержание и организацию образовательного процесса на ступени и дошкольного образования.

В программе учтены концептуальные положения используемой в МБДОУ основной образовательной программы «От рождения до школы» Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова, М.А. Васильевой, 2016 г.; Адаптированной примерной основной образовательной программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (под ред. Проф. Л.В. Лопатиной); Программы воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития/ под ред. Л.Б. Баряевой, Е.А. Логиновой- СПб.: ЦДК проф Л.Б. Баряевой , 2010; Программы дошкольного образования детей с интеллектуальной недостаточностью/ Диагностика-развитие-коррекция/ под ред. Л.Б. Баряевой, О.П. Гаврилушкиной, А. Зариным, Н.Д. Соколовой, 2012 г.

Рабочая образовательная программа разработана в соответствии с основными нормативно-правовыми документами по дошкольному воспитанию:

- Конституция Российской федерации;
- Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного

образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155);

- Закон Московской области от 27.06.2013 г. № 94/2013-ОЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 августа 2013 г. № 1014 "Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования (в ред. от 21.01.2020 г.);

- С.П 24. 3648 – 20 «Санитарно – эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи».

Программа определяет содержание и организацию образовательного процесса для детей с расстройствами аутистического спектра (далее - дети с РАС), имеющих особые образовательные потребности.

Содержание Программы включает совокупность образовательных областей, которые обеспечивают разностороннее развитие детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей по основным направлениям – физическому, социально - коммуникативному, познавательному, речевому и художественно-эстетическому развитию.

Программа строится на основе общих закономерностей развития детей дошкольного возраста с учетом их индивидуальных особенностей и сензитивных периодов развития психических процессов. Она соответствует основным принципам построения и реализации образовательной программы.

Цели и задачи реализации Программы.

Основные цели реализации АООП:

- повышение социального статуса дошкольного образования;
- обеспечение равенства возможностей для каждого ребёнка в получении качественного дошкольного образования;
- обеспечение государственных гарантий уровня и качества дошкольного образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации образовательной программы дошкольного образования, их структуре и результатам освоения;
- сохранение единства образовательного пространства относительно уровня дошкольного образования;
-формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста.

Цели Программы:

• обеспечение равенства возможностей для каждого ребёнка в получении качественного дошкольного образования;

• обеспечение социально-бытовой адаптации, социализации детей с РАС.

Программа направлена на реализацию задач:

• охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;

• обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребёнка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья);

• создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития ребёнка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;

• формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей;

• обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

Принципы и подходы к формированию Программы

Программа сформирована на основе требований ФГОС, предъявляемых к структуре образовательной программы дошкольного образования и ее объему. Программа определяет содержание и организацию образовательной деятельности детей с РАС на уровне дошкольного образования.

Программа обеспечивает развитие личности детей дошкольного возраста в различных видах общения и деятельности с учетом их возрастных, индивидуальных психологических и физиологических особенностей.

Программа сформирована как программа психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации, развития личности детей дошкольного возраста с РАС и определяет комплекс основных характеристик дошкольного образования (объем, содержание и планируемые результаты в виде целевых ориентиров дошкольного образования).

Программа направлена на:

- создание условий развития ребенка с РАС, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности;
- на создание развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей.

В программе учитываются:

- индивидуальные потребности ребенка, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья;
- возможности освоения ребенком Программы на разных этапах ее реализации.

Принципы формирования Программы:

В основу Программы воспитания и обучения детей с расстройствами аутистического спектра положены следующие принципы:

- принципы государственной политики РФ в области образования (гуманистический характер образования, единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, светский характер образования, общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся и воспитанников и др.);

- принцип учета типологических и индивидуальных психофизических потребностей детей;
- принцип коррекционной направленности воспитательно-образовательного процесса;
- принцип развивающей направленности воспитательно-образовательного процесса, ориентирующий его на развитие личности ребенка и расширение его «зоны ближайшего развития» с учетом особых образовательных потребностей;
- онтогенетический принцип;
- принцип направленности на формирование деятельности, обеспечивает возможность овладения детьми с РАС всеми видами доступной им предметно-практической деятельности, способами и приемами познавательной деятельности, коммуникативной деятельности и нормативным поведением;
- принцип переноса усвоенных знаний и умений и навыков и отношений в различные жизненные ситуации, что обеспечит готовность ребенка к самостоятельной ориентировке и активной деятельности в реальном мире.

Программа предусматривает реализацию основных принципов дошкольного образования:

• Полноценное проживание ребенком всех этапов детства;
• Построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка;
• Содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;
• Поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;
• Сотрудничество с семьей;

• Приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;

• Формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности;

• Возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития);

• Учет этнокультурной ситуации развития детей.

Характеристики, значимые для разработки и реализации Программы.

Дети с РАС — это неоднородная группа, включающая детей с разным характером и выраженностью нарушения. Именно поэтому необходим дифференцированный подход к содержанию коррекционной работы и степени включенности специалистов в ее реализацию. Данная категория детей нуждается в разработке **индивидуального образовательного маршрута**, **адаптированной** к их психофизическим возможностям и индивидуальным особенностям **образовательной программе**.

Проблема воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательном пространстве требует деликатного и гибкого подхода, так как не все дети, имеющие особенности в развитии, могут успешно интегрироваться в среду нормативно-развивающихся сверстников. Индивидуальный образовательный маршрут предполагает постепенное включение таких детей в коллектив сверстников с помощью взрослого, что требует от педагога новых психологических установок на формирование у детей с особыми образовательными потребностями, умения взаимодействовать в едином детском коллективе.

Инклюзивное образовательное пространство основано на предоставлении различных форм образования детям с разными стартовыми возможностями. Для детей, которые в связи с ограничениями по здоровью, не могут посещать дошкольное отделение в режиме «полного дня», создаются группы кратковременного пребывания компенсирующей направленности. Воспитанникам, нуждающимся в постепенном включении в коллектив сверстников, рекомендован образовательный маршрут в условиях малочисленной группы компенсирующей направленности «полного дня».

Условия обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья и развития рекомендуются по **результатам обследования детей медико-психолого-педагогической комиссией (ПМПК)**, а для детей с инвалидностью и **индивидуальной программой реабилитации (ИПР).**

Под специальными условиями, для получения образования обучающимися с ОВЗ следует понимать: «использование специальных образовательных программ, методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, использование технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающемуся техническую помощь, проведение индивидуальных и групповых коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организации, осуществляющей образовательную деятельность и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ОВЗ» (Ст. 79 ФЗ № 279)

В дошкольном отделении функционируют:

- две группы кратковременного пребывания для детей с ОВЗ;
- группа компенсирующей направленности;
- группы инклюзивной направленности, в которых реализовывается совместное обучение нейротипичных воспитанников и воспитанников с ОВЗ.

В дошкольных группах выделяется несколько категорий детей с нарушениями развития:

- дети с тяжелыми нарушениями речи, первичным дефектом является недоразвитие речи;
- дети с задержкой психического развития, их характеризует замедленный темп формирования высших психических функций, вследствие слабо выраженных органических поражений центральной нервной системы (ЦНС);
- дети с нарушениями интеллектуального развития, первичное нарушение — органическое поражение головного мозга, обусловливающее нарушения высших познавательных процессов;
- дети с расстройством аутистического спектра, представляющие собой полиморфную группу, характеризующуюся различными клиническими симптомами и психолого-педагогическими особенностями — нарушено развитие средств коммуникации и социальных навыков, аффективные проблемы становления активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой.

- дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Психолого-педагогическая характеристика особенностей психофизического развития воспитанников с РАС.

Расстройство аутистического спектра (РАС) представляет собой группу комплексных дезинтегративных нарушений психического развития, характеризуемых отсутствием способности к коммуникации, социальному взаимодействию, стереотипностью поведения, приводящим к социальной дезадаптации.

Синонимы: аутистические расстройства, общие расстройства психического развития, первазивные расстройства развития, ранний детский аутизм, аутизм в детстве.

Классификация расстройств аутистического спектра

- Детский аутизм: F84.0
  - аутистическое расстройство
  - детский аутизм
  - СК (синдром Каннера)
- Атипичный аутизм: F84.1
  - атипичный детский психоз
  - УМО с чертами аутизма
- СР (Синдром Ретта) F84.2
- Другое дезинтегративное расстройство детского возраста: F84.3
  - детская деменция
  - синдром Геллера
  - симбиозный психоз
- Гиперактивное расстройство, сочетающееся с УМО и стереотипными движениями F84.4
- СА (синдром Аспергера): F84.5
  - аутистическая психопатия
  - шизоидное расстройство в детском возрасте
- Другие общие расстройства развития F84.8

- Общее расстройство развития неуточненное F84.9

Признаки РАС проявляются избирательно и непостоянно.

Одним из основных признаков РАС является нарушение речевого развития.

- Речевые расстройства значительно варьируют по степени тяжести и по своим проявлениям.
- Нарушение коммуникативной функции речи. Аутичный ребенок избегает общения, ухудшая возможности речевого развития. Его речь автономна, эгоцентрична, не связана с ситуацией и окружением;
- Оторванность такого ребенка от мира, сказывается на его самосознании;
- Стереотипность речи, склонность к словотворчеству, почти у всех детей становление речи проходит через период эхолалий.

Другим признаком аутизма являются трудности формирования поведения. В основном это расторможенность, несобранность, отвлекаемость. Подобное поведение называется «полевым». Предмет притягивает аутичного ребенка к себе, взрослый же должен сам направлять действия этих сил, в противном случае его требование и желание ребенка будут идти вразрез.
Контакт со взрослыми требует от аутичного ребенка огромного напряжения, ему действительно трудно сосредоточиться, вследствие чего наступает перенапряжение. В результате нарушается психическое развитие и социализация. Исходная трудность установления контакта с внешним миром приводит к вторично выработанным реакциям - избеганием контактов.

Аутизм может проявляться как пассивный уход, безразличие, при этом может быть избирательность в контактах: общение только с одним человеком, и полная зависимость от него - «симбиотическая связь». Контакт с миром осуществляется через этого человека.

Наблюдается так же тенденция к сохранению постоянства, стереотипов. Это своего рода приспособление ребенка к своим трудностям.

Аутичный ребенок склонен к аутостимуляциям, таким как: бег по кругу, раскачивание и т.д. Эти движения усиливаются, когда ребенок боится чего - либо. Аутичный ребенок не выполняет инструкций, игнорируя их, убегая от взрослого и делая все наоборот. Но все - таки при правильной коррекции у таких детей удается достичь видимых результатов.

Диагностика раннего детского аутизма базируется на выраженных в большей или меньшей степени основных специфических признаках:

- уход в себя,
- нарушение коммуникативных способностей,
- проявление стереотипии в поведении,
- различные страхи и сопротивление изменениям в окружающей обстановке,
- боязнь телесного (зрительного) контакта,
- характерное особое нарушение развития речи (эхолалия при ответах на вопросы, рассказ о себе в третьем лице, нарушения звукопроизношения, темпа и плавности речи),
- раннее проявление патологии психического развития.

Невозможность адекватного реагирования на окружающую среду приводит к тому, что для ребенка наиболее значимыми становятся как задачи активной адаптации к миру, так и задачи защиты и саморегуляции.

Степень нарушения психического развития при аутизме может значительно различаться. Интеллектуальное развитие ребенка с РДА имеет свои особенности. Некоторыми исследователями установлено, что у большинства этих детей наблюдается отставание в интеллектуальном плане, но у некоторых интеллект сохраняется. Считается, что н а р у ш е н и е

познавательной деятельности является вторичным результатом поведения этих детей, которое в значительной мере препятствует формированию интеллектуальных функций.

Аутичный ребенок может быть как умственно отсталым, так и высокоинтеллектуальным, парциально одаренным, но при этом не имеющим простейших бытовых и социальных навыков. Подобный тип психического дизонтогенеза В.В. Лебединский (1985) выделил как ***искаженное развитие.***

О. С. Никольской в 1985 — 1987 годах выделены четыре основные группы раннего детского аутизма. Критериями деления избраны характер и степень нарушения взаимодействия с внешней средой — по существу, тип самого аутизма.

1-я группа — дети с отрешенностью от внешней среды

Относящиеся к этой группе дети характеризуются наиболее тяжелыми нарушениями психического тонуса и произвольной деятельности. Они наиболее тяжелы в проявлениях аутизма: не имеют потребности в контактах, не овладевают навыками социального поведения. У них не наблюдаются стереотипные действия, нет стремления к поддержанию привычного постоянства окружающей среды. В первые годы жизни этих детей отличают следующие признаки: застывший взгляд, отсутствие ответа на улыбку матери, отсутствие чувства голода, холода, реакции на боль. Они не требуют внимания родителей, хотя полностью беспомощны, почти или совсем не владеют навыками самообслуживания, примитивной игрой. Нередко подозреваются в глухоте или слепоте из-за того, что не откликаются на зов, не оборачиваются на источник звука, не следят взглядом за предметом. Эти дети мутичны.

В условиях интенсивной' психолого-педагогической коррекции у таких детей могут быть сформированы элементарные навыки самообслуживания, но их социальная адаптация затруднена даже в домашних условиях.

2-я группа — дети с отвержением внешней среды

Они более активны, чем дети 1-й группы: избирательно контактны со средой, реагируют на холод, голод, боль, им свойственны переживания удовольствия и неудовольствия. Страхи перед окружающим у них сильнее, чем у других детей с ранним детским аутизмом. При изменении привычной окружающей обстановки у таких детей наблюдаются аффекты, страхи, протест, плач. С тревогой и многочисленными страхами могут бороться аутостимуляцией положительных ощущений при помощи многочисленных стереотипий: двигательных (прыжки, взмахи руками, раскачивания, перебежки и т. д.), речевых (скандирование слов, стихов, эхолалия), сенсорных (самораздражённие зрения, слуха, трясение тряпочек, веревочек, закручивание шнурков и т. д.). Таким образом, они заглушают неприятные воздействия извне.

У детей отмечается однообразие игры, задержка в формировании навыков самообслуживания, возможны двигательные возбуждения (вспышки агрессии, паническое бегство без учета опасности). Обычно малодоступны контакту, отвечают односложно или молчат, иногда что-то шепчут. Спонтанно у них вырабатываются лишь самые простейшие стереотипные реакции на окружающее, речевые штампы. Часто наблюдается примитивная "симбиотическая" связь с матерью, основанная на необходимости ежеминутного ее присутствия. При адекватной длительной коррекции дети 2-й группы могут быть подготовлены к обучению во вспомогательной (иногда в массовой) школе.

3-я группа — дети с замещением внешней среды

Эти дети имеют более сложные формы защиты от переживаний и страхов, выражающиеся в формировании патологических влечений, в компенсаторных фантазиях. Их поведение ближе к психо-патоподобному. Для

них характерна более развернутая монологическая речь, однако к диалогу такие дети не способны. Низка способность к сопереживанию, эмоциональные связи с близкими недостаточны. Возможны вспышки агрессии как способ обратить на себя внимание: могут хватать за волосы, за лицо. Лучше адаптированы в быту, без больших затруднений осваивают навыки самообслуживания.

Дети 3-й группы при активной медико-психолого-педагогической коррекции могут быть подготовлены к обучению в массовой школе.

4-я группа — дети со сверхтормозимостью окружающей средой

У детей этой группы менее высок аутистический барьер, меньше патология аффективной и сенсорной сфер. Более выражены неврозоподобные расстройства: тормозимость, робость, пассивность, пугливость в контактах, сверхосторожность. Активно усваивают поведенческие штампы, формирующие образцы правильного социального поведения. Игра тихая и малоподвижная. Особенно чувствительны к отрицательному отношению взрослых, резкой форме замечаний. Их настроение и поведение зависят от эмоционального состояния близких. Уходят от контактов при изменении стереотипов. Любят природу, нежную музыку, мелодичные стихи. Дети именно этой группы часто обнаруживают парциальную одаренность.

Дети 4-й группы могут быть подготовлены к обучению в массовой школе, а в небольшой части случаев — обучаться в ней и без предварительной специальной подготовки.

Такое наличие вариантов с различной клинико-педагогической картиной, социальной адаптацией, прогнозом требует и дифференцированного психолого-педагогического подхода.

Особенности развития познавательной сферы у детей с РАС

В целом для психического развития при аутизме свойственна неравномерность. Так, повышенные способности в отдельных областях в таких как музыка, математика, живопись могут сочетаться с глубоким нарушением обычных жизненных умений и навыков.

Недостаточность общего, и в том числе психического, тонуса, сочетающаяся с повышенной сенсорной и эмоциональной чувствительностью, обуславливает крайне низкий уровень активного внимания. С самого раннего возраста отмечается отсутствие внимания ребенка к предметам окружения. Наблюдаются грубые нарушения целенаправленности и произвольности внимания. Однако яркие впечатления могут буквально завораживать детей.

Характерной чертой является сильнейшая психическая пресыщаемость. Его внимание устойчиво буквально в течении нескольких минут, иногда и секунд. Можно сделать вывод, что для концентрации внимания ребенка могут быть использованы: звуки, мелодии, блестящие предметы и т.д.

Для детей с РАС характерно своеобразие в реагировании на сенсорные раздражители. Это выражается в повышенной сенсорной ранимости, и в то же время, как следствие повышенной ранимости, для них характерно игнорирование воздействий, а так же расхождение в характере реакций, вызываемых социальными и физическими стимулами. Если в норме человеческое лицо является самым сильным и привлекательным раздражителем, то аутичные дети отдают предпочтение разнообразным предметам, лицо же вызывает мгновенный уход от контакта. У части детей реакция на «новизну», например, изменение освещения, необычно сильная. Многие дети, наоборот, яркими предметами заинтересовались слабо, у них так же не отмечалась реакция испуга или плача на звуковые раздражители, и вместе с тем у них отмечали повышенную чувствительность к слабым

раздражителям: дети просыпались от едва слышного шуршания, легко возникали реакции испуга на работающие бытовые приборы.

В восприятии ребенка с РАС также отмечается нарушение ориентировки в пространстве, искажение целостности картины реального предметного мира. Для них важен не предмет в целом, а его отдельные части.

Большое значение имеют для детей тактильные мышечные ощущения, идущие от собственного тела (раскачиваются всем телом, совершают однообразные прыжки, кружатся, пересыпают песок и т.д.). При часто сниженной болевой чувствительности у них наблюдается склонность к нанесению себе различных повреждений.

С самого раннего возраста у аутичных детей наблюдается хорошая механическая память, что создает условия для сохранения следов эмоциональных переживаний. Именно эмоциональная память, стереотипизирует восприятие окружающего. Дети могут снова и снова повторять одни и те же звуки, без конца задавать один и тот же вопрос. Они легко запоминают стихи. В ритм стиха дети могут начать раскачиваться или сочинять собственный текст.

Относительно воображения существуют две противоположные точки зрения: согласно одной из них, дети имеют богатое воображение, согласно другой - воображение очень причудливо, имеет характер патологического фантазирования. В их содержании переплетаются случайно услышанные сказки, истории и реальные события. Патологические фантазии отличаются повышенной яркостью и образностью. Нередко их содержание может носить агрессивный характер. Патологическое фантазирование служит хорошей основой для проявления различных неадекватных страхов. Это могут быть страхи меховых шапок, лестницы, незнакомые люди. Некоторые дети излишне сентиментальны, часто плачут при просмотре некоторых мультфильмов.

У детей с ранним детским аутизмом отмечается своеобразное отношение к речевой деятельности и одновременно - своеобразие в становлении экспрессивной стороны речи. При восприятии речи заметно сниженная (или полностью отсутствующая) реакция на говорящего. «Игнорируя» простые, обращенные к нему инструкции, ребенок может вмешиваться в необращенный к нему разговор. Лучше он реагирует на тихую, шепотную речь.

Первые активные речевые реакции в виде гуления у аутичных детей могут запаздывать. Они редко задают вопросы, если таковые появляются, то носят повторяющийся характер. Стремление избегать общения, особенно с использованием речи, негативно сказывается на перспективах речевого развития детей данной категории.

Уровень интеллектуального развития связан, прежде всего, со своеобразием аффективной сферы. Дети ориентируются на перцептивно яркие, а не функциональные признаки предметов. Эмоциональный компонент восприятия сохраняет свое ведущее значение при РАС даже на протяжении школьного возраста. В итоге усваивается лишь часть признаков окружающей действительности.

Развитие мышления у таких детей связано с определением огромных трудностей произвольного обучения. Многие специалисты указывают на сложности в символизации, переносе навыков из одной ситуации в другую.

Такому ребенку трудно понять развитие ситуации во времени, установить причинно -следственные зависимости.

Особенности развития личности и эмоционально-волевой сферы детей с РАС

Нарушение эмоционально-волевой сферы является ведущим признаком при РАС и может проявиться в скором времени после рождения. Так, в 100% наблюдений (К.С.Лебединская) при аутизме резко отстает в своем формировании самая ранняя система социального взаимодействия с окружающими людьми - комплекс оживления. Это проявляется в отсутствии фиксации взгляда на лице человека, улыбки и ответных эмоциональных реакций в виде смеха, речевой и двигательной активности на проявления внимания со стороны взрослого. По мере роста ребенка слабость эмоциональных контактов с близкими взрослыми продолжает нарастать.

Дети не просятся на руки, находясь на руках у матери, не принимают соответствующей позы, не прижимаются, остаются вялыми и пассивными. Обычно ребенок отличает родителей от других взрослых, но большой привязанности не выражает. Они могут испытывать даже страх перед одним из родителей, могут ударить или укусить, делают все назло. У этих детей отсутствует характерное для данного возраста желание понравиться взрослым, заслужить похвалу и одобрение.

Слова "мама" и "папа" появляются позже других и могут не соотноситься с родителями.

Все вышеназванные симптомы являются проявлениями одного из первичных патогенных факторов аутизма, а именно снижения порога эмоционального дискомфорта в контактах с миром. У ребенка с РАС крайне низкая выносливость в общении с миром. Он быстро устает даже от приятного общения, склонен к фиксации на неприятных впечатлениях, к формированию страхов. К.С.Лебединская и О.С. Никольская выделяют три группы страхов: типичные для детского возраста вообще (страх потерять мать, в также ситуационно обусловленные страхи после пережитого испуга); обусловленные повышенной сенсорной и эмоциональной чувствительностью

детей (страх бытовых и природных шумов, на страхи. Но при налаживании контакта выясняется, что многие обычные окружающие предметы и явления (определенные игрушки, бытовые предметы, шум воды, звук ветра), некоторые люди вызывают постоянное чувство страха. Страхи, пережитые в прошлом, сохраняются длительно, иногда годами, и нередко являются причиной поведения, воспринимаемого окружающими как нелепое.

Как показали данные специальных экспериментально-психологических исследований (В.В. Лебединский, О.С. Олихейко, 1972), страхи занимают одно из ведущих мест в формировании аутистического поведения этих детей. Как правило, дети сами не жалуются на несостоятельность. Чувство страха вызывает все новое: отсюда стремление к сохранению привычного статуса, неизменности окружающей обстановки, перемена которой нередко воспринимается как нечто угрожающее, вызывая бурную реакцию тревоги на самые незначительные попытки изменения привычного существования: режима, перестановки мебели, даже смены одежды. С состояниями страхов связаны различные защитные действия и движения, носящие характер ритуалов. Аутистические страхи искажают, деформируют предметность восприятия окружающего мира.

При налаживании контакта обнаруживается, что многие обычные предметы и явления (определенные игрушки, бытовые предметы, шум воды, ветра и т.п.), а также некоторые люди вызывают у ребенка постоянное чувство страха. Чувство страха, сохраняющееся иногда годами, определяет стремление детей к сохранению привычной окружающей обстановки, продуцированию ими различных защитных движений и действий, носящих характер ритуалов. Малейшие перемены (перестановка мебели, изменение режима дня) вызывают бурные эмоциональные реакции. Это явление получило название "феномен тождества".

Говоря об особенностях поведения при РАС разной степени тяжести, О.С. Никольская характеризует детей 1 -й группы как не допускающих до себя переживаний страха, реагирующих уходом на любое воздействие большой интенсивности.

В отличие от них дети 2-й группы практически постоянно пребывают в состоянии страха. Это отражается в их внешнем облике и поведении: движения их напряжены, застывшая мимика лица, внезапный крик. Часть локальных страхов может быть спровоцирована отдельными признаками ситуации или предмета, которые слишком интенсивны для ребенка по своим сенсорным характеристикам. Также локальные страхи могут вызываться некоей опасностью. Особенностью этих страхов является их жесткая фиксация - они остаются актуальными на протяжении многих лет и конкретная причина страхов определяется далеко не всегда.

У детей 3-й группы причины страхов определяются достаточно легко, они как бы лежат на поверхности. Такой ребенок постоянно говорит о них, включает их в свои вербальные фантазии. Тенденция к овладению опасной ситуацией часто проявляется у таких детей в фиксации отрицательных переживаний из собственного опыта, читаемых ими книг, прежде всего сказок. При этом ребенок застревает не только на каких-то страшных образах, но и на отдельных аффективных деталях, проскальзывающих в тексте.

Дети 4-й группы пугливы, тормозимы, неуверенны в себе. Для них характерна генерализированная тревога, особенно возрастающая в новых ситуациях, при необходимости выхода за рамки привычных стереотипных форм контакта, при повышении по отношению к ним уровня требований окружающих. Наиболее характерными являются страхи, которые вырастают из боязни отрицательной эмоциональной оценки окружающими, прежде всего

близкими. Такой ребенок боится сделать что-то не так, оказаться "плохим", не оправдать ожиданий мамы.

Наряду с вышеизложенным у детей с РАС наблюдается нарушение чувства самосохранения с элементами самоагрессии. Они могут неожиданно выбежать на проезжую часть, у них отсутствует "чувство края", плохо закрепляется опыт опасного контакта с острым и горячим.

При контакте с детьми у них обычно наблюдается пассивное игнорирование или активное отвержение общения, отсутствие отклика на имя. В своих социальных взаимодействиях ребенок крайне избирателен. Постоянная погруженность во внутренние переживания, отгороженность аутичного ребенка от внешнего мира затрудняют развитие его личности. У такого ребенка крайне ограничен опыт эмоционального взаимодействия с другими людьми, он не умеет сопереживать, заражаться настроением окружающих его людей. Все это не способствует формированию у детей адекватных нравственных ориентиров, в частности понятий "хорошо" и "плохо" применительно к ситуации общения.

Особые образовательные потребности детей с РАС.

Они включают следующие специфические нужды:

- необходимость постепенного и индивидуально дозированного введения ребенка в ситуацию обучения. Посещение дошкольной группы должно быть регулярным, но регулируемым в соответствии с наличными возможностями ребенка справляться с тревогой, усталостью, пресыщением и перевозбуждением.
- большинство детей с РАС значительно задержано в развитии навыков самообслуживания и жизнеобеспечения: необходимо быть готовым к возможной бытовой беспомощности и медлительности ребенка,

проблемам с посещением туалета, с избирательностью в еде, трудностями с переодеванием, с тем, что он не умеет задать вопрос, пожаловаться, обратиться за помощью. Его попытки должны быть поддержаны специальной коррекционной работой по развитию социально-бытовых навыков;

- необходима специальная поддержка детей (индивидуальная) 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 тьютором при организации пребывания ребенка в дошкольной группе ; поддержка должна постепенно редуцироваться и сниматься по мере привыкания ребенка, освоения им порядка, правил поведения, навыков социально-бытовой адаптации и коммуникации;
- необходимо создание особенно четкой и упорядоченной временно-пространственной структуры занятий и всего пребывания ребенка в дошкольной группе, дающее ему опору для понимания происходящего и самоорганизации;
- необходима специальная работа:

• по подведению ребенка к возможности участия во фронтальной организации на занятии (планирование обязательного периода перехода от индивидуальной вербальной и невербальной инструкции к фронтальной);

• в использовании форм похвалы, учитывающих особенности детей с РАС и отработке возможности адекватно воспринимать замечания в свой адрес и в адрес других детей;

- в организации обучения такого ребенка и оценке его достижений необходим учёт специфики поэтапного освоения навыков;
- необходимо введение специальных разделов коррекционного обучения, способствующих преодолению фрагментарности представлений об окружающем, отработке средств коммуникации, социально-бытовых навыков;
- необходима специальная коррекционная работа по осмыслению, упорядочиванию и дифференциации индивидуального жизненного опыта
- ребенка, крайне неполного и фрагментарного; оказание ему помощи в проработке впечатлений, воспоминаний, представлений о будущем, развитию способности планировать, выбирать, сравнивать;
- ребенок с РАС нуждается в специальной помощи в упорядочивании и осмыслении усваиваемых знаний и умений, не допускающей их механического формального накопления и использования для аутостимуляции;
- ребенок с РАС нуждается в создании условий обучения, обеспечивающих обстановку сенсорного и эмоционального комфорта, упорядоченности и предсказуемости происходящего;
- необходима специальная установка педагога на развитие эмоционального контакта с ребенком, поддержание в нем уверенности в том, что его принимают, ему симпатизируют, в том, что он успешен на занятиях;
- необходима специальная помощь в понимании ситуаций, происходящих с другими людьми, их взаимоотношений;
- для социального развития ребёнка необходимо использовать существующие у него избирательные способности;

- ребенок с РАС нуждается в индивидуально дозированном и постепенном расширении образовательного пространства за пределы образовательного учреждения.

Планируемые результаты освоения Программы детьми с РАС на этапе завершения дошкольного образования.

Планируемые результаты освоения Программы предусмотрены в ряде целевых ориентиров. Целевые ориентиры дошкольного образования представляют собой социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования.

Специфика дошкольного детства (гибкость, пластичность развития ребенка, высокий разброс вариантов его развития, его непосредственность и непроизвольность), а также системные особенности дошкольного образования (необязательность уровня дошкольного образования в Российской Федерации, отсутствие возможности вменения ребенку какой-либо ответственности за результат) делают неправомерными требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений и обусловливают необходимость определения результатов освоения образовательной программы в виде целевых ориентиров.

Освоение Программы не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации воспитанников.

Настоящие требования являются ориентирами для:

а) решения задач формирования Программы; анализа профессиональной деятельности; взаимодействия с семьями воспитанников;

б) изучения характеристик образования детей в возрасте от 3 до 8 лет;

в) информирования родителей (законных представителей) и общественности относительно целей дошкольного образования, общих для всего образовательного пространства Российской Федерации.

Целевые ориентиры программы выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования.

При соблюдении требований к условиям реализации Программы настоящие целевые ориентиры предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования.

Целевые ориентиры освоения Программы детьми с РАС на этапе завершения дошкольного образования.

Возможные достижения ребенка:

- сформировано представление о самом себе;
- имеет элементарные навыки для выстраивания адекватной системы положительных личностных оценок, позитивного отношения к себе.
- сформировано адекватное восприятие окружающих предметов и явлений.
- формируются обобщенные представления об окружающем мире, о человеке, видах его деятельности и взаимодействии с природой;

- проявляет развивающийся или элементарный познавательный интерес к окружающему миру природы, с интересом участвует в сезонных наблюдениях.
- сформированы перцептивные действия (рассматривание, выслушивание, ощупывание);
- овладел системой сенсорных эталонов, соединяет сенсорный опыт со словом. проявляет настойчивость в достижении результата своих действий;
- усваивает количественные и качественные отношения между предметами;
- сопоставляет предметы по форме, величине, пространственному расположению и по количеству.
- владеет навыками самообслуживания;
- стремится проявлять самостоятельность в бытовом и игровом поведении; проявляет навыки опрятности;
- соблюдает правила элементарной вежливости (самостоятельно или по напоминанию говорит «спасибо», «здравствуйте», «до свидания», «спокойной ночи» (в семье, в группе));
- имеет первичные представления об элементарных правилах поведения в детском саду, дома, на улице и старается соблюдать их.
- стремится к общению со взрослыми и активно подражает им в движениях и действиях;
- понимает речь взрослых, стремится использовать вербальную или жестовую речь для выражения своих мыслей;
- воспроизводит в игре действия взрослого;
- эмоционально откликается на игру, предложенную взрослым, принимает игровую задачу.

- проявляет интерес к сверстникам; наблюдает за их действиями и подражает им, вступает в общение;
- умеет играть рядом со сверстниками, не мешая им.
- проявляет интерес к совместным играм небольшими группами.
- проявляет интерес к стихам, песням и сказкам, рассматриванию картинок, стремится двигаться под музыку;
- эмоционально откликается на различные произведения культуры и искусства.
- с пониманием следит за действиями героев кукольного театра;
- проявляет желание участвовать в театрализованных и сюжетно-ролевых играх;
- проявляет интерес к продуктивной деятельности (рисование, лепка, конструирование, аппликация).
- развита крупная моторика, стремится осваивать различные виды движений (бег, лазанье, перешагивание и пр.)
- с интересом участвует в подвижных играх с простым содержанием, несложными движениями.

Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по АООП ДО для детей с РАС.

Раздел программы	Название диагностических методик	Сроки	Ответственные
Социально-коммуникативное развитие: подраздел «Игровая деятельность»	Уровни развития сюжетно-ролевой игры (по Эльконину Д.Б.) Печора К.Л., Пантюхина Г.В. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях (М.:Владос, 2003)	Сентябрь, январь, май	Воспитатели, педагог-психолог

	Зарин А. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка с проблемами в развитии: Учебно-методическое пособие. - СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2015.		
Социально-коммуникативное развитие: подраздел «Социально-личностное развитие»	Диагностика межличностных отношений дошкольников (метод «Социометрия») по Е.О. Смирновой; Методика изучения эмоционального состояния самочувствия ребенка в детском саду (по Кучеровой Е.В.) (тесты «Несуществующее животное», «Автопортрет») Денисова Н.Д. Диагностика эмоционально-личностного развития дошкольников 5-7- лет, М.:Учитель, 2015 (Тест тревожности по В.М.Астапову, Рисуночный тест Дж.Бука "Дом. Дерево.Человек" и др) Печора К.Л., Пантюхина Г.В. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях (М.:Владос, 2003) Азбука общения (основы коммуникации): Программа/Шипицына Л.М.,	Сентябрь, январь, май	Воспитатели, педагог-психолог

Познавательное развитие	Диагностический альбом для исследования особенностей познавательной деятельности. Дошкольный и младший школьный возраст/ Семаго Н.Я., Семаго М.М., М.:Аркти, 2014 Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста (наглядный материал для обследования детей) / Стребелева Е.А., М.:Просвещение,2014 Липакова В. И., Логинова Е. А., Лопатина Л. В. Дидактическое пособие для диагностики состояния зрительно-пространственных функций у детей дошкольного и младшего школьного возраста. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2001 Зарин А. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка с проблемами в развитии: Учебно-методическое пособие. - СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2015.	Сентябрь, январь, май	Учителя-дефектологи Педагог-психолог Воспитатели

Речевое развитие	Безрукова О.А. Каленкова О.Н. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста. Методика выявления уровня развития речи (по Ушаковой О.С.) Зарин А. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка с проблемами в развитии: Учебно-методическое пособие. - СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2015.	Сентябрь, январь, май	Учителя-логопеды
Художественно-эстетическое развитие	Печора К.Л., Пантюхина Г.В. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях (М.:Владос, 2003) Зарин А. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка с проблемами в развитии: Учебно-методическое пособие. - СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2015.	Сентябрь, январь, май	Музыкальный руководитель, воспитатели
Готовность детей к школе	Зарин А. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка с проблемами в развитии: Учебно-методическое пособие. - СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2015.	Апрель, май	Педагоги-психологи

Физическое развитие	Печора К.Л., Пантюхина Г.В. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях (М.:Владос, 2003) Зарин А. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка с проблемами в развитии: Учебно-методическое пособие. - СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2015.	Сентябрь, январь, май	Инструктор по физической культуре, воспитатели

II. Содержательный раздел.

Общие положения

Содержание Программы определяется в соответствии с направлениями развития ребенка, опирается на основные положение возрастной психологии и дошкольной педагогики и обеспечивает единство воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач, организуется **по трем ступеням,** соответствующим периодизации дошкольного возраста.

Каждая ступень, в свою очередь, включает несколько направлений, соответствующих ФГОС ДО и деятельности специалистов по квалифицированной коррекции нарушений высших психических функций и речи.

На первой ступени проводится коррекционно-развивающая работа с детьми младшего дошкольного возраста. Она посвящена прежде всего совершенствованию психофизических механизмов развития детей с РАС, формированию у них предпосылок полноценного функционирования высших психических функций и речи, а также базовых представлений о себе и об окружающем мире.

Вторая ступень посвящена работе с детьми среднего дошкольного возраста: восполняются пробелы в психоречевом развитии детей, осуществляется квалифицированная коррекция нарушений речевого развития, формируются и совершенствуются навыки игровой, физической, изобразительной, познавательной и речевой деятельности.

На третьей ступени целенаправленная работа со старшими дошкольниками с РАС включает образовательную деятельность по пяти образовательным областям, коррекцию речевых нарушений, профилактику возможных затруднений при овладении чтением, письмом, счетом, развитие коммуникативных навыков в аспекте подготовки к школьному обучению.

От ступени к ступени коррекционно-развивающая работа по АООП ДО для детей с РАС предусматривает повышение уровня сложности и самостоятельности детей в использовании ими усвоенных навыков и умений.

Организационная форма коррекционно-развивающей работы рассматривается в АООП ДО для детей с РАС как специально сконструированный процесс взаимодействия взрослого и ребенка.

Характер такого взаимодействия обусловлен содержанием работы, методами, приемами и применяемыми видами деятельности. Особое внимание уделяется построению образовательных ситуаций.

Вариативные формы организации деятельности детей учитывают их индивидуально-типологические особенности.

Коррекционно-развивающая работа проводится в процессе занятий, экспериментирования, подвижных, дидактических, сюжетно-ролевых и театрализованных игр, коллективного труда и т. д. В современной дошкольной педагогике эти формы работы рассматриваются как взаимодействие ребенка и взрослого.

Таким образом, реализация Программы *обеспечивает условия* для гармоничного взаимодействия ребенка с окружающим миром в обстановке психологического комфорта, способствующего его физическому здоровью.

При разработке Программы учитывалось, что приобретение дошкольниками с РАС социального и познавательного опыта осуществляется, как правило, двумя путями:

- под руководством педагогов (учителей-дефектологов, учителей-логопедов, воспитателей и других специалистов) в процессе коррекционно- развивающей работы;
- в ходе самостоятельной деятельности, возникающей по инициативе детей.

Коррекционно-развивающая работа с дошкольниками с РАС в основном представляет собой игровую деятельность. Педагогический замысел каждого игрового занятия направлен на решение коррекционно- развивающих, образовательных и воспитательных задач.

Все специалисты, работающие с дошкольниками с ОВЗ, используют в разных формах организации деятельности детей именно игровой метод как ведущий.

Содержание образовательного процесса в дошкольном отделении выстроено в соответствии с примерной образовательной программой дошкольного образования «От рождения до школы» / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой - М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014г. и коррекционными программами.

Содержание АООП ДО для детей с РАС обеспечивает развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывает следующие структурные единицы, представляющие

определенные направления развития и образования детей (далее - образовательные области):

• социально-коммуникативное развитие;

• познавательное развитие;

• речевое развитие;

• художественно-эстетическое развитие;

• физическое развитие.

Воспитание и обучение осуществляется на русском языке - государственном языке Российской Федерации.

Компоненты обучения и развития детей с РАС

<table>
<tr><td colspan="6">Виды интеллекта</td></tr>
<tr><td>Психомоторный</td><td colspan="4">Социальный</td><td>Общий</td></tr>
<tr><td colspan="6">Образовательные области</td></tr>
<tr><td>Физическое развитие</td><td>Социально-коммуника-тивное</td><td>Речевое развитие</td><td colspan="2">Художественно-эстетическое развитие</td><td>Познавательное развитие</td></tr>
<tr><td colspan="6">Виды деятельности</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Сенсомоторная Психомоторная</td><td rowspan="4">Взаимодей-ствие с другими людьми</td><td rowspan="4">Речевая Коммуникативная</td><td>Продуктивная,</td><td rowspan="4">Предметная</td></tr>
<tr><td>Изобразительная,</td></tr>
<tr><td>Музыкальная,</td></tr>
<tr><td>Театральная</td></tr>
</table>

Задачи		
Нормализация тонической регуляции, развитие общей моторики	Формирование базового чувства безопасности и доверия к другим людям, умения и желания взаимодействовать с ними, приобретение раскрепощенности и расширение спектра проявлений	Сенсорная интеграция Овладение различными способами познания реальности

Содержание воспитательно - образовательной работы по образовательным областям.

Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие».

Содержание образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» заключается, прежде всего, в *формировании определенных личностных свойств, потребностей, способностей, элементарных представлений и практических умений, которые обеспечивают ребенку жизнедеятельность и помогают понять, как следует себя вести, чтобы быть созвучным с другими, чувствовать себя по возможности комфортно.*

В силу того, что социально-эмоциональные умения и навыки у многих детей с РАС, как правило, нарушены. Со значительными трудностями ребенок с РАС перенимает опыт социальной жизни, усваивает правила, нормы и стандарты поведения.

В то же время отсутствие или недостаточность целенаправленного овладения приемами взаимодействия приводят к тому, что процесс адаптации (особенно у детей с тяжелыми формами аутизма) проходит спонтанно, стихийно, вызывая появление и развитие негативных (для организма и внутреннего мира ребенка) новообразований, которые еще больше затрудняют его дальнейшую социализацию.

Характерными для детей с РАС являются сложности осознания собственных эмоциональных состояний, трудности создания образа себя и партнера, неумение регулировать продолжительность и интенсивность контакта и выбирать посильные для него средства общения (прикосновения, контакт глаз, соотношение поз, пользования теми или иными невербальными действиями, регуляция интонаций и других просодических элементов).

Осознание ребенком образа своего «Я» будет означать то, что ребенок начал понимать, чем он отличается от других, а также разницу между «мой - чужой», «такой, как я, не такой», «Я, мое» и др.

Отрицательный результат попыток ребенка с РАС налаживать контакт с окружающими, как правило, вызывается также отсутствием у него безопасного эмоционально-коммуникативного пространства, безопасного взаимодействия и очень медленным расширением пространства его «Я».

Таким образом, одной из основных особенностей ребенка с аутизмом являются трудности приобретения ним положительного социально-эмоционального опыта, что, в общем, определяет состояние развития его личности. Вместе с тем, по разной степени тяжести аутизма особенности социально-эмоционального поведения ребенка имеют разную степень выраженности.

Особенности социально-эмоционального развития ребенка с РАС представлены в сравнительном плане с данными о возрастных возможностях формирования этого аспекта, личностного становления ребенка с типичным развитием. Полученные результаты сравнительного анализа позволяют сделать правильный общий вывод об особенностях функционирования составляющих социально-эмоционального развития конкретного ребенка с аутизмом и определить пути его осуществления. Кроме того, такой подход позволит четче прояснить и осознать те специфические различия в социально-эмоциональном развитии детей с аутизмом, которые делают их вхождения в мир людей таким проблематичным.

Особенности становления и социально-эмоционального развития ребенка с РАС.

От рождения до 1-го года жизни

- Слабо выраженные ориентировочные реакции, связанные с питанием. Неспецифические нарушения ритма «сон-бодрствование». Попытки вымыть ребенка или перепеленать усиливают его беспокойство, вызывают плач и крик. В других случаях, дети, наоборот, пассивно-равнодушные, к неудобствам, которые не испытывали раннее.
- Отсутствует или слабо выражена ориентация на лицо (взгляд) и голос другого человека. В большинстве случаев ребенок не реагирует на источник звучания (услышав звук, не крутит головой, ища его источник). Бытовые шумы у ребенка могут с каждым разом вызывать такой же страх, как в первый раз.
- Не реагирует или недостаточно реагирует на мягкие прикосновения матери: не тянется к ней, не стремится на руки, а находясь на руках, не льнет к ней. Однако некоторые дети могут агрессивно протестовать, сохраняя прямую жесткую осанку, избивая маму головой.
- Со значительной задержкой формируется зрительное и слуховое сосредоточение (не перестает плакать при появлении человека). Отсутствует комплекс оживления при приближении матери.
- Повышенная чувствительность к быстрым движениям, звукам, яркому свету.
- Попытки простого успокоения себя с помощью сосания пальцев, угла одеяла, расшатывания, верчения головой.
- Изредка сосредоточивается на лице матери, в большинстве случаев не отличает ее лицо от лица других взрослых. Вместе с тем, ребенок может узнавать людей, но не по лицу, а по некоторым предметам, принадлежащих этим людям и на которые малыш обратил внимание. Не обследуют взглядом лица членов семьи; не старается показывать на глаза, нос и тому подобное.

- Не подхватывает игры, требующие элементов показа и повтора («Ладушки», «ку-ку», «Идет коза рогатая»). Наблюдается чрезмерное выделение среди других людей. Гуление и лепет (при их наличии) не социализируются; звукоподражательные комплексы отсутствуют.
- Постоянно проявляет страх ко всему новому (неофобия), стремление к сохранению неизменности окружающего пространства (феномен тождества).
- Отсутствуют (или непоследовательные) реакции на обращение. Может пассивно реагировать на различные интонации при назывании его имени и на употребление ласковых слов, обращенных к нему.
- Не пытается криком или жестом привлечь внимание к себе. Не умеет использовать свои паралингвистические возможности (плач, крик, лепет) для того, чтобы с помощью взрослого достичь простого результата (например, взять предмет для той или иной деятельности) и получить его положительную оценку.
- Избегает зрительного контакта.
- Проявляет равнодушие или даже негативизм при побуждении к совместной игровой деятельности. Не сохраняет направленность игры, предложенную взрослым, пытается настоять на своем.

3-й годы жизни

- Отсутствует (или непродолжительное) прослеживание взглядом направления взгляда взрослого, игнорирование его указательного жеста, направленного на предмет или части тела ребенка.
- Беспомощен в быту, элементарном самообслуживании (неумение застегнуть пуговицы, зашнуровать обувь, одеваться).
- Не ищет ласки и не реагирует на нее, не тянется к другим людям, одиноко играет в странные игры.

- Типичной остается отсутствие стабильной реакции на собственное имя.
- Недостаточное понимание того, что к нему и другим людям относятся различные окружающие предметы. Не понимает значения собственности, не использует слово «мой». Большая часть детей не использует личное местоимение «Я». В свободном вещании никак себя не обозначают: «дать ... сделать ... гулять».
- Не выполняет простейших просьб, типа: «Дай», «Покажи», «Принеси».
- Отсутствует реакция на возможность расширить взаимодействие, например, при совместном манипулировании игрушкой, «чтении» книги, общей пищи и тому подобное.
- Не понимает, чего от него ждут родители, родные, сверстники, каким они хотят его видеть.
- Не четко понимает разницу оценок «хороший» и «плохой». Не пытается обязательно заслужить положительную оценку, демонстрируя взрослым свои достижения, не стесняется поступков, не одобренных взрослыми, когда ему специально указывают на них и стыдят его.
- Отсутствие внимания к человеческому лицу.
- Сохраняются трудности восприятия других людей и восприятия себя «глазами других».
- Не оказывает заинтересованного интереса к людям за пределами семьи, не желает общаться с отдельными детьми и взрослыми, не умеет попросить о помощи, когда она нужна.
- Предпочитает (или отстаивает в агрессивной форме) занятия в одиночестве: игру с игрушками, рассматривание книги, манипулирование предметами и тому подобное.

- Типичными являются проявления желаний, которые не совпадают с намерениями взрослых. Не подражает взрослому, не стремится внести в свои действия элементы его действий.
- Не показывает собственных реакций по поводу происходящих событий, и своего отношения к событиям и окружающим людям.

4-й годы жизни

- Со значительным опозданием осваивает жесты согласия и несогласия, приветствия, прощания, что негативно сказывается на возможностях в налаживании взаимодействия с окружающими людьми.
- Наличие однообразного поведения со стереотипными, примитивными движениями (переборка пальцев, сгибание и разгибание плеч и предплечий, расшатывание туловищем или головой, подпрыгивание на цыпочках и т.п.).
- Взрослый для ребенка не становится источником разнообразной информации о правилах общения с различными взрослыми и детьми (старше, одного с ним возраста, моложе).
- В кругу с родными и близкими взрослыми никогда не расспрашивает, как, где и почему нужно действовать, не ориентируется или слабо ориентируется в кругу социально одобряемых и приемлемых форм поведения, не уточняет, как следует поступать, «как надо», «как требуют».
- Не соблюдает правила совместной жизни в семье, не ориентируется в обязанностях каждого члена семьи.
- Ребенок не понимает, чем он отличается от других; со значительной задержкой формируется ощущение «мой-чужой», «такой как я не такой».

- Не формируется чувство адекватной дистанции, позволяющей устанавливать оптимальное расстояние с участником взаимодействия.
- В сознании ребенка собственное имя очень медленно сочетается с личным местоимением «Я» для обозначения себя самого. Безразлично относится (при наличии моментов совместной деятельности) к определению своего места в кругу сверстников.
- Избегает участвовать в игровой деятельности; не проявляет инициативы, не стремится повлиять на взрослого с целью получить в ней ведущую роль, проявляет повышенную тревожность. Не умеет и не пытается выгодно продемонстрировать себя, свои умения.
- Самостоятельное поведение может выглядеть как однообразный набор внешне бесцельных, странных действий. Обычные детские игры заменяет монотонными механическими манипуляциями с не игровыми предметами (ключами, коробочками, веревками и т.д.).
- Не хочет ориентироваться в человеческих отношениях, понимать отношение к себе других людей, осознавать необходимость сдерживания собственных ситуативных желаний.
- Может провоцировать негативную реакцию взрослого, а раздражение и гнев близких воспринимать с удовольствием.

От 5-го до 7-го года жизни

- Не дополняет своих впечатлений об окружающем мире, а только закрепляет их, застревая, как и раньше, на одном объекте или действия, препятствует получению нового опыта. Видит только в том направлении, в котором смотрит и только те предметы, на которых задерживает взгляд.

- Не демонстрирует виды поведения, свидетельствующие о возможности развития у него социальной заинтересованности в других детях, общее внимание, общее взаимодействие.
- Не развивается способность к оценочным представлениям о том, каким другие люди хотят видеть его и как он для этого должен себя вести.
- Отсутствие способности «схватывать» своеобразие (контекст) ситуации и переживания других людей, которые обеспечивают успешность взаимодействия.
- Не сравнивает себя со сверстниками, не стремится подражать им, не пытается объединиться с ними для совместной деятельности; недостаточно осознает отношение к себе других детей.
- Не имеет интереса к содержанию и формам человеческих взаимоотношений и правилам поведения в обществе, которые помогали бы положительно влиять на различные формы взаимодействия.
- Не регулирует свои действия при указании взрослого; не формируется произвольное поведение.
- Со значительными трудностями приспосабливается к новым социальным условиям жизни. Демонстрирует негативизм относительно попыток включить его в совместную деятельность.
- Неадекватно реагирует на эмоции других людей (несоответствие поведения эмоциональном и социальном контекста).
- Самостоятельно занимает себя длительное время, однако, отдав при этом предпочтение стереотипным интересам, поведении и активности. Стереотипное поведение, как правило, сопровождается негативизмом касательно предложенных новых видов деятельности, а также о попытке взрослого направить ребенка на смену старым привычкам.

- Не способен к самообладанию, не умеет управлять желаниями, его поведение импульсивное, ему не присущи комплексные эмоциональные переживания здоровых сверстников. Отсутствие сложных переживаний, таких как проявление собственности, зависть, чувство комического и тому подобное.
- Не обладает эмоционально-коммуникативными умениями: не инициирует контакты, не отвечает на инициативу других, избегает обмена информацией, выслушивает, не принимает других во внимание, не стремится наладить взаимодействие, не дорожит отношениями.

Специфика реализации образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» в работе с детьми с РАС

Образовательную деятельность в рамках указанной образовательной области проводят в групповой форме в ходе режимных моментах воспитатели, совместно с педагогом-психологом, согласуя ее содержание с тематикой индивидуальной работы, проводимой учителем-логопедом и учителем-дефектологом.

В рамках становления образовательной области "Социально-коммуникативное развитие" решаются как **общие** задачи, направленные на социальное и эмоциональное развитие ребенка, так и **специфические,** связанные с особенностями развития детей с расстройствами аутистического спектра.

Основные задачи таких занятий:

• Способствовать развитию творческих способностей;

• Развивать способность к организованности, произвольную регуляцию поведения;

• Формировать образ «Я» ребенка через игровое взаимодействие с другими детьми и взрослыми;

• Формировать представление об окружающем мире.

Специфические задачи:

• Формировать у детей мотивацию к взаимодействию и общению;

• Стимулировать игровую, коммуникативную, речевую активность ребенка;

• Высвобождать напряжение, достигать раскованности;

• Создавать предпосылки для спонтанного, произвольного поведения в целом.

Характер решаемых задач позволяет структурировать содержание образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» по следующим разделам:

1. Представления о мире людей и безопасное поведение в быту, социуме и природе;
2. Игра;
3. Представления о рукотворных материалах;
4. Труд

На **первом этапе** обучения развитие возможности освоения детьми элементарных норм поведения в процессе формирования у них культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания, представлений о себе и о ближайшем социальном окружении, развития игровой деятельности, коммуникативной и познавательной деятельности.

На втором этапе продолжается работа по формированию и закреплению навыков самообслуживания, развитие функций речи в процессе общения, ролевых и театрализованных игр, изобразительной деятельности и конструирования.

На **третьем этапе** важной задачей является развитие способности проявлять заботу о младших и всех тех, кто в ней нуждается, развитие произвольности и контроля в поведении и деятельности, познавательных интересов и предпочтений детей; формирование у них навыков общения и совместной деятельности; подготовка их к переходу на новый, школьный этап обучения.

1. Представления о мире людей и безопасное поведение в быту, социуме и природе.

С целью преодоления трудностей социально-коммуникативного развития у детей с расстройствами аутистического спектра определены этапы формирования навыка социального взаимодействия, которые будут определять содержательную последовательную психолого-педагогическую работу в этом направлении, а именно:

ПЕРВЫЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ

(ориентировочно младший дошкольный возраст)

Возможные достижения детей:

- ✓ начинает осознавать ощущения, поступающие от его мышц, сухожилий и т.д. и многочисленные повторения которых образуют его телесные ощущения. Отличает себя от других объектов.
- ✓ Проявляет избирательность, быстротечность эмоций, сопровождающих различные манипуляции.

Образовательные задачи:

- Формировать у ребенка представление о собственном теле;
- Развивать способность к распространению опыта познания окружающего мира и элементарного осознания себя в нем.

Коррекционные задачи:

- формировать умение ребенка выделять себя в окружающей среде: чувствовать собственное тело (незрелую, но, тем не менее, надежную схему тела);

- выявлять реакции на различные раздражители;

- уметь выделить из окружающей среды предметы и манипулировать ими. При этом важно все усилия направлять на то, чтобы обогащение тактильных, вестибулярных, зрительных и звуковых впечатлений ребенка осуществлялось с целью получить хотя бы кратковременную улыбку ребенка;

- Корректировать полевое поведение ребенка.

а) развитие у ребенка схемы тела через:

- стимулирование ощущений, поступающих от отдельных частей тела ребенка при мягких взаимодействиях со взрослым за счет дифференциального массажа ребенка, рефлекторного схватывания и удержания ним мягких и теплых предметов. Такие действия подготовят появление касательного ощущения, что заставит ребенка наталкиваться и схватывать одной рукой другую, схватывать колено, отыскать свои ступни, находить большой палец и т.д.; возможно, ощупывать лицо взрослого, свое лицо в положении на спине, на коленях, на руках у взрослого. В результате такие действия могут стать предпосылкой для формирования у ребенка потребности в общении со взрослым.
- развивать элементарное чувство ребенком собственного тела путем отработки в нем чувства равновесия, глубинной чувствительности, что дает ему возможность почувствовать проявления отдельных частей тела.
- под музыку, в игровой форме вызвать у ребенка желание выполнять доступные ему танцевальные движения («пружинку», «боковые переступания»), осуществлять повороты кистей рук, вращение),

откликаться на легкое отстукивание взрослым ритмов на его груди (с одновременным пением ритмичной песенки).

- отрабатывать выражение лица, позы и жесты тела, формировать речи в сочетании с движениями тела, включая бег, прыжки, зрительное сосредоточение на одних и тех же объектах (шарфик, расположен между ребенком и взрослым, воздушный шарик и т.п.). Такая работа будет готовить постепенное развитие у ребенка умения использовать невербальные типы поведения как средства регуляции социального взаимодействия.
- длительно, с многократными повторами формировать у ребенка предпосылки не избегать взгляда в лицо человека.
- побуждать ребенка, хотя бы в течение короткого времени, наблюдать за предметами, которые перемещают взрослые (горизонтально, сверху вниз и т.д.); фиксировать их взглядом, искать предмет, когда он исчез; следить за игровыми действиями других детей, не присоединяясь к ним;
- поворачивать голову на знакомый голос; реагировать на «Иди ко мне»,
- протягивать руку, чтобы показать, что держит в руке,
- посылать воздушные поцелуи,
- формировать у ребенка умение жестом указывать на предметы по просьбе взрослого.
- учить ребенка правильно воспринимать и обследовать живые и неживые предметы окружения: не обнюхивать, не облизывать и тому подобное.
- обучение ребенка приемам подражания.

б) развитие у ребенка ощущение руки

- систематически развивать мелкую моторику руки ребенка: уметь попросить, протягивая руку и выполняя хватательный жест (раскрывая и закрывая ладонь),

- продолжать довольно долго играть с ребенком в тайник (прятать лицо ладонями),
- держать игрушки (одной, двумя руками), отпускать игрушки, изготовленные из различных материалов (дерева, резины, ткани, полиэтилена).
- обучать навыкам самообслуживания и навыкам бытового поведения (мытье
- рук, умывание и чистка зубов, сортировки белья в комоде; вытирания пыли и т.п.). В дальнейшем переходить к формированию все более сложных кинетических программ, направленных на развитие моторной сферы ребенка.

У детей старшего возраста необходимо корректировать недостатки осмысления предмета как объекта манипуляций и целенаправленных действий.

- формировать, прежде всего, умение ориентироваться в квазипространственном поле (собирать пазлы, вкладки, делать вышивки, открывать засовы, наливать жидкость) и при этом стараться, насколько возможно, согласовывать движения различных частей тела;
- побуждать ребенка перераспределять пальцы руки на игрушке с помощью различных по величине, толщиной и объемом предметов; захватывать предмет двумя, тремя пальцами.
- манипулировать для развития тактильной чувствительности руки предметами, различными по своим качествам (материала, фактуре, плотности, упругости); развивать координацию движений руки путем обучения ребенка выкладывать, а затем составлять в ведерко различные предметы, снимать и нанизывать на стержень кольца пирамидки,

разъединять на части матрешки, бочки, деревянные яйца, формочки для песка и тому подобное.

в) формировать у ребенка реакции на различные раздражители окружающей среды (слуховые, зрительные, тактильные, обонятельные) в процессе восприятия предметов и манипулирования ими.

- развивать у ребенка умение **прислушиваться к голосу** взрослого, искать и находить глазами источник звука. Применять: детские песенки, сказки, стихи, содержанием которых предусмотрено изменение голоса взрослого, его мимики.
- развивать путем многократных и длительных повторений **слуховое предвидение -** учить прислушиваться к невидимым игрушкам, предметам, которые звучат;
- прислушиваться к низкому и высокому звучанию музыкальных инструментов, к танцевальным и спокойным мелодиям;
- учить различать и **ориентироваться на интонацию**: мягкую и суровую, вопросительную и побудительную, а также интонацию запретов и поощрений.
- корректировать повышенную реакцию ребенка на слуховые раздражители;
- развивать **зрительное предсказание** - состояния ожидания того, что предмет вот-вот появится в определенном месте, умение находить полузапрятанную игрушку, затем - полностью спрятанную, в дальнейшем побудить ребенка ждать появления игрушки, спрятанной в другом месте;
- учить ребенка следить за движением игрушки, которая падает;
- развивать зрительные дифференциации цвета и формы, стимулировать зрительное сосредоточение на предмете;

- формировать **сенсомоторные функции** (размещение вкладышей, близких по форме в соответствующих отверстиях, нанизывание колец, которые изменяются по величине, раскладывание однородных предметов разной величины на две группы и т.д.);

ВТОРОЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ

(ориентировочно средний дошкольный возраст)

Целью психолого-педагогической работы на данном этапе является расширение пространства своего «Я» ребенка с РАС, через приобщение к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, обогащение первичных представлений о гендерной и семейной принадлежности.

Возможные достижения детей:

- расширяет пространство своего «Я», проявляет чувство принадлежности ему как собственного физического тела, так и принадлежности других предметов и людей.
- начинает принимать другого человека.
- проявляет эмоции, сопровождающие этот процесс - выборочную терпимость, чувство безопасности, заинтересованность.
- в определенной степени регулирует свои элементарные действия для достижения простого результата (например, при выборе предмета или партнера для элементарной деятельности).

Задачи:

Образовательные:

- Формировать способность обращать внимание на яркие игрушки и предметы, их свойства;

- Развивать умение в различных действиях с предметами, совместного и самостоятельного их выполнения, способность действовать по образцу.

Коррекционные:

- Развивать чувство принадлежности как собственного физического тела, так и принадлежности других предметов и людей;

- Формировать способность к принятию другого человека. Эмоции, сопровождающие этот процесс - выборочная терпимость, чувство безопасности, заинтересованность;

- Преодолевать ограниченные интересы по определенному предмету:

а) формировать у ребенка чувство принадлежности ему объектов окружающей среды

- осуществлять развитие чувства принадлежности различных предметов окружающей среды следует с учетом трудностей понимания аутичным ребенком обращенной речи;
- развивать **умение обследовать окружающую среду** и ориентироваться в ее предметном мире.
- формировать у ребенка элементарный интерес к игрушкам и к другим, предметов окружающей среды
- обеспечивать (с помощью многократных, длительных повторений ситуации) **привыкания ребенка к людям,** которые его окружают.
- формировать такое поведение ребенка, которое помогло уменьшить его агрессивные реакции, направленные на себя и других (вспышек гнева, стереотипных действий, вызывающих вред как малышу, так и другим).
- формировать у ребенка **элементарного образа себя и Другого** (обобщенного образа человека) с помощью игр, направленных на: наблюдение в зеркальце и опознания ребенком себя и других детей и взрослых; на формирование отношения ребенка к своему зеркальному

отражению и к отображению других людей; развивать его поведение перед зеркалом в различных ситуациях. поддерживать стремление ребенка (по подражанию или самостоятельно) **обозначить другого человека определенным буквосочетанием,** а затем назвать его имя.

- развивать **внимание к другому человеку** (к его внешности и действиям) и умение **подражать его элементарным действиям**. На этой основе в дальнейшем возможно осуществление формирования у ребенка умения вносить элементы самодеятельности в собственные функциональные и игровые действия.
- важно учить ребенка адекватным методам восприятия и обследования живых и неживых предметов окружения через обучение **приемам подражания действиям взрослого.**
- учить ребенка **узнавать себя и близких взрослых на фотографиях.**
- применять **планомерное сотрудничество** ребенка со взрослым, формировать партнерство с ребенком в различных совместных с ним делах и играх.

б) формирование у ребенка чувство собственности

- формировать умение различать принадлежность предметов ему и членам его семьи,
- стимулировать элементарные проявления чувство того, что определенные предметы принадлежат именно ребенку, то есть формируем чувство собственности.
- формировать у ребенка понимание того, что у него есть свое место за столом, свой уголок для игры, свои кроватка, чашка, одежда и т.д., а, следовательно, способствовать развитию представления ребенка о себе как обладателя определенных вещей, затем обучать ребенка учитывать аналогичные права других людей.

- предотвращать / корректировать фиксацию циркулярных (повторяющихся) реакций, возникающих у ребенка в результате захвата им определенными сенсорными ощущениями (не возит машинку, а изо дня в день крутит ее колесики: не строит башню из кубиков, а стереотипно раскладывает их в однообразную горизонтальную цепь и т.д.).
- формировать в словаре ребенка (сначала в импрессивном, а затем и в экспрессивном) слово «Мой», «Мне».

- Становление социального взаимодействия с окружающей средой

Возможные достижения детей:

- иногда демонстрирует улыбку, вокализации, жесты с намерением привлечь внимание;
- выражения лица, контакт глаз;
- доступны единицы высказывания и понимания речи. Реагирует на эмоционально-словесные контакты с окружающими.
- подчиняется требованиям взрослых и добивается достижения результата в той или иной не сложной деятельности;
- осознает свое имя (зачатки самоидентичности).

Задачи:

Образовательные:

- Формировать способность к расширению пространства «Я»;
- Формировать половую идентификацию и дифференциацию посредством использования специальных игр и игрушек;
- Формировать стремление вести себя соответственно своей половой принадлежности.

Коррекционные:

- Формировать реакции на эмоционально-словесные контакты с окружающими людьми;

- Развивать способность идентифицировать себя с другим человеком (благодаря идентификации ребенок в определенной степени начнет обращать внимание на чувства взрослого или другого ребенка, на их переживания, возможно, попытается поставить себя на их место);

- Культивировать и поддерживать проявления симпатии и привязанности ребенка к сверстникам, предотвращая при этом возникновение проявлений эмоциональной и физической агрессии.

а) привлекать внимание ребенка к взрослым людям

- формировать у ребенка умение обращаться к взрослому из близкого окружения за помощью, смотреть на него, отыскивать его взглядом, понимать его ситуативные невербальные подсказки (жесты, интонацию, направление взгляда и т.п.);
- обращать внимание ребенка на других людей, особенно, в связи с той или иной эмоционально-коммуникативной ситуацией: вызвать у ребенка улыбки, вокализации, жесты с намерением привлечь внимание;
- формировать у ребенка умение сосредотачиваться на лице взрослого формировать способность реагировать на ее эмоционально-словесное поведение - на разные тембры ее речи и на ласковые слова, обращенные к ребенку;
- целенаправленно, в процессе совместных игр или действий обеспечивать взаимодействие ребенка с другими людьми.
- формировать действия, направленные на умение ребенка различать имена родных людей и отличать имена «своих» от имен «чужих».

б) развивать умение привлечения внимание ребенка к самому себе

- учить ребенка во взаимодействии со взрослыми реагировать на свое имя, произнесенное ими с разной интонацией.
- формировать у ребенка ощущение присутствия другого.
- формировать элементарные социальные навыки (прощания, приветствия и т.д.).

в) развивать умение привлекать внимания к другим детям

- формировать и расширять пространство «Я» ребенка за счет становления контактов с другими детьми;
- формировать посильные средства взаимодействия детей (прикосновение, использование тех или иных невербальных действий, регуляция интонаций и другие просодические элементы);
- развивать внимание и общее взаимодействие с другими детьми, стремление и умение, хотя бы на непродолжительное время включаться в разные виды игр.

ТРЕТИЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ

(ориентировочно старший дошкольный возраст)

Целью психолого-педагогической работы на данном этапе является формирование способности у ребенка с РАС конструктивно влиять на окружающую среду и способности к социальному поведению.

- Способность конструктивно влиять на окружающую среду

Показатели успешного развития детей:

- пытается практически повлиять на людей с целью привлечь их внимание к себе и к своей деятельности;
- наблюдаются проявления первых желаний: «хочу», «не хочу» и запретов «можно» - «нельзя»;

- отстаивает в разной форме собственности - «мое»;
- проявляет эмоции в ответ на события, ситуации;
- выполняет доступные ему виды деятельности, прежде всего задачи, предложенные родителями;
- демонстрирует чувство соревновательности.

Задачи:

Образовательные:

- Формировать у ребенка умение участвовать в игровой деятельности;

- Развивать способность анализировать свое и чужое поведение;

- Формировать элементарные умения следовать положительному поведение взрослых и детей.

Коррекционные:

- Корректировать методы и способы воздействия на другого человека с целью привлечь его внимание к себе, к своей деятельности;

- Формировать способность в доступной форме адекватно эмоционально отвечать на события, ситуации и эмоции другого человека.

а) **поддерживать попытки объединиться с детьми для совместной деятельности**.

- подпитывать интерес ребенка к содержанию и формам человеческих взаимоотношений и, особенно к правилам поведения в обществе.
- развивать способность ориентироваться в том, что для «Я» ребенка является полезным, а что вредным, умение сопротивляться негативным воздействиям и самостоятельно уменьшать эти влияния;
- необходимо формировать у ребенка умение участвовать в игровой деятельности, проявлять инициативу, стремление получить в ней ведущую роль, выгодно продемонстрировать себя, стремиться получить одобрение. содействовать началу возникновения у ребенка личных

действий, основываясь на определенной самостоятельности и объективироваться требованием «Я сам»;

б) учить ребенка анализировать («вычислять») свое и чужое поведение через совместные занятия с привлечением музыкальных, арт-терапевтических средств и игр с пластическими материалами, (в случае удачных попыток) повышать его адаптационные способности к повседневной жизни.

- учить ребенка реагировать и учитывать оценки взрослого, определять, что и как у него получилось, оценивать элементарный результат своей деятельности.
- учить вносить в свои действия элементы самодеятельности (подождать, пока взрослый не подойдет, не поддаваться истерике в случае отказа в чем-то желаемом);
- вводить в доступную игровую деятельность ребенка элементы ролевой игры с отображением в них несложных человеческих отношений;
- развивать у ребенка умение влиять на окружающих: любыми средствами привлекать внимание взрослого к себе, правильно реагировать на его просьбу: «Не плачь», «Успокойся» и др.

в) формировать невербальные средства общения, в первую очередь, указательный жест, сопровождающееся соответствующей эмоцией ребенка. отрабатывать и адекватно использовать утвердительную и отрицательную частицу «да» и «нет» в сопровождении доступных ему эмоционально-выразительных реакций;

- формировать умение распознавать и соответственно реагировать на простые эмоции окружающих людей и обозначать их;

- осуществлять целенаправленное сопровождение предметной деятельности и игры ребенка (пытаться завершить дело, в доступной форме обращаться за помощью, искать необходимый материал).

- Способность к социальному поведению

Показатели успешного развития детей:

- обнаруживает элементы управляемости в действиях и в поведении,
- принятие социальных правил,
- обнаруживает саморегуляцию при решении своих жизненных проблем, иногда стремится к совместной деятельности, проявляет эмоциональную рефлексию
- понимает разницу между «я хороший» и «я плохой».

Задачи:

Коррекционные:

- Развивать умение руководствоваться в поведении контекста отношений;

- Формировать элементарную рефлексию.

Коррекционные:

- Развивать способность управлять собственными действиями и поведением;

- Формировать умение подчиняться социальным правилам;

- Формировать элементарную саморегуляцию при решении жизненных проблем, способность к совместной деятельности, в элементарной эмоциональной рефлексии.

а) формирование у ребенка умения регулировать свои действия

- регулировать действия при выборе предмета для игр, для достижения желаемого результата;
- формировать умение ребенка управлять такими своими эмоциями, как раздражение, гнев, приступы ярости;

- с целью эмоционального развития с элементами регуляции эмоциональных состояний надо продолжать работу, направленную на коррекцию эмоциональной сферы ребенка: обогащение спектра его эмоциональных проявлений, способность к мимическому подражанию и эмоциональному отклику, взгляд в глаза, способность понимать выражение лица или интонацию речи.
- формировать умение ребенка руководствоваться своими действиями образцами поведения значимого взрослого, развивать тенденцию к подражанию, стремление быть похожим на него, сравнивать результаты своей деятельности и деятельности взрослого.

б) формировать социально приемлемое поведение

- развивать у ребенка умение в своем поведении руководствоваться контекстом отношений с другими людьми, а именно:
  - понимать поло-ролевые стандарты поведения;
  - иметь представление о себе в прошлом, настоящем и будущем времени;
  - понимать доступные ему права и обязанности;
  - формировать чувство оптимальной дистанции в отношениях с разными людьми;
  - признавать определенные границы допустимого поведения, регулировать социально неприемлемые его формы;
  - поддерживать желание ребенка быть признанным другими, одобряемым ими.

- осуществлять коррекцию нарушений социально-эмоционального поведения: отрабатывать ее невербальные типы: взгляд глаза в глаза, выражение лица, позы и жесты тела, формировать мотив и интерес

ребенка к людям, различных сфер жизни распространять его интересы, обучать социальным правилам.

- формировать чувство самоуважения относительно своего «Я» и понимание того, как он должен вести себя среди других людей.

Формирование игровой деятельности у детей с РАС

Главная цель игровых занятий - дать каждому ребенку возможность получить опыт взаимодействия с другим ребенком, освоить различные формы такого взаимодействия и таким образом, почувствовать себя частью коллектива.

Направления развития игровой деятельности ребенка с РАС

С целью развития игровой деятельности детей с расстройствами аутистического спектра можно выделить несколько уровней в освоении ребенком игр от пассивного участия и обязательной поддержки взрослого в играх в активном игровом взаимодействии с педагогами и другими детьми.

В зависимости от способности ребенка входить в новую ситуацию и готовности к взаимодействию с взрослым и сверстниками определены следующие этапы включения в игровую деятельность ребенка с РАС:

Этап 1 - Налаживание контакта;

Этап 2 - Подражание;

Этап 3 - Игры с правилами; сюжетно-ролевые игры.

Формирование игровой деятельности у детей с РАС на первом этапе обучения (ориентировочно младший дошкольный возраст).

Начальный этап направлен на освоение ребенком стереотипа занятия. Взрослый часто вынужден брать инициативу на себя. При этом ребенок может сидеть у взрослого на коленях. Основные игры - это ритмические стихи-потешки с эмоциональной кульминацией, которые сопровождаются

действиями и на которые ребенок эмоционально положительно отзывается. Роль ребенка при этом пассивная, но в ходе игр он прислушивается к знакомым потешкам, смотрит на других участников, по желанию проявляет свою активность, чтобы попросить взрослого продолжать.

Задачи:

- Формировать целенаправленную активность ребенка;
- Развивать внимательность ребенка;
- Формировать положительный эмоциональный отклик;
- Способствовать формированию базового ощущения безопасности и доверия к людям;
- Способствовать становлению способности к контакту.

Если ребенка с РАС без надлежащей подготовки принять в группу, то новая среда может быть для него стрессогенной, и он будет проявлять проблемное поведение. Поэтому крайне необходимо, прежде всего, создать среду, в которой ребенок чувствовал бы себя в безопасности.

Сначала специалист на индивидуальных занятиях постепенно выстраивает общение с ребенком, основанное на доверительных отношениях. Эмоциональная связь со взрослым не только расширяет представление ребенка об окружающем мире, но и меняет его восприятие себя самого. Ребенок начинает лучше понимать свои эмоции, представлять результаты своих действий и, как следствие, становится более открытым для общения с другими людьми. Таким образом, появляется возможность для включения ребенка в групповое занятие, а эмоциональный контакт с педагогом становится необходимым «мостиком» для этого.

Педагог-психолог сопровождает и поддерживает ребенка при первом опыте пребывания на групповых занятиях, помогает сориентироваться в

новой среде, преодолеть страх и неуверенность. Сначала время пребывания ребенка в группе должно быть коротким, дозированным по насыщенности.

На первом этапе, занятия должны быть короткими, что позволит ребенку быстрее научиться участвовать в занятии от начала до конца. Если же ребенок не готов участвовать в новом для него занятии более несколько минут, необходимо предоставить ему возможность присоединяться на определенный промежуток времени к детям для того, чтобы поиграть в любимую игру, а потом отдохнуть от активной совместной деятельности.

При введении в группу важно, чтобы ребенок имел возможность сначала понаблюдать за тем, что происходит и только потом стать участником занятия. Условия, в которых проводится игровое занятие, предоставляют ребенку такую возможность. Находясь в той же комнате, что и другие дети, ребенок может не сидеть вместе с другими, а наблюдать со стороны. Постепенно он привыкает к новой ситуации и в какой-то момент сам решает присоединиться к игре и сделать что-то вместе с другими детьми.

На занятии ребенка можно посадить напротив других детей; это помогает ему сосредоточиться на лицах других участников, на игровых и подражательных действиях. Все дети сидят в кругу, ограниченное пространство которого позволяет лучше концентрировать внимание и участвовать в деятельности, а короткие задачи облегчают регулирования продолжительности участия ребенка в занятии.

На этапе установления контакта основными играми являются ритмичные. Их цель - эмоциональное единение детей и взрослых, подражание эмоций. Ритм играет важную роль в организации поведения ребенка. Игры проходят одна за другой в определенной последовательности. Ребенок быстро усваивает их порядок, начинает ждать любимую игру, знает, когда занятия закончится.

Внешний ритм, заданный педагогом, помогает ребенку организовать свою активность: многим легче хлопать в ладоши или качать головой в ритме стиха или песни, которая звучит. Если движения ребенка подчинены внешнему ритму, ему легче и изменять их по ходу выполнения задания: остановиться, когда замолчит педагог, читает стихотворение, увеличить темп или изменить само движение. В условиях ритмично организованной действия ребенку не предоставляют инструкции, а создают такую среду, в которой он сам приобщается к игре и может осуществлять конкретные повторяющиеся движения.

Таким образом, ритм выполняет функции стимулирования и регуляции, активизируя ребенка и побуждая его принять участие в предложенных играх, а также позволяет организовать свою активность, соотнести ее с деятельностью других участников занятия.

Взрослые рассказывают стихи-потешки, сопровождая их простыми движениями (покачивание, наклоны, хлопки в ладоши) и привлекают детей к этим движениям. Используются стихи с эмоциональной кульминацией, когда надо сделать акцентированное движение, или выкрикнуть что-то.

Хорошо активизирует детей изменение ритма (наличие пауз, изменение темпа). Все это помогает ребенку присоединиться к совместной деятельности - сначала эмоционально, а затем и собственными движениями.

Важно, что к ребенку должно быть прямое обращение со стороны взрослого, требование выполнить какое-то движение - он выполняет это самостоятельно, восхищаясь ритмом и эмоциями.

Формирование игровой деятельности у детей с РАС на втором этапе обучения (ориентировочно средний дошкольный возраст).

Следующий этап направлен на усвоение ребенком простых действий с подражанием. На этом этапе ребенок становится более активным, инициатива взрослого уменьшается.

Рассказывая стихи, взрослый инициирует некоторые движения ребенка, а другие движения он делает сам. В этом случае избираются ритмичные, сенсорные игры и игры на подражание.

Подражание - необходимая ступень в развитии игровой деятельности ребенка. Такие игры -важная часть общения и начало совместной игры с родителями и близкими ребенку взрослыми. Эти игры готовят ребенка к более сложным играм, где необходимо активное взаимодействие, усвоение игровых правил. Кроме этого, они очень необходимы для речевого развития.

Особое внимание уделяется побуждению ребенка к проявлениям собственной активности, запоминанию сложных моторно-двигательных программ, специальным упражнениям (например, стимулирующих межполушарное взаимодействие).

Необходимым условием проведения игровых занятий является наличие *эмоциональной и сенсорной насыщенности*. Педагоги должны постоянно находиться в контакте с детьми, эмоционально комментируют ход занятия, заряжают своими эмоциями детей.

Сенсорные игры - важная часть игровых занятий. Сенсорные переживания являются наиболее доступными для любого ребенка, они позволяют привлечь внимание, помогают ему пережить эмоциональное единство со всей группой.

Сенсорные игры в кругу помогают поднять эмоциональный тонус ребенка, позволяют ему увидеть эмоциональную реакцию сверстников и взрослых и, таким образом, развивают его коммуникативные способности.

Одной из важнейших задач на этом этапе является развитие умения ждать своей очереди, способность передать яркую игрушку далее по кругу.

Одни и те же игры в различных группах предполагают различную степень участия и помощи взрослого и, таким образом, могут выполнять различные задачи. В одной группе дети могут ловить мыльные пузыри, что надувает педагог, или по очереди самостоятельно выдувать - здесь стоит предоставить возможность каждому ребенку почувствовать эмоциональное состояние других детей, научиться ждать своей очереди. Во второй группе та же игра стимулирует также речевую активность: ребенок должен попросить баночку с мыльными пузырями. В зависимости от особенностей детей могут быть поставлены другие задачи.

Формирование игровой деятельности ребенка с РАС на третьем этапе обучения (ориентировочно старший дошкольный возраст).

1. Игры по правилам

На данном этапе ребенок готов выполнять простые действия по просьбе педагога, это помогает ввести в занятия кроме уже названных ритмических сенсорных и игр на подражание, игры на взаимодействие и игры по правилам. Эти игры способствуют созданию хорошего эмоционального контакта не только с взрослым, но и помогают формировать интерес к сверстникам и взаимодействие с ними.

Игры по правилам направлены на развитие у детей произвольного внимания и произвольной деятельности, умение вовремя вступать в игру и соблюдать условия игры. Первые, самые простые правила предусматривают, что участники делают определенные действия по очереди. Для этого на игровом занятии часто используют игры с предметами.

Играя, дети учатся выполнять более сложные и разнообразные действия по речевым инструкциям взрослого, следить за выполнением правил игры. Таким образом, у детей появляются новые возможности регуляции своего поведения.

В играх с предметами дети могут усвоить бытовые подробности, важные для развития представлений об окружающем мире.

Более сложной разновидностью игровой деятельности являются **ролевые игры по правилам**. Здесь один ребенок выступает в роли ведущего и выполняет какое-то действие или последовательность нескольких действий. Такие игры направлены на активное взаимодействие между детьми. Ролевые игры расширяют коммуникативные возможности ребенка, помогают компенсировать недостаток общения и эмоциональных связей с другими людьми.

2. Сюжетно-ролевые игры

На этом этапе дети усваивают содержание игр и их порядок, у них появляется возможность проявить инициативу: с определенного момента дети начинают сами предлагают ведущему игры, в которые они хотели бы сыграть, а также различные варианты изменений уже знакомых игр и задач.

По мере расширения возможностей детей необходимо уменьшить количество оказанной помощи и степень участия взрослых в занятии. Игры и задания постепенно меняются и усложняются, увеличивается их количество, и как следствие, продолжительность занятия.

Все большую часть занятия составляют игры по правилам и игры на взаимодействие, появляется возможность обсуждать интересующие детей вопросы. Так постепенно игровые занятия становятся для детей интересным местом.

На данном этапе обязательным является наличие сюжетно-ролевых игр. Особенно важны **ролевые игры с правилами в группах**.

Детям с РАС важно научиться *реагировать на обращения, проявлять инициативу в общении, выдерживать хотя бы непродолжительный контакт глаз с другими людьми*. Игровые занятия дают возможность применять навыки

взаимодействия и общения в игре со сверстниками. Становясь ведущим в игре, ребенок оказывается в поле зрения других детей. Он должен проявить себя, осуществить выбор. Таким образом, у ребенка развивается представление о собственном "Я".

В ролевых играх, составляющих игровое занятие, должны быть очень простые, эмоционально насыщенные сюжеты, несложные правила. Один из детей выполняет роль ведущего. Эта роль может сводиться к одному действию - бросить мячик кому-либо, найти игрушку, спрятанную у другого ребенка, придумать и показать движение, повторяют все остальные участники игры. Такие игры вводятся постепенно с учетом уровня эмоциональной готовности детей к активному взаимодействию. Если детям сразу сложно присоединиться к игре, педагог привлекает внимание одного ребенка ко второму, предлагает готовые формы игрового взаимодействия, которыми ребенок сначала овладевает формально.

В некоторых ролевых играх используются тактильные способы взаимодействия. С одной стороны, тактильное взаимодействие первым оказывается в опыте ребенка. С другой стороны, у детей с РАС именно оно часто дефицитарно.

Дети, которые имеют высокий уровень развития, усваивают такие же и речевые средства взаимодействия. Ролевые игры в этом случае могут нести сложный сюжет, а кроме того, предусматривают избирательное отношение к участникам.

Содержание работы по образовательной области «Социально-коммуникативное развитие».

Основная программа: От рождения до школы: Примерная образовательная программа дошкольного образования/ под ред. Вераксы Н.Е, Комаровой Т.С, Васильевой М.А.- М.: Мозаика -синтез, 2014

Дополнительные программы и учебно-методические пособия:

- Адаптированная примерная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи/ Под ред. Проф. Л.В. Лопатиной.- СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2014

- Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития/ под ред. Л.Б. Баряевой, Е.А. Логиновой- СПб.: ЦДК проф Л.Б. Баряевой , 2010

- Диагностика-развитие-коррекция: программа дошкольного образования детей с интеллектуальной недостаточностью/ Баряева Л.Б, Гаврилушкина О.П., Зарин А.Н., Соколова Н.Д.- СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2012

- Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. – М.: «Просвещение», 2010

- Зарубина Ю. Г., Константинова И.С., Бондарь Т.А., Попова М.Г. Адаптация ребенка в группе и развитие общения на игровом занятии КРУГ – М.: Теревинф, 2009.

- Акопова Э.С., Иванова Е.Ю. Гармоничное развитие дошкольника: Игры и занятия. — М.: АРКТИ, 2007. — 256 с. (Развитие и воспитание)

- Занятия психолога с детьми 2-4 лет в период адаптации к дошкольному учреждению/ А.С. Роньжина.- М.: Книголюб, 2003

- В.Л. Шарохина Коррекционно-развивающие занятия в младшей группе (средней группе, старшей группе).- М.: Книголюб, 2004

- В.Л. Шарохина Психологическая подготовка детей к школе.- М.: Книголюб, 2009

- Игры и занятия с детьми раннего возраста с психофизическими нарушениями: Методическое пособие. Под ред. Е. А. Стребелевой, Г. А. Мишиной. - М.: Экзамен, 2006

- Баряева Л.Б., Зарин А.П. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: Учебно-методическое пособие. СПб.: Издательство РГПУ им. Герцена , 2001

Образовательная область «Познавательное развитие».

Данная область включает в себя:

-развитие познавательно-исследовательской и продуктивной деятельности (конструирование);

- формирование представлений о себе и об окружающем природном мире;

- формирование элементарных математических представлений;

- формирование сенсорно-перцептивной сферы (сенсорное развитие).

Познавательное развитие является особенно важным направлением в системе коррекционно- образовательной работы с детьми с РАС.

Основой познавательного развития является формирование перцептивных функций. В отношении детей с аутизмом перцептивное развитие также отличается сочетанием одаренности и беспомощности. Наряду с задержкой формирования реальной предметной картины мира, характерно особое внимание к отдельным ощущениям и перцептивным формам. Часто

дети изобретают особые приемы механического раздражения ушей и глаз, стимулируют себя отдельными звуками, имеют пристрастие к определенным музыкальным фрагментам, с раннего возраста могут четко различать различные оттенки цвета и формы. Так, типичной является ситуация, когда, например, двухлетний ребенок с аутизмом безошибочно находит среди множества картинок любимую, быстро и безошибочно складывает пазлы, или орнаменты из мозаики. При этом у детей с расстройствами аутистического спектра отмечаются трудности произвольного обучения, целенаправленного решения актуальных задач.

Сложности в символизации, перенос навыков из одной ситуации в другую связанные с типичными для аутичных детей трудностями обобщения, ограниченностью в осознании подтекста, одноплановость, буквальность.

Дети не в состоянии активно перерабатывать информацию и использовать свои способности, с тем, чтобы приспосабливаться к реальности, которая постоянно меняется. При этом аутичные дети могут выполнять отдельные сложные мыслительные операции, иногда не по возрасту тяжелые математические вычисления, стереотипное построение схем движения транспорта и электроприборов. Эти стереотипные интеллектуальные игры могут быть весьма изощренными, но при этом не являются настоящим активным взаимодействием со средой. Они служат средством воспроизведения одного и того же приятного впечатления.

Задачи познавательного развития решаются:

- в играх и упражнениях, формирующих у детей орудийные действия, способность к решению наглядно-действенных задач в условиях специально созданных образовательных проблемных ситуаций, организованных в форме занятий или свободной игры;

- в дидактических играх и упражнениях, формирующих у детей ориентировочно-исследовательские действия (результативные, поисковые пробы, практического примеривания, зрительного соотнесения и др.);

- в сюжетно-ролевых, театрализованных, строительно-конструктивных, подвижных играх;

- в процессе занятий изобразительной деятельностью (обследование объектов для получения необходимой для изображения информации: о структуре объекта, его пространственных характеристиках и других свойствах): в рисовании, лепке и аппликации по образцу, словесному заданию и собственному замыслу;

- в процессе конструирования: по образцу (наглядно-действенное мышление), по представлению, замыслу, условиям, с ориентировкой на простейшую схему-план, созданную с использованием элементарных символических средств (наглядно-образное мышление);

- в процессе занятий по формированию элементарных математических представлений (ориентировка в пространстве и времени, знакомство с пространственно- количественными отношениями и т.п.);

- в ходе занятий по развитию речи и ознакомлению с окружающим миром: у детей формируются представления о себе, окружающих людях, растительном и животном мире, о деятельности людей в природе, что способствует формированию речи и навыков коммуникативного поведения;

- в самостоятельной деятельности детей.

Познавательное развитие протекает наиболее эффективно, если на основе непосредственного восприятия формируются модельные

схематизированные представления, которые, в свою очередь, являются объектами для практического моделирования.

На начальных этапах *обучения конструированию* занятия направлены на формирование предпосылок, а именно: развитие интереса, формирование способов обследования предметов, развитие зрительно-двигательной координации, совершенствование ручной моторики. Дальнейшее развитие направлено на формирование у детей умения анализировать предметы, их свойства и качества, передавать особенности предметов и явлений окружающего мира посредством конструирования.

Ознакомление с окружающим миром направлено на формирование у детей целостного восприятия и представлений о различных предметах и явлениях окружающей действительности, а также представления о человеке, видах его деятельности и взаимоотношениях с природой. Важно научить ребенка с РАС смотреть и видеть, слушать и слышать, ощупывать и осязать, а затем обобщать увиденное в словесных высказываниях.

Кроме того, в подраздел «Ознакомление с окружающим» включена работа по формированию временных представлений, ориентировки во времени, с тем чтобы дети начинали осознавать значимость структурирования и темп собственной деятельности, а также овладение первоначальными навыками контроля и соотнесения своей деятельности с природными явлениями.

В процессе ознакомления с природой у детей формируются образы-представления о живом и неживом мире, о взаимосвязи объектов и явлений природы, а также о жизни и деятельности человека. Овладение ребенком представлениями о себе и окружающем мире происходит в познавательно-

исследовательской, предметной, игровой и всех видах продуктивной деятельности.

В основе *формирования элементарных математических представлений* лежит познание детьми количественных и качественных отношений между предметами. Эти отношения могут быть поняты только тогда, когда ребенок научится сравнивать, сопоставлять между собой предметы и группы предметов (множества). Сравнение – один из важнейших мыслительных процессов – лежит в основе сопоставления предметов по форме, величине, пространственному расположению и по количеству. Величина, форма, пространственное расположение предметов и их частей являются внешними, хорошо воспринимаемыми признаками.

Специфика реализации образовательной области «Познавательное развитие» в работе с детьми с РАС

Из-за **фрагментарности восприятия** ребенок с РАС не замечает связей между вещами. Он не видит целого и не может различать первичные и вторичные вещи (теория «Центральная согласованность»). Таким образом, он может быстро потерять целое и запаниковать. Поэтому присутствие одних и тех же деталей жизненно важно для ребенка с аутизмом.

Предоставление значения определенной ситуации или предметам в процессе восприятия занимает больше времени у аутичного ребенка, ведь он должен обработать большее количество информации, совместить разрозненные части в единое целое и присвоить им значения.

Выполнение действия, требует соблюдения правильного порядка некоторых последовательностей, требует правильного **планирования и организации**. Ребенок с аутизмом, который с трудом видит единое целое,

сталкивается, в результате, с трудностями как в планировании, так и в организации личностных задач (теория «Исполнительные функции»). Поэтому ребенок не приобретает таких навыков, которыми в его возрасте уже овладевают другие дети (чистка зубов, выбор одежды, иногда - самостоятельная еда). Когда же его задача спланировать заранее, он чувствует поддержку и может перейти к их выполнению. Но все равно, он будет сопротивляться новым действиям, которые предлагают другие люди.

Дети с расстройствами аутистического спектра **не понимают поведение и эмоции других и не могут их предвидеть** («Теория Разума»). Им также трудно осознать и выразить личную мотивацию, чувства, мысли, или внутренний мир. Они практически не понимают своей роли в любой ситуации. Так, когда ребенок с аутизмом бьет другого ребенка, он не осознает, что делает ему больно. Так же, когда аутичный ребенок некорректно высказывается (например: «ты плохо пахнешь», «у тебя некрасивая одежда» и т.п.), он не учитывает чувств других людей.

При этом, ребенок с аутизмом может быть **гипер- или гипочувствительным** к определенным сенсорным стимулам. В качестве примера гиперчувствительность глаз: раздражители, действующие на глаза, доминируют, а это значит, что количество «частей пазла» слишком велика. Ребенок закрывает глаза, и вместе с этим - способ получения информации. С гипер-, или гипочувствительностью рта или подбородка может быть связано то, что он все новые предметы пытается исследовать именно подбородком. Очень важно знать, есть ли у ребенка подобные симптомы, так как это может помешать дальнейшему познавательному развитию.

Для детей с аутизмом характерны **трудности генерализации знаний**. Ребенок изучив, что геометрическая фигура зеленого цвета - это квадрат, может не воспринимать за квадрат такую же геометрическую фигуру красного

цвета. Могут возникать трудности по переносу этих знаний на реальные предметы и действия с ними. Ребенок с аутизмом с трудом использует навыки, которыми он ранее овладела, примерно в такой же ситуации. Чтобы ими воспользоваться, необходимо, чтобы ситуация для ребенка была идентичной до мельчайших деталей.

ПЕРВЫЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ

(ориентировочно младший дошкольный возраст)

Содержание образовательной области на первом этапе обеспечивает развитие у детей познавательной активности, обогащение их сенсомоторного и сенсорного опыта, формирование предпосылок познавательно-исследовательской и конструктивной деятельности, а также элементарных представлений об окружающем.

На первом этапе работа ведется по следующим разделам:

- *сенсорное развитие и конструктивные игры*.

Работа по сенсорному развитию имеет комплексный и непрерывный характер. Она осуществляется: в процессе организованных и свободных игр и других видов деятельности; в повседневной жизни в процессе непосредственного общения с ребенком. Особое место в ней занимают специально организованные занятия, основанные на использовании развивающих возможностей дидактических и конструктивных игр и направленные на уточнение и систематизацию сенсорного опыта ребенка, развитие перцептивных действий, способности воспринимать и моделировать пространственные, временные и количественные отношения. У детей формируются первые практические ориентировочные действия («поисковая», результативная проба, практическое примеривание), умение пользоваться

указательным и соотносящим жестами в ходе предметных и орудийных действий, при сравнении объектов.

Конструктивные игры направлены не только на ознакомление детей с конструктивной деятельностью, но и, прежде всего, на решение целого ряда задач: обогащение сенсорного опыта, закрепление первичных представлений о признаках цвета, формы, величины, строения объектов действительности, расположения в пространстве их элементов по отношению друг к другу, а также практическое использование этих свойств в создаваемых моделях реальных объектов.

- *развитие представлений о себе и об окружающем мире.*

Представлениями о себе и об окружающем мире ребенок овладевает непрерывно в процессе общения со взрослыми, контактов с объектами и явлениями действительности. Ребенок не только учится выделять предмет или явления из фона, но и знакомится с функциональными качествами и назначением объектов, овладевает умением анализировать их и связывать с внешними, пространственными свойствами.

Специфика построения образовательной области объясняется тем, что на первом этапе работа по развитию элементарных математических представлений и обучение конструированию в самостоятельные разделы не выделяются, а входят в раздел «Сенсорное развитие и конструктивные игры».

ВТОРОЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ

(ориентировочно средний дошкольный возраст)

На втором этапе продолжается работа по развитию у детей познавательных интересов и познавательной активности, по сенсорному

развитию, развитию познавательно-исследовательской и конструктивной деятельности, формированию элементарных математических представлений, а также обогащению представлений об окружающем мире.

Характер решаемых задач позволяет структурировать содержание образовательной области на втором этапе работы по следующим разделам:

- *развитие представлений о себе и об окружающем мире.*

На этом этапе содержание раздела связано с игровой, конструктивной, изобразительной, трудовой деятельностью, с формированием элементарных математических представлений. Ребенок знакомится с функциональными качествами и назначением объектов, овладевает умением анализировать их и связывать с внешними, пространственными свойствами. Для этого широко используются методы наблюдения, практические действия с объектами, обыгрывание, рассматривание иллюстративного материала, драматизация и т.д.

- *конструирование.*

На основе предпосылок к конструктивной деятельности, сформированных у дошкольников с РАС на первом этапе обучения, на втором этапе начинается целенаправленное и систематическое развитие у них потребностно-мотивационной, содержательной, операционально-технической, контрольной и целевой сторон этой деятельности. Дети обучаются способам моделирования объектов, учитывая их пространственные свойства. В процессе обучения детей конструированию решаются следующие задачи: обогащается сенсомоторный опыт; развивается анализирующее восприятие; формируются представления о предметах окружающей действительности и их пространственных свойствах; совершенствуется

наглядно-действенное и наглядно-образное мышление; формируются система « взгляд-рука » , серийность и произвольность движений; происходит развитие словесной регуляции в виде словесного отчета и объяснительно-сопровождающей речи, а также контрольных функций.

Содержание данного раздела тесно связано с формированием элементарных математических представлений, а также с другими видами продуктивной деятельности дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии.

- *формирование элементарных математических представлений*.

Математические представления формируются и закрепляются на занятиях по конструированию, рисованию, лепке, аппликации и др. Элементарные математические представления формируются комплексно, на основе широкого использования разнообразных видов деятельности. На втором этапе особая роль принадлежит дидактическим играм и игровым упражнениям с математическим содержанием: играм с водой, песком, различными сыпучими материалами, бумагой, предметами, плоскостными и объемными моделями.

ТРЕТИЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ

(ориентировочно старший дошкольный возраст)

На третьем этапе продолжается работа по формированию познавательных интересов детей, их познавательной активности и психологической готовности к школе. Содержание области обеспечивает возможность продолжить работу по сенсорному воспитанию, развитию познавательно-исследовательской и конструктивной деятельности, формированию

элементарных математических представлений, целостной картины мира и расширению кругозора детей.

Характер решаемых задач позволяет структурировать содержание образовательной области на третьем этапе работы по следующим разделам:

- *развитие представлений о себе и об окружающем мире.*

В процессе ознакомления детей с миром людей, миром предметов и миром природы широко используются разнообразные методы обучения в различном сочетании. Прежде всего, это элементарные опыты, упражнения, практические ориентировочно-исследовательские действия с предметами, наблюдения, показ натуральных предметов и их моделей, показ видеоматериалов, кинофильмов, диафильмов, фотографий, иллюстраций, картин и картинок, которые сочетаются со словесными объяснениями, рассказом педагога или беседой, чтением художественной литературы.

Содержание раздела непосредственно связано с игровой, конструктивной, изобразительной, трудовой деятельностью детей, с работой по формированию элементарных математических представлений и развитию речи. Дети знакомятся с функциональными качествами и назначениями объектов, овладевают умением анализировать их, сравнивать, классифицировать, делать элементарные обобщения.

- *конструирование.*

На третьем этапе конструктивная деятельность детей существенно обогащается за счет расширения тематики, выполнения детьми построек по собственному замыслу, коллективного конструирования, создания графических моделей, работы с простейшими схемами-планами,

использования символических средств, предварительного планирования, усиления межпредметных связей. Это способствует формированию у детей полных и устойчивых представлений об объектах окружающей действительности, их пространственных свойствах. В этот период совершенствуется сенсорно-перцептивные способности, наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, функции речи, операционно-технические умения, система «глаз-рука (руки)».

- *формирование элементарных математических представлений*.

На третьем этапе обучения продолжается формирование элементарных математических представлений. Математические представления активно используются и закрепляются на занятиях по конструированию, рисованию, лепке, аппликации и др.

Формирование элементарных математических представлений проводится на комплексной основе в самых разнообразных видах деятельности. Особое внимание на третьем этапе обращают на дидактические игры и игровые упражнения с математическим содержанием: игры с водой, песком, различными сыпучими материалом, бумагой, предметами, плоскостными и объемными моделями, многофункциональные дидактические, сюжетно-дидактические, театрализованные, подвижные игры. Кроме того, в процессе трудовой, конструктивной и изобразительной деятельности уточняются, расширяются и закрепляются математические представления детей.

Организованную образовательную деятельность в рамках указанной образовательной области проводят учителя-дефектологи; воспитатели в индивидуальной совместной деятельности с ребенком, в

образовательной деятельности в ходе режимных моментов закрепляют полученные умения и навыки.

<table>
<tr><td colspan="4">Формы организации образовательного процесса по реализации содержания образовательной области.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Образовательная деятельность с педагогом</td><td rowspan="2">Самостоятельная деятельность детей</td><td rowspan="2">Взаимодействие с семьями воспитанников</td></tr>
<tr><td>Образовательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов</td><td>Непосредственно образовательная деятельность</td></tr>
<tr><td>Называние, повторение, исправление, слушание
Сюжетно-дидактическая игра
Игровые обучающие ситуации
Рассматривание
Игра-экспериментирование
Исследовательская форма активности
Конструктивные игры
Экскурсии
Рассказ</td><td>Занятие
Дидактические игры
Настольно-печатные игры
Праздники и досуги
Чтение художественной литературы
Рассказ
Беседа
Экспериментирование, опыты (со старшей группы)
Рассказывание разных видов</td><td>Совместная деятельность разных видов
Совместная продуктивная форма активности
Рассматривание
Сюжетно-ролевая игра
Игры с правилами
Конструирование</td><td>Рекомендации
Праздники
Досуги
Родительские собрания</td></tr>
</table>

Ситуативный разговор, беседа Целевые прогулки Со старшей группой: Просмотр мультфильмов, слайдов Тренинг	Показ-презентация (со старшей группы) Проблемные ситуации (со старшей) Создание коллекций, музейных экспозиций (со старшей группы) Экскурсии Наблюдения		

Содержание работы по образовательной области « Познавательное развитие».

Основная программа: От рождения до школы: Примерная образовательная программа дошкольного образования/ под ред. Вераксы Н.Е, Комаровой Т.С, Васильевой М.А.- М.: Мозаика -синтез, 2014

Дополнительные программы, учебно-методические пособия:

- Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития/ под ред. Л.Б. Баряевой, Е.А. Логиновой- СПб.: ЦДК проф Л.Б. Баряевой , 2010

- Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1/Под общей ред. С.Г. Шевченко. — М.: Школьная Пресса, 2003. — 96 с. («Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. Библиотека журнала». Вып. 12).

- Диагностика-развитие-коррекция: программа дошкольного образования детей с интеллектуальной недостаточностью/ Баряева Л.Б, Гаврилушкина О.П., Зарин А.Н., Соколова Н.Д.- СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2012

- Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта Коррецонно-развивающее обучение и воспитание/ под ред. Екжановой Е.А., Стребелевой Е.А. , Москва: Просвещение, 2010

- Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития Программно-методические материалы/ Под ред. И. М. Бгажноковой. — М.: Владос, 2007.

- Питерси М., Трилор Р. Маленькие ступеньки. - М.: Ассоциация Даун Синдром, 1997.

- Джонсон-Мартин, Дженс, Аттермиер: Программа "Каролина" для младенцев и детей младшего возраста с особыми потребностями/ под ред. Барановой Н.Ю. , М: Каро, 2005

- Кротова Т.Б., Минина О.А., Можейко А.В. Цикл занятий для развития познавательной сферы у детей 1-3 лет с проблемами в развитии. М.: АРКТИ, 2010

- Баряева Л.Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии).-СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2002.

- Гаврилушкина О.П. Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей. - М.: Просвещение, 1991

- Игры и занятия с детьми раннего возраста с психофизическими нарушениями: Методическое пособие. Под ред. Е. А. Стребелевой, Г. А. Мишиной. - М.: Экзамен, 2006.

- Метиева Л.А, Удалова Э.Я. Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии: Сборник игр и игровых упражнений. - М.: Книголюб, 2008

- Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. для педагога- дефектолога / Е.А. Стребелева. — М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005.

- Боровская И.К., Ковалец И.В. Развиваем пространственные представления у детей с особенностями психофизического развития Часть 1 и 2.- М.: Владос, 2003

Образовательная область «Речевое развитие».

Речевое развитие включает в себя:

- 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.

Специфика реализации образовательной области «Речевое развитие» в работе с детьми с РАС

Развитие речевых и коммуникативных способностей является едва ли не самым значимым и сквозным в обучении детей с расстройствами аутистического спектра. Нарушение коммуникации (вербальной и невербальной) относят к диагностическим критериям расстройств аутистического спектра.

Речевые и коммуникативные трудности детей с аутизмом зависят от их когнитивного и социального уровня развития, а также уровня развития функциональной и символической игры, и влияют, в свою очередь, на успешность овладения многими другими навыками в процессе обучения.

Нарушение коммуникации и речи при аутизме очень разнятся - от невозможности приобрести любых функциональных речевых навыков к богатому литературной речи и способности вести разговоры на различные темы, не учитывая, однако, интерес собеседника к теме разговора. Большинство детей с аутизмом не испытывают значительных проблем с звукопроизношением, однако, подавляющее их большинство имеют проблемы с использованием речи и (или) проблемы с пониманием слов и высказываний, интонацией и ритмом речи.

Значительное количество детей с аутизмом не поддерживает зрительный контакт, имеет низкий уровень концентрации внимания и не используют жесты с целью компенсации коммуникативных трудностей.

Некоторые дети говорят пронзительно высоким голосом или на «механическом» роботоподобном языке и не отвечают на обращенную к ним речь. Они могут не откликаться на собственное имя, в результате чего могут ошибочно подозреваться в снижении слуха.

Отличительной чертой рече-коммуникативного развития аутичных детей является употребление эхолалий (отсроченной во времени речевой продукции) и повторяющееся навязчивое употребление слов, фраз и вопросов.

Некоторые дети рано учатся читать, но сталкиваются с трудностями в понимании прочитанного.

По меньшей мере, одна треть детей и взрослых с расстройствами аутистического спектра не пользуются языком вообще. Конечно, не все дети с аутизмом имеют такие сложные и многочисленные рече-коммуникативные трудности, многие из них приобретают достаточно развитые речевые навыки. Однако, во всяком случае, пользуется ли аутичный ребенок языком или нет, наиболее характерным является нарушение социального аспекта речи.

Оценка индивидуального уровня развития коммуникативно-речевых навыков

Педагоги, как и ближайшее окружение, должны обладать знаниями касательно индивидуального уровня коммуникативно-речевого развития ребенка с аутизмом для выдвижения к нему разумных и оправданных ожиданий и требований.

Существует несколько важных вопросов, требующих ответов при **определении индивидуального уровня коммуникативно-речевого развития** ребенка с аутизмом.

Во-первых, какие коммуникативные средства (как, жесты, звуки, слова) использует ребенок для достижения цели взаимодействия с другим человеком, и сознательно она ими пользуется?

Во-вторых, при использовании слов, имеет ли слово номинативное обобщающее значение? Так, например, «чашка» является названием для любой чашки (пластиковой, стеклянной, зеленой, игрушечной)? Или

используется слово или словосочетание только по отношению к определенному (постоянному) объекту или событию?

В-третьих, количество слов, словосочетаний или предложений используется ребенком номинативно, то есть для называния предметов, объектов, действий или явлений? Так, при наличии в речи ребенка эхолалий (воспроизведение в собственной речи вербальной продукции других лиц, услышанной ранее), следует оценивать не длину и сложность высказываний как таковую, а наличие и количество высказываний, которые используются для называния объектов. В связи с этим, если ребенок пользуется менее чем 20 высказываниями, его речевое развитие находится на уровне «первых слов», а не на уровне «комбинации слов».

И четвертый важный момент, который требует определения, если высказывания ребенка состоят из словосочетаний или предложений: не является ли фраза одним целым, то есть постоянной, неизменной формой речи? Или каждое из слов во фразе ребенка наделено определенным отдельным значением и может использоваться в различных комбинациях?

Не менее важным моментом является **оценка уровня понимания ребенком речи окружающих**. Педагоги и ближайшие к ребенку люди должны учитывать эту информацию, чтобы иметь возможность приспособить свою речь до уровня, понятного ребенку, для эффективного взаимодействия. Прежде всего, необходимо определить понимает ребенок обращенную речь на вербальном, или довербальном уровне.

Довербальный уровень развития понимания речи у ребенка с аутизмом предусматривает использование педагогом ситуативных, паралингвистических «подсказок» (жесты, интонация, указания взглядом), что просто необходимо для взаимопонимания.

Вербальный же уровень понимания речи требует дальнейшего определения степени понимания значений отдельных слов, комбинации слов, связанных семантическими связями, грамматических конструкций предложений и связной речи.

Принципы планирования работы с ребенком по развитию навыков области «Речевое развитие».

Учитывая сложность, численность и разнообразие нарушений коммуникативно-речевого развития при аутизме, стоит остановиться на важнейших принципах работы по формированию коммуникативно-речевого развития и индивидуального планирования занятий для детей с аутизмом.

Во-первых, коммуникативно-речевое развитие идет от довербального к вербальному. Это означает, что развитие довербальной коммуникации предшествует развитию сознательного применения речи с целью общения. Употребление слов надстраивается на довербальные коммуникативные навыки. Если ребенок не говорит, первоочередное внимание уделяют развитию довербальных социальных и коммуникативных навыков.

Во-вторых, развитие коммуникативных умений является следствием взаимодействия и развития когнитивных, социально-эмоциональных и речевых навыков. Индивидуальное планирование развития коммуникативных навыков должно основываться на оценке и параллельном развитии социально-эмоциональных, когнитивных и речевых навыков.

В-третьих, поведение и успеваемость ребенка с аутизмом следует рассматривать сквозь призму индивидуального уровня развития. Так, например, большинство случаев проблемного поведения ребенка довербального уровня развития может быть истолковано как попытки общения, особенно, учитывая уровень индивидуального коммуникативно-

речевого развития. Важно быть беспристрастным и оценивать успешность ребенка, только сравнивая его нынешние достижения с уровнем развития определенных навыков в прошлом.

И, наконец, самым важным, является постулат о том, что коммуникация и речь ребенка формируются и развиваются в результате **практической деятельности.**

Задачи речевого развития решаются:

- в повседневной жизни, в живом общении с ребенком на разные темы из сферы его бытовых, игровых и познавательных интересов (развитие социальной направленности речи, развитие коммуникативной потребности, овладение различными видами коммуникативных высказываний);

- в сюжетно-ролевых и театрализованных играх (активизация речевых средств, освоение различных типов коммуникативных высказываний, в том числе с отрицанием);

- на занятиях рисованием, лепкой, конструированием (регулирующая функция речи, связь воспринятого со словом с целью формирования пригодных для изображения представлений, актуализация представлений по слову);

- на занятиях по развитию речи (все виды и формы речи), построенных по принципу моделирования коммуникативных ситуаций;

- в процессе формирования элементарных математических представлений, физического и музыкального развития;

- в индивидуальной коррекционной работе.

Развитие речи у детей происходит во всех видах детской деятельности, в повседневной жизни в процессе общения с членами семьи, а также на

специальных занятиях по развитию речи. На начальных этапах работы большое внимание уделяется развитию у детей невербальных форм общения - фиксации взгляда на лице взрослого, пониманию указательного и приглашающего жестов, выполнению жестового ритуала приветствия и прощания как формам эмоционального общения. В дальнейшем наряду со становлением вербального общения эти формы не утрачивают своей значимости и продолжают развиваться и совершенствоваться.

На специальных занятиях по развитию речи систематизируется и обобщается речевой материал, приобретенный детьми в процессе других видов деятельности, расширяется и уточняется словарь, активизируется связная речь. Кроме того решаются следующие задачи: формируются основные функции речи – фиксирующая, сопровождающая, познавательная, регулирующая и коммуникативная; осуществляется работа по коррекции звукопроизношения у детей.

Организованную образовательную деятельность в рамках указанной образовательной области проводят учителя-логопеды; воспитатели в индивидуальной совместной деятельности с ребенком, в образовательной деятельности в ходе режимных моментов закрепляют полученные умения и навыки.

Раздел	Содержание раздела

Логопедическая работа	1.Формирование общей ручной и артикуляционной моторики 2.Формирование слухомоторного и слухозрительного восприятия 3.Формирование предметного, предикативного и адъекативного словаря импрессивной речи. 4. Формирование предметного, предикативного и адъекативного словаря экспрессивной речи. 5. Формирование грамматических стереотипов словоизменения и словообразования. 6. Формирование синтаксической структуры предложения. 7. Коррекция нарушений фонетической стороны речи. 8. Коррекция нарушений артикуляторного аппарата, дыхательной и голосовой функций.
Речевое развитие	1.Формирование связной речи 2.Ознакомление с художественной литературой 3. Ознакомление с предметами искусства - картины, иллюстрации, детские книги и т.п.

Формы организации образовательного процесса по реализации содержания образовательной области.		
Образовательная деятельность с педагогом		

Образовательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов	Непосредственно образовательная деятельность	Самостоятельная деятельность детей	Взаимодействие с семьями воспитанников
Называние, повторение, исправление, слушание Речевые дидактические игры Игры и игровые упражнения-имитации Коммуникативные игры Наблюдения Рассматривание Чтение художественной литературы Беседа Праздники и досуги Выставки	Занятие Активизирующее общение Дидактические игры Настольно-печатные игры Праздники и досуги Чтение художественной литературы Разучивание стихотворений Игры-драматизации Экспериментирование с природными материалами (со старшей группы) Рассказывание разных видов	Совместная деятельность разных видов Совместная продуктивная форма активности Словотворчество Самостоятельная художественно-речевая форма активности (со старшей группы) Рассматривание	Рекомендации Книжные выставки Творческие совместные конкурсы Вечера поэзии Выставки детской художественной литературы Проектная деятельность Досуги Акции

Упражнения Разучивание Речевые тренинги (со старшей группы) Артикуляционная гимнастика Целевые прогулки Просмотр мультфильмов Сюжетно-дидактические игры Экскурсии	Упражнения-имитации Показ-презентация (со старшей группы) Проблемные ситуации (со старшей) Наблюдения Экскурсии		

ПЕРВЫЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ

(ориентировочно младший дошкольный возраст)

Содержание образовательной области на первом этапе обучения направлено на ознакомление детей с элементарными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми, развитие потребности во взаимодействии со взрослыми и сверстниками и в речевой активности, стимулирование развития лексической стороны речи, способности к подражанию речи, произносительной стороны речи, диалогической формы связной речи в различных формах и видах детской деятельности.

Развитие речи детей с РАС осуществляется, прежде всего, в процессе игровой, изобразительной и конструктивной деятельности, воспитания навыков самообслуживания, культурно-гигиенических навыков, формирования представлений о себе и об окружающем мире, в живом и естественном общении взрослых с детьми во всех ситуациях жизни в дошкольной группе. Работа по развитию речи и обогащению речи детей осуществляется не только во время специально организованных занятий, но и во все режимные моменты.

Довербальный уровень коррекционной работы.

Задачи обучения:

- Развивать предпосылки совместной деятельности;
- Формировать способность к подражанию движений и звуков.
- Формировать способность к зрительному контакту во время общения;
- Развивать невербальные проявления ребенка как попытки вступать в контакт с окружающими людьми (использование простых жестов и т.п.);
- Развивать устойчивость и концентрацию внимания.

На **довербальном уровне коррекционной работы** важно и необходимо высказываться как можно проще, обращаясь к ребенку, и сопровождать свою речь жестами. Ребенок должен привыкнуть к тому, что взрослый может участвовать в его действиях, выполнять определенные действия с ним (обнимать, щекотать, крутить, качать) или с предметом его интересующим (заводить игрушку, строить из кубиков, катить мяч).

Особое и отдельное внимание на довербальном уровне следует уделить побуждению и обучению принимать необходимые для общения жесты, а именно: «да» - утвердительный кивок головой, «нет» - отрицающие движения

головы или руки, «дай» - открытая ладонь вытянутой вперед руки и указательный жест.

Для обучения жестам «да» и «нет» следует использовать предметы, фотографии или картинки, которые хорошо известны ребенку. Дети с аутизмом склонны прибегать к нежелательному поведению в ситуациях, которые противоречат их желанию, таким как, крик, отталкивание предметов, бросание учебного материала. Поэтому, использование жеста или речи является не только средством общения, но и методом уменьшения количества и интенсивности нежелательных поведенческих проявлений.

Началом обучения применять указательный жест и жест «дай» может быть ситуация, когда ребенок вынужден тянуться к предмету с намерением завладеть им. Держа на расстоянии от ребенка два предмета, один из которых является желаемым, а другой нейтральным, взрослый спрашивает: «Что ты хочешь, печенье или конфету?». Ответом ребенка можно считать осуществление ним выбора в пользу желаемого предмета, а для этого он должен выпрямить руку в определенном направлении. Впоследствии, приближая предметы к ребенку, взрослый помогает сначала физически, а затем наглядным примером, использовать указательный палец для показа и открытую вверх ладонь, чтобы попросить определенный объект.

Следует побуждать ребенка использовать жесты с целью привлечения его внимания к себе (своим потребностям), например, касаться другого человека, легко хлопать по локтю или по плечам, заглядывать в лицо. Такое невербальное поведение является способом инициировать контакт и, конечно же, должно получить соответствующее вознаграждение в виде внимания, улыбки или объятий.

Находясь на довербальном уровне развития, ребенок с аутизмом требует дополнительных условий, чтобы понять обращенную к нему речь. Надо

начинать с употребления определенной короткой фразы устойчивой формулировки, касающейся соответствующей хорошо известной ситуации.

На начальном этапе фраза должна иллюстрировать действие (жестовое сопровождение желательно). Понадобится много повторений прежде, чем ребенок поймет связь между речевой конструкции и ситуацией. Со временем, надо уменьшать количество жестов и других паралингвистических подсказок, которые сопровождают речь, до тех пор, пока не будет замечено, как ребенок своими действиями даст знать, что понимает именно только речь.

Определить уровень понимания ребенком с аутизмом обращенной к нему речи очень непросто, прежде всего, из-за нехватки или отсутствия обратной связи с ним.

Поэтому, для ориентира приводится схема ***становления навыков понимания речи*** у ребенка в норме:

1. Сначала слова приобретают значение для ребенка только в конкретной ситуации. Для понимания значения слова ребенок «считывает» ситуативные невербальные подсказки -направление взгляда человека, который говорит, его жесты, интонацию.

2. Развивается настоящее понимание значения слова, когда ребенок узнает (находит) определенный предмет из ближайшего окружения по его названию. На этом этапе возможно понимание значения отдельного слова, а не слова в предложении. Первые семантические категории для усвоения: еда, одежда, игрушки, предметы ежедневного обихода, животные, транспорт.

3. Ребенок приобретает умение понимать сочетание двух слов, как, «Положи кубик в коробку». Эти два слова - существительные. Сейчас понимание значения глаголов, предлогов, прилагательных и др. еще невозможно.

4. Сначала развивается понимание глаголов, обозначающих тех действий, которые ребенок способен воспроизвести самостоятельно (спать, бежать,

играть, бить, есть ...). Глаголы более абстрактные, чем существительные и требуют больше времени и усилий для понимания их значений. Понимание конструкции «существительное-глагол» требует большего обобщения, поэтому развивается после понимания сочетания двух существительных.

5. Понимание слов, обозначающих признаки предметов, развивается синхронно с навыками сортировки предметов по определенному признаку (цвету, форме, размеру). При условии, что ребенок различает предметы по признакам, он готов к освоению значений прилагательных. Для этого, в свою очередь, нужно понимание того, что свойство предметов не принадлежит только одному из них, а может касаться и других (не только чашка может быть красной, но и перчатка).

6. Общие признаки большой / маленький понимаются раньше, чем конкретные высокий / низкий, широкий / узкий, длинный / короткий. Ребенок осваивает свойства предметов, сопоставляя их исключительно с собой.

7. Понимание пространственных терминов «в», «на» и «под» обычно приобретается раньше, чем «перед», «между» или «ниже / над».

8. Понимание значения местоимений первого и второго лица единственного и множественного числа развивается раньше, поскольку касаются непосредственно оратора и слушателя, тогда как «он», «она», «они» - понятие менее фиксированные.

Категории понимания речи выделены искусственно с целью показать очередность освоения ребенком навыков понимания языковых конструкций и для удобства при использовании представленной информации в планировании учебно-коррекционного процесса. На самом деле, разделение активной речи и понимания обращенной речи не происходит, их развитие - неразрывный и взаимосвязанный процесс.

Важно, что на понимание ребенком с аутизмом обращенной к нему речи влияют определенные факторы, а именно:

- уровень его когнитивного развития и, как следствие, способность принимать абстрактные знания о предметах;
- способность концентрировать внимание на объекте и его значении;
- объем (или количество) речевой продукции, обращенной к ребенку, которую он умеет обработать;
- уровень сложности обращенной речи;
- уровень развития мотивации ребенка к приобретению новых знаний об окружающем мире.

В значительной степени облегчить понимание ребенком с аутизмом обращенной к нему речи можно активно используя невербальные подсказки (жесты, мимику, графические изображения - см. Раздел о методах альтернативной коммуникации).

Развитие речи на уровне первых слов

Задачи:

- Развивать способность подражать части слов и отдельным словам;
- Расширять активный словарь
- Развивать и поддерживать способность к любым вербальным проявлениям;
- Развивать умение инициировать контакт;
- Формировать способность использовать отдельные слова, взгляд и жест с целью привлечь внимание другого человека к предмету интереса, попросить что-то подобное.

Специальные методы обучения активной речи:

- имитация,
- моделируемая имитация,

- изменение ролей и вынужденный выбор
- окончание предложений.

Применяя метод имитации, мы имеем в виду ребенка, который точно воспроизводит конкретное высказывание взрослого сразу же или через определенный промежуток времени. Моделирование, предусматривающее имитацию, является менее директивным, и подразумевает ребенка, который активно анализирует высказывания взрослого и использует их полностью, или частично, в своей речи. Желаемое вербальное поведение должно быть смоделировано многократно.

Вынужденный выбор является еще одним способом уже скрыто смоделировать желаемую лингвистическую форму в вопросе, например: «Ты хочешь яблоко или банан?». В ответ ребенок, осуществив выбор, должен воссоздать одно из слов-моделей из вопроса взрослого.

Полезна техника смены ролей, когда взрослый сначала моделирует желаемое поведение и высказывания, отдавая двухсоставную команду, происходит обмен ролями, и теперь уже ребенок должен отдать такую же или похожую команду.

Окончание предложения, как специальную технику, можно использовать, с целью дополнить активный словарь ребенка определенными лингвистическими структурами, например, глаголами определенной формы - тогда начало предложения может быть таким: «Руки нужны, чтобы писать, а ноги, чтобы ...».

Обучение ребенка использованию ниже представленных слов следует уделить внимание потому, что они удачно могут быть расширены до словосочетаний на следующем этапе комбинации слов.

• «да» и «нет»: предоставляют возможность ответить на вопрос другого лица, принять участие в диалоге;

• «еще» означает повторение или желание повторить, может комбинироваться со словами-названиями и глаголами;

• "нет" обозначает семантическую категорию исчезновения, хорошо комбинируется с названиями предметов, явлений;

• «это», «вот (здесь)», «вон (там)»: полезные для привлечения внимания к объектам, ранняя форма названия (ссылки) на предмет;

• «дай», «сделай», «смотри»: слова-команды, комбинируются со словами-названиями предметов, именами близких людей;

• имена близких людей, названия игрушек и др.

На начальном этапе обучения инициировать контакт таким образом нужна помощь третьего лица, которое продемонстрирует образец, (смоделирует) поведение и поможет использовать имена людей с целью привлечения их внимания к себе и своим потребностям.

ВТОРОЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ

(ориентировочно средний дошкольный возраст)

Содержание образовательной области на втором этапе направлено на дальнейшее обучение детей способам и средствам взаимодействия с окружающими людьми, активизацию общения со взрослыми и сверстниками, на развитие лексического и грамматического строя речи, произношения, диалогической и монологической связной устной речи в различных формах и видах детской деятельности.

Развитие речи детей предполагает отработку навыков речевого общения, формирование лексико-грамматического строя речи, обучение детей

рассказыванию о предметах и игрушках, по сюжетным картинкам знакомого детям из практической и игровой деятельности содержания.

На занятиях по развитию речи накопленный детьми лексический материал систематизируется и актуализируется. Все занятия строятся по принципу речевого общения, что создает основу для более эффективного овладения языком.

На втором этапе обучения содержание данной образовательной области связано с игровой, конструктивной, изобразительной, трудовой деятельностью, с формированием элементарных математических представлений.

Развитие речи на уровне комбинации слов

Задачи:

- Формировать способность использовать два знакомых слова в одном высказывании;
- Развивать умение отвечать на вопросы, используя словосочетание
- Корректировать употребление ребенком местоимений;
-Развивать способность к пониманию ситуаций субъект-объектного взаимодействия.

Первые комбинации слов (словосочетания) выполняют те же функции, что и одиночные слова, а именно, просьбы или требования (объектов, действий, внимания и взаимодействия); и привлечения внимания к предметам или событиям.

На уровне комбинации двух слов в речи детей уже появляются утверждения, а также семантическая категория присвоения (принадлежности). Позже дети начинают пользоваться прилагательными, местоимениями, предлогами и другими частями речи, усложняя и удлиняя собственные

высказывания. Переход на уровень комбинации слов происходит за счет сочетания уже знакомых слов.

На этом моменте стоит напомнить о такой особенности речевого развития детей с аутизмом как использование эхолалий (повторение ранее услышанных слов, фраз или даже отрывков текста) в речи. Характерной чертой эхолалии является ее постоянство и неизменность, а также то, что отдельные ее части (слова, словосочетания), как правило, не используются в речи самостоятельно. В связи с этим, обучая ребенка соединять слова в фразы, необходимо убедиться в том, что каждое отдельное слово для ребенка имеет смысл, сопоставляется ним с предметом или событием и имеет обобщающее значение.

Первые словосочетания состоят из слов, обозначающих названия предметов, имена людей и действия, в различных вариациях. Ребенок может употреблять словосочетание, обозначающие семантические категории взаимодействия субъект + объект («киса лапа», имея в виду кошачью лапу), субъект + действие («мама моет»), действие + объект действия («мыть руки »). Эффективным является использование в занятиях специально подобранных глагольных картинок, где в один ряд можно поставить «мальчик бежит», «собака бежит», «женщина бежит» или «котик спит», «девочка спит», «зайчик спит», «кукла спит »и т.д.

Важно помнить об изменяемости и вариативности комбинаций слов, чтобы в дальнейшем обезопасить себя от эхолалийних высказываний и быть уверенными в том, что перенос навыков происходит.

На уровне комбинации слов возникают задачи научить ребенка использовать словосочетание для: комментариев или описания, формулировки команд и просьб.

Началом обучения описывать реальную ситуацию или картинку могут быть ответы ребенка на вопрос об определенной ситуации, а именно: «Что ты делаешь?» (В тот момент, когда ребенок чем-то занят). Следует поощрять и помогать ему ответить, используя комбинации слов: «Ем яблоко», «Рисую волны», «Мешаю тесто» и др. Спрашивая об изображенном на картинке, например, можно настаивать на ответах о субъектно-объектном взаимодействии, помогая ребенку высказываться словосочетаниями, применяя невербальные подсказки (указания на элементы изображения, использование жестов, ответ шепотом).

На этом этапе ребенок требует знаний о предлогах, местоимениях и личных окончаниях и навыках их использования для согласования слов в словосочетаниях и предложениях. Лучше (эффективно) отрабатывать новые навыки, речевые в том числе, в практической деятельности. Так, обучая ребенка комментировать события, происходящие у него прямо на глазах, нужно участвовать в его игры и использовать любимые игрушки в игровых ситуациях так, чтобы сразу же прокомментировать события. Можно предложить образец (модель) фразы-комментария, например, «Кукла рисует забор» и побудить ребенка («Теперь твоя очередь») прокомментировать следующие действия: «Кукла рисует дом», «Кукла рисует солнце». Желая разнообразить вербальную продукцию ребенка, следует менять за раз только одну деталь (забор, дом, солнце) или персонажа «Машинка тоже хочет рисовать. Теперь машинка рисует забор, дом, солнце ».

Изучая предлоги, уместно оперировать предметом, интересующим ребенка: например, прятать игрушку высоко на полку, в ящик, за дверью, под кроватью и тому подобное. Затем меняться ролями и просить ребенка несколько скрыть. Для «поисков» можно использовать эмоционально окрашенное «Где ...?» И

делать попытки найти потерянное: «На полке?», «В шкафу?», «Под подушкой?»

Местоимения появляются в речи ребенка относительно поздно. Малейшая трудность постигает их в использовании местоимений третьего лица, поэтому именно с этого можно начинать коррекционные занятия. В начале, значительной помощью в понимании закономерностей является употребление местоимений, например, такие выражения: «Мальчик. Он прыгает.», «Птичка. Она летит». Полезными могут оказаться упражнения по сортировке игрушек в две коробки с изображениями мальчика и девочки или с надписями« Он »и « Она »: мячик, кубик, мишка - « Он »; кукла, книга, машинка - «Она».

Местоимение «Я» нужно прочно закрепить указательным жестом ребенка на себя (на собственную грудь). Каждый раз при ошибочном названии себя другим лицом («он рисует») надо уточнить «Кто рисует?», Помочь указать на себя и произнести правильно. Целесообразно использовать в занятиях также зеркало и фото ребенка.

Наибольшую путаницу вызывает употребление обратных и притяжательных личных местоимений, ведь они изменяются при изменении оратора, что говорит об одном и том же лице («Что ты будешь есть?» Наверняка станет ответом «Будешь есть кашу» вместо «Я буду ...», «Давай помоем твои руки »превращается ребенком на « твои руки »вместо« Мои ... »).

Дальнейшая последовательность приобретения знаний и навыков использования местоимений ребенком может быть такой:

• названия собственных частей тела («Мой нос», «Моя нога») - местоимение «Я», «Мое» (с использованием иллюстраций и фотографий);

• названия предметов, принадлежащих ребенку (в детской комнате, ящике для игрушек, шкафу) - местоимения «Мой ...», «Моя ...», «Мое ...»

• названия частей тела и предметов, принадлежащих другому лицу - «Твой», «Твоя», «Твое».

• названия частей тела и предметов, принадлежащих третьим лицам - «Его», «Ее», «Их». Процедура обучения ребенка формулировать просьбы в виде словосочетаний та же, что и на уровне первых слов: увидев желание получить конкретный предмет, взрослый модулирует (возможно, несколько раз) образец фразы, например, «Дай конфетку», ожидает ответ-имитацию и, отдает вознаграждение.

На уровне комбинации слов уже можно учить ребенка разнообразить формулировки просьб или требований, адресованных другим лицам, а именно: «Дай куклу», «Хочу играть», «Надо в туалет».

Касательно команд, то способ их формулировки лучше отрабатывать сначала на игрушках: «Лети самолетик!» Или «Лети в небо» будут установкой бумажного самолетика; а уже потом на утреннем социально-коммуникативном занятии «Круг», например, отдавая команды группе детей «Руки вверх», «Приседай» и т. д. Важно помнить, что команды как таковые служат для воздействия на поведение других людей и могут быть использованы для предотвращения или предупреждения конфликтных ситуаций. Итак, фразы вроде: «Отдай», «Отойди!», «Это мое», «Не трогай!» могут пригодиться в ситуациях межличностного взаимодействия.

Развитие речи на уровне структуры предложения

Задачи:

- Расширять активный словарный запас;
- Формировать способность к употреблению в речи предложений, использование вопросов в речи.
- Развивать умение использовать речевые навыки в коммуникативных целях;
- Корректировать способность понимать значение слов и высказываний;

- Развивать способность различать интонацию речевого высказывания.

Считается, что ребенок готов употреблять в речи фразу из трех слов и структуру предложения, когда он регулярно принимает фразы вроде «Мама моет» (субъект-действие), «Моет малыша» (действие-объект), «Мама-малыш»(субъект-объект), таким образом, демонстрируя предпосылки знания о согласовании и подчиненности семантических категорий в предложении.

Итак, постепенное усложнение словосочетаний к предложениям происходит за счет добавления:

• слов-обращений (имена, названия игрушек и т. Д.), Например, просьбы или команда приобретать такой вид: «Мама, дай пить», «Мальчик, бросай мяч», «Машинка, езжай»

• местоимений («Мама, дай мне пить», «Катя, на тебе яблоко») и других приложений, как членов предложения - «Кот ест рыбу», «Я иду по траве»

• прилагательных (признаков предметов), например, «Это - большой мишка», «Хочу красную машинку»

• наречий (обстоятельств, времени, цели, места, причины, условия)

• числительных

Прежде чем требовать от ребенка употреблять определенные семантические категории в речи, а тем более, обращаясь к собеседнику (в процессе коммуникации), для ребенка с расстройством аутистического спектра значительно сложнее, надо быть уверенным, что он обладает необходимыми знаниями о значении слов, их порядок в предложении.

Так, в повседневной жизни ребенок должен выучить имена близких людей, уметь заменить их, при необходимости, на местоимения или назвать незнакомую личность иначе, как, мальчик или девочка.

На занятиях по формированию Познавательного развития и в течение дня должны быть сформированы знания о:

• категоризации предметов (яблоко и груша - фрукты, еда)

• их функциональное назначение (их можно есть),

• количество и величины (одна, много, большое, маленькое),

• понимание положение предмета в пространстве (наречия, далеко, близко),

• понимание временных характеристик (сейчас, потом, завтра),

• понимание причинно-следственных связей (вырастают на дереве, из них можно сделать сок).

Еще одной вехой для детей с аутизмом на уровне структуры предложения возникает формирование навыков задавать вопросы. Вопросы рассчитаны на получение информации о предмете или явлении, интересующий ответ (обратную реакцию) другого лица, возможное начало диалога. Это уже и есть инициирование коммуникации, навыков для которой и так не хватает детям с аутизмом.

Появление в активной речи вопросов - это большой шаг вперед для ребенка с РАС.

Начинать обучение рекомендуется с вопроса «Что это?». Для того, чтобы обучение было интересным для ребенка и вознаграждало его за старания, можно собрать в непрозрачный мешочек или коробку интересные для него предметы и продемонстрировать «правила» игры, моделируя вопрос «Что это?» И ответ-название одного из предметов.

Следующим вопросом, которым овладеет ребенок, может быть «Где ...?». Здесь можно прятать интересные для ребенка предметы по комнате и устраивать поиск, приговаривая «Где (например) мячик?». Найдя, назвать место и поменяться ролями. Такие поиски еще и повод повторить предлоги.

Крайне важным и необходимым является умение ребенка использовать приобретенные знания в практической деятельности в повседневной жизни.

На уровне структуры предложения, пользуясь своими коммуникативно-речевыми навыками, ребенок сможет:

- управлять своими действиями (а лучшим советчиком на этом этапе - комментарий собственных действий с элементами планирования);
- влиять на поведение других лиц (привлекать внимание, отдавать команды, формулировать просьбы, отрицать, отклонять предложения);
- описывать увиденное, пережитое, задавать вопросы.

ТРЕТИЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ

(ориентировочно старший дошкольный возраст)

Содержание образовательной области на третьем этапе обучения обеспечивает дальнейшую отработку навыков владения детьми способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми, активизацию свободного общения со взрослыми и сверстниками, развитие лексического и грамматического строя речи, произношения, диалогической и монологической форм связной устной речи в различных формах и видах детской деятельности, усвоение детьми норм речи.

Много внимания уделяется развитию речи детей в процессе различных видов деятельности, прежде всего в игровой: в сюжетно-ролевых и театрализованных играх, непосредственно обеспечивающих развитие речевого общения со взрослыми и сверстниками.

На занятиях по развитию речи и речевого общения дети учатся рассказывать, используя предметы, игрушки, сюжетные картинки со знакомым им содержанием. Работа по развитию и обогащению речи детей, так

же как и на предыдущих этапах, включается во все виды деятельности. Речевые навыки детей отрабатываются в процессе формирования элементарных математических представлений, в живом и естественном общении взрослых и детей во всех ситуациях жизни.

На третьем этапе обучения в занятия по развитию речи включаются элементы обучения грамоте. Такие з анятия проводят индивидуально, исходя из возможностей и особенностей развития детей старшего дошкольного возраста.

Развитие речи на уровне связной речи

Задачи:

- Развивать способность сочетать предложения, образуя рассказ или комментарий;
- Обогащать речь эпитетами, метафорами, фразеологизмами.
- Формировать способность общаться с определенными правилами социального взаимодействия.

На уровне связной речи следует начинать работу по введению в активную речь ребенка таких слов как: «сначала», «в начале», «потом», «дальше», «наконец», «в конце», «напоследок», «в конце концов ».

Такие вводные слова необходимы при работе с сюжетными картинками, сочетании двух взаимосвязанных содержанием событий. Необходимо убедиться: устанавливает ли ребенок причинно-следственные связи, понимает ли какое из двух действий является первым и вызывает следующее («Курица сидит на яйцах - у нее вылупятся цыплята», «Сначала у нас было яблоко, а потом остался огрызок», «Солнце садится - на улице становится темно» и т. д.)

Повседневная жизнь богата такими причинно-следственными связями, которые следует использовать, как материал для обучения ребенка, сочетать события между собой и говорить о замеченных закономерностях в ближайшем окружении. Так, вербальная продукция (взрослого и ребенка) может быть сложносочиненными или подчиненными предложениями, а может принимать форму взаимосвязанных предложений - рассказы.

Первое, что полезно и эффективно использовать в работе - недавний опыт ребенка. Поэтому важно поощрять умозаключения и комментарии ребенка, такие как: «Я помыл руки и сажусь обедать» или «Сначала нужно вымыть руки. Затем можно садиться за стол ».

При необходимости, на начальном этапе, опыт ребенка можно подкрепить фотографиями или рисунками, создав небольшую книжечку (альбом) и назвав ее, например, «Что сначала, а что потом», которая впоследствии «вырастет» в рассказе о выходном дне или о походе в зоопарк.

На уровне связной речи уместно активно использовать сюжетные картинки; сначала упорядочить их, а затем, на основе их последовательности, научить ребенка строить рассказ.

Работая с книгой и обучая ребенка пересказывать содержание прочитанного для него, следует использовать иллюстрации как наглядную опору для перевода. Можно переводить содержание рассказы или сказки в кругу детей, поощряя каждого дополнить общий рассказ, добавляя к нему предложения по очереди.

Стоит уделить должное внимание обогащению речи ребенка эпитетами, метафорами, фразеологизмами из народного творчества. Стоит объяснить их содержание и поощрять употреблять в речи, начиная с простейших сравнений («белый, как снег», «медленный, как черепаха» и т. д.)

Драматизация и инсценировка - отличный способ наглядного изображения сюжета сказок, рассказов, реальных событий и хороший помощник в обучении ребенка с аутизмом связном речи.

Необходимо подчеркнуть важность и необходимость:

• поощрять и учить ребенка с РАС активно использовать приобретенные коммуникативно-речевые навыки, переносить их на новые ситуации и адаптировать к потребностям социального взаимодействия.

• создавать условия группового общения

• организовывать среду и активность детей таким образом, чтобы потребность во взаимодействии оставалась актуальной

Содержание работы по образовательной области « Речевое развитие».

Основная программа:

Адаптированная примерная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи/ Под ред. Проф. Л.В. Лопатиной.- СПб.:ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2014

Дополнительные программы, учебно-методические пособия:

- Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития/ под ред. Л.Б. Баряевой, Е.А. Логиновой- СПб.: ЦДК проф Л.Б. Баряевой , 2010

- Примерная адаптированная основная образовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет/под ред. Н.В. Нищевой – СПб.: Детство-пресс,2012.

- Диагностика-развитие-коррекция: программа дошкольного образования детей с интеллектуальной недостаточностью/ Баряева Л.Б, Гаврилушкина О.П., Зарин А.Н., Соколова Н.Д.- СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2012

- Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта Коррецонно-развивающее обучение и воспитание/ под ред. Екжановой Е.А., Стребелевой Е.А. , Москва: Просвещение, 2010

- Баряева Л.Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л.В. Я – говорю! Упражнения с пиктограммами: рабочая тетрадь для занятий с детьми. – М.: Дрофа, 2008

- Развитие психо-физиологической базы речи у детей дошкольного возраста с нарушениями развития/ С.В. Коноваленко, М.И. Кременецкая, СПб: Детство-пресс, 2012

- Альтернативная коммуникация/Штягинова Е.А., Новосибирск, 2012

Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»

Цель - овладение детьми разными видами деятельности: изобразительной, музыкальной, театрализованной и художественно-речевой.

Задачами работы, направленной на художественно-эстетическое развитие, являются:

- развитие продуктивной деятельности детей (рисование, лепка, аппликация);

- развитие детского творчества;

- приобщение к изобразительному искусству;

- развитие музыкально-художественной деятельности;

- приобщение к музыкальному искусству;

- развитие литературной речи;

- приобщение к словесному искусству, в том числе развитие художественного восприятия и эстетического вкуса.

Виды изобразительной деятельности обеспечивают: формирование у детей заинтересованности в получении результата, потребности в отражении действительности посредством рисунка, лепки, аппликации; освоение детьми специфических приемов и средств рисования, лепки, аппликации; развитие восприятия основных свойств и отношений изображаемых объектов; совершенствование сенсорно-двигательной координации; формирование, уточнение и обогащение представлений о предметах окружающего мира; развитие операций анализа, синтеза, замещения, наглядно-образного и наглядно-схематического мышления и т.д.

Задачи художественно-эстетического развития решаются:

- в процессе организованных занятий рисованием, лепкой, аппликацией, художественным трудом, музыкой и свободной деятельности детей;

- в играх и упражнениях, основанных на изобразительной и музыкальной деятельности;

- в театрализованных играх по сюжетам произведений детской литературы;

- в процессе разнообразных форм работы, основанных на музыкальной деятельности: досуги, тематические занятия, праздники и т.д.;

- в процессе разных форм взаимодействия с семьей.

Характер задач, решаемых образовательной областью «Художественно-эстетическое развитие», позволяет структурировать содержание по следующим разделам:

- изобразительная деятельность

- музыкальная деятельность

Образовательную деятельность в рамках указанной области проводят воспитатели, музыкальный руководитель, согласуя ее содержание с тематикой логопедической работы, проводимой учителем-логопедом.

Активными участниками образовательного процесса в области «Художественно- эстетическое развитие» должны стать родители детей, а также все остальные специалисты, работающие с детьми с РАС.

<table>
<tr><td>Раздел</td><td colspan="3">Содержание раздела</td></tr>
<tr><td>Изобразительная деятельность</td><td colspan="3">1.Лепка
2.Аппликация
3.Рисование</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Музыка</td><td colspan="3">1.Слушание музыки и музыкальных звуков, мелодий, песен.</td></tr>
<tr><td colspan="3">2.Пение</td></tr>
<tr><td colspan="3">3.Музыкально-ритмические движения</td></tr>
<tr><td colspan="3">4.Игра на музыкальных инструментах</td></tr>
<tr><td colspan="4">Формы организации образовательного процесса по реализации содержания образовательной области.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Образовательная деятельность с педагогом</td><td rowspan="2">Самостоятельная деятельность детей</td><td rowspan="2">Взаимодействие с семьями воспитанников</td></tr>
<tr><td>Образовательная деятельность,</td><td>Непосредственно образовательная</td></tr>
</table>

осуществляемая в ходе режимных моментов	деятельность		
Художественное творчество			
Наблюдение Рассматривание Чтение Игра Игровое упражнение Беседа Со средней группы: Мини-музеи Выставки Экспериментирование Со старшей группы: -Коллекционирование - Проблемная ситуация - Конкурсы - Экскурсии - Художественные гостиные	Занятие Занимательные показы Наблюдения Рассматривание Беседа Рисование Лепка Аппликация Конструирование из бумаги и природного материала Сюжетно-игровая ситуация Праздник, досуг Выставка детских работ Дидактические игры Со старшей группы:	Самостоятельная художественная форма активности, Игра Сюжетно-ролевая игра Со старшей группы: Экспериментирование с материалом, Дизайн	Проектная деятельность Организация выставок Конкурсы

	Дизайн (со старшей группы) Экспериментирование с материалами Экскурсии		
Музыка			
Слушание Игровые упражнения по сенсомоторике Сюжетно-дидактические игры Просмотр мультфильмов, презентаций, проекты (со старшей группы) Театрализованные игры Пение	Занятие Использование музыки при проведении занятий по другим образовательным областям Досуги и праздники Игры-драматизации Слушание Пение Музыкально-дидактические игры Музыкально-ритмические движения Этюды Инсценировка песен	Элементарное музицирование в музыкальном уголке. Экспериментирование со звуком. Сюжетно-ролевая игра Пение Музыкально-дидактические игры Музыкально-ритмические движения Инсценировка песен Рассматривание	Праздники Досуги Концерты Конкурсы Родительские собрания

Специфика реализации образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» в работе с детьми с РАС

Большинство детей с расстройствами аутистического спектра имеют высокую эмоциональную чувствительность к музыке, ритмическим стихам, ярким изобразительным и театральным образам. Четкая пространственно-временная природа произведений искусства находит особый отклик у детей с аутизмом из-за их склонности к определенному внутреннему порядку.

Кроме этого, большинство аутичных детей очень чувствительны к стимулам внешней среды (зрительным, звуковым, обонятельным, тактильным); в их системе восприятия окружающей среды доминирует тот или иной сенсорный канал, и они стремятся получить желаемые впечатления именно через этот орган ощущения. Поэтому, например, когда речь идет об интересе для ребенка к определенному музыкальному инструменту, то определяющими могут оказаться такие его характеристики, как его внешний вид (форма, линии, цвет), звук, особые ощущения этого инструмента по прикосновению, или его привлекательность по запаху и т.д.

Рациональность художественно-эстетических занятий с аутичными детьми обусловлена следующим:

1) как известно, одной из главных проблем при налаживании взаимодействия с аутичными ребенком является отсутствие его внимания, пребывание на "своей волне". Особенно подобранные средства для художественно-эстетических занятий (определенные звуки, мелодии, тексты) привлекают внимание, и организуют относительную устойчивость процесса восприятия ребенка с РАС;

2) обнаруженная большая приверженность аутистов в отношении к предметам, чем к людям обуславливает эффективность налаживания диалога

с ними опосредованно, например, через музыкальные инструменты, материал для изобразительного искусства, элементы костюмов или декорации;

3) занятия, основанные на художественных принципах, способствуют преодолению стереотипных проявлений, характерных для детей с аутизмом, и расширению поведенческого репертуара, их эмоциональной активации, становлению релаксационных и регулятивных процессов, их способности к отзыву как предпосылки общения.

Созданная благодаря художественно-эстетическим занятиям творческая среда способствует интеграции личности детей с расстройствами аутистического спектра, позволит им почувствовать и осознать себя как неповторимую индивидуальность и раскроет радость взаимодействия с другими людьми.

ПЕРВЫЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ

(ориентировочно младший дошкольный возраст)

- *Изобразительная деятельность.*

На первом этапе обучения содержание образовательной области направлено на пробуждение у детей интереса к эстетической стороне окружающей действительности и к продуктивной деятельности (рисование, лепка, аппликация), ознакомление со способами создания разных изображений, приобщение к изобразительному искусству.

Изобразительная деятельность детей организуется на специальных занятиях, которые проводит воспитатель по подгруппам. Элементы изобразительной деятельности детей могут использоваться и другими специалистами. В начале обучения детям демонстрируется процесс рисования, лепки, аппликации. При этом их внимание обращают на результат

деятельности. Во время демонстрации необходимо активно вовлекать детей в процесс выполнения изображения со взрослым (прибегая к совместным действиям), с другими детьми.

Любое занятие изобразительной деятельностью на первом этапе должно проводиться в форме эмоционально насыщенной, привлекательной для детей игры, в которой тесно взаимодействуют ребенок и взрослый. У детей с РАС отмечается несформированность предпосылок к изобразительной деятельности: крайне низкий уровень развития сенсорно-перцептивной сферы и аналитико-синтетической деятельности, представлений о себе и окружающем мире; отсутствие интереса к деятельности и потребности в ней; несформированность предметной деятельности и самых элементарных изобразительных операционно-технических умений и др. Поэтому более корректно говорить об организации изобразительных игр, то есть игр, построенных на использовании техники рисования, лепки, аппликации.

- *Музыкальная деятельность*.

Содержание образовательной области на первом этапе направлено на развитие музыкальности детей, способности эмоционально воспринимать музыку, а также на включение их в доступные виды музыкально-художественной деятельности приобщение к музыкальному искусству.

На первом этапе работы с детьми формирование слухового восприятия, «опредмечивание» звуков окружающего мира и введение ребенка в мир музыкального звучания играют очень важную роль.

Освоение содержания данной области позволяет развивать у детей способность эмоционально, адекватно воспринимать музыку различного

характера, сформировать слуховое внимание и сосредоточение, музыкальный слух, привлечь детей к участию в различных видах музыкальной деятельности.

Основной формой организации музыкального воспитания дошкольников с РАС являются занятия, на котором дети слушают музыку, вокализируют, выполняют музыкально-ритмические движения, участвуют в музыкально-дидактических играх и учатся играть на детских музыкальных инструментах. Элементы музыкально-ритмических занятий специалисты используют на групповых и индивидуальных коррекционных занятиях с детьми.

ВТОРОЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ

(ориентировочно средний дошкольный возраст)

- *Изобразительная деятельность.*

На втором этапе продолжается работа по формированию у детей интереса к эстетической стороне окружающей действительности, развитие у них потребности в самовыражении средствами продуктивной деятельности (рисование, лепка, аппликация) и приобщение к изобразительному искусству.

На занятиях у детей формируются устойчивое положительное эмоциональное отношение и интерес к изобразительной деятельности, усиливается ее социальная направленность, развивается анализирующее восприятие, закрепляются представления детей о материалах и средствах, используемых в процессе изобразительной деятельности, обогащаются наглядно-образное мышление, эстетические предпочтения и операционально-технические умения.

Изобразительной деятельности детей обучает воспитатель, объединяя их в подгруппы, в свободное от других занятий время. Элементы рисования,

лепки, аппликации включаются в другие занятия (развитие речи, формирование элементарных математических представлений).

- *Музыкальная деятельность.*

На втором этапе продолжается дальнейшее развитие у дошкольников с РАС способности эмоционально, адекватно воспринимать музыку различного характера, на формирование слухового внимания и сосредоточения, музыкального слуха. На обогащение музыкальной деятельности детей.

ТРЕТИЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ

(ориентировочно старший дошкольный возраст)

- *Изобразительная деятельность.*

На третьем этапе обучения дошкольников с УО(ИН) все больше внимания уделяется развитию у них самостоятельности в процессе деятельности, которая не только приносит ребенку удовольствие, удовлетворяет его потребности в активности, творчестве, но и приобретает социальную мотивацию.

Изобразительную деятельность осуществляют воспитатели по подгруппам. Большое значение на этом этапе приобретает выполнение коллективных работ, а также создание изображений в паре со сверстником. Такие формы работы способствуют развитию общения между детьми, умения налаживать деловые отношения друг с другом, действовать сообща и добиваться общего результата, что положительно влияет на развитие личности ребенка с РАС.

На третьем этапе продолжается усиленная работа по расширению и обогащению содержания детских работ, поэтому выполнение сюжетных

изображений становится приоритетным направлением в обучении дошкольников изобразительной деятельности.

Занятия изобразительной деятельностью и изобразительные игры предполагают совместную деятельность педагога и ребенка, а также деятельность ребенка под руководством педагога.

- *Музыкальная деятельность.*

Музыкальное воспитание на третьем этапе направлено на совершенствование способности дошкольников с РАС эмоционально и адекватно воспринимать музыку разных жанров, на дальнейшее развитие их слухового внимания, музыкального слуха, умения включаться в разные виды музыкальной деятельности.

На третьем этапе работа с детьми организуется в следующих направлениях: слушание музыки, пение, музыкально-ритмические движения, игра на музыкальных инструментах. Дети осваивают навыки звукообразования, дыхания, дикции, элементы ансамбля.

Элементы музыкально-ритмических движений используются разными специалистами в процессе групповых и индивидуальных занятий с детьми.

Содержание работы по образовательной области « Художественно-эстетическое развитие».

Основная программа: От рождения до школы: Примерная образовательная программа дошкольного образования/ под ред. Вераксы Н.Е, Комаровой Т.С, Васильевой М.А.- М.: Мозаика -синтез, 2014

Дополнительные программы, учебно-методические пособия:

- Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития/ под ред. Л.Б. Баряевой, Е.А. Логиновой- СПб.: ЦДК проф Л.Б. Баряевой, 2010
- Диагностика-развитие-коррекция: программа дошкольного образования детей с интеллектуальной недостаточностью/ Баряева Л.Б, Гаврилушкина О.П., Зарин А.Н., Соколова Н.Д.- СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2012

- Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта Коррецонно-развивающее обучение и воспитание/ под ред. Екжановой Е.А., Стребелевой Е.А. , Москва: Просвещение, 2010

- Буренина А. И.: Ритмическая мозаика/Программа по ритмической пластике для детей дошкольного и младшего школьного возраста - СПб., 2009
- Тютюнникова Т.Э., Буренина Т.Э. Тутти: Программа музыкального воспитания детей дошкольного возраста - СПб.: Музыкальная палитра, 2012

- Котышева Е. Мы друг другу рады! Музыкально-коррекционные занятия для детей дошкольного возраста.- М.:Каро, 2000

- Бекина С.И., Ломова Т.П., Соковнина Е.Н. (составители) Музыка и движение: упражнения, игры и пляски для детей 5-6 лет. -М. : Просвещение, 1983

- Битова А.Л. Специальные занятия музыкой, ориентированные на стимуляцию речи у детей с тяжелыми нарушениями речевого развития. // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып.4: Музыка и танцы в коррекции нарушений развития у детей –М.: Теревинф, 2000

- Макшанцева Е.Д. Детские забавы. Книга для воспитателя и музыкального руководителя детского сада. -М. : Просвещение, 1991

Образовательная область «Физическое развитие»

Физическое развитие и забота об укреплении здоровья детей – главная задача специалистов дошкольных грыпп, которые, осуществляя образовательную деятельность, решают следующие задачи:

- развитие физических качеств (скоростных, силовых, гибкости, выносливости и координации);

- накопление и обогащение двигательного опыта детей (овладение основными движениями);

- формирование у воспитанников потребности в двигательной активности и физическом совершенствовании;

- коррекция недостатков психического и моторного развития детей.

Задачи физического воспитания дошкольников с РАС решаются:

- в ходе специально организованных занятий по физическому воспитанию, во время утренней гимнастики, прогулок, физкультурных досугов, праздников;

- в процессе проведения оздоровительных мероприятий;

- на музыкальных занятиях (музыкально-дидактических, имитационных игр, игр с реальными и воображаемыми объектами, ритмических движений под музыку и т.д.)

- в играх и упражнениях с использованием полифункционального оборудования, направленных на сенсомоторное развитие детей;

- в специальных играх и упражнениях, в процессе которых воспроизводятся основные движения, формируются естественные жесты, мимика;

- в подвижных играх, в том числе и с музыкальным сопровождением;

- в процессе выполнения трудовых поручений с помощью взрослого и в различных видах предметно-практической деятельности;

- на занятиях, требующих правильного восприятия и воспроизведения выразительных движений по подражанию действиям взрослого и по образцу для понимания смысла ситуаций, характеров персонажей, их эмоциональных состояний и др.;

Занятия по физическому воспитанию с детьми проводят инструктора по физической культуре и воспитателями в ходе режимных моментов.

Двигательная деятельность обусловливает развитие системы анализаторов, активизирует работу органов чувств, ускоряет развитие речи, помогает формированию умственных действий. Ребенок упражняется в познании окружающего мира, у него развиваются пространственные представления, активизируется эмоциональная сфера, расширяется кругозор. Действие, в которое объединяются чувственный и двигательный компоненты, называется психомоторным действием, или психомоторикой как совокупность двигательных актов, которые сознательно регулируются.

Основными проявлениями психомоторики есть такие типы движений и действий: движения, которые обеспечивают поддержку и изменения положения тела человека в пространстве; состояния и позы тела; локомоции - движения, связанные с перемещением человеком собственного тела; выразительные движения лица, всего тела (мимика и пантомимика) и др.

Психомоторика отражает различные стороны двигательной деятельности ребенка, формируя в конечном итоге личность.

Поэтому, под психомоторикой принято понимать не только целостную, возрастную картину двигательной структуры, отражающей врожденные телесные особенности, приобретенные привычки, навыки, но и совокупность анатомо-физиологических и психологических механизмов, обеспечивающих осуществление простых и сложных двигательных реакций и действий.

Совершенствование произвольной моторики тесно связано с развитием ощущений движений - кинестезий. Кинестезия - это своеобразная обратная связь, обеспечивающая постоянное сличение исполненного движения с заданной программой. Уже на начальных этапах развития двигательных функций устанавливается тесная динамическая взаимосвязь между возможностью выполнения произвольных движений и совершенствованием их ощущений.

Наряду с физическим осуществляется и личностное развитие детей: формирование положительного отношения к занятиям, доброжелательного отношения к товарищам, самостоятельности, правильной реакции на одобрение и поощрение, на неудачу и успех и др.

Характер решаемых задач позволяет структурировать содержание образовательной области «Физическое развитие» обучения по следующим разделам:

1. Физическая культура

2. Представления о здоровом образе жизни и гигиене

Раздел	Содержание раздела
Физическая культура	1.Ориентировка в пространстве.
	2.Построения и перестроения.
	3.Основные движения (бег, ходьба, прыжки, катание, бросание, ловля мяча, ползание, лазание)
	4. Подвижные игры
Представление о здоровом образе жизни и гигиене	1.Формирование культурно-гигиенических навыков
	2. Формирование навыков самообслуживания

Особенности психомоторных нарушений у детей с РАС.

Задержка психомоторного развития оказывается в ряде нарушений: гипотонусе, гипертонусе, диссинергии (отсутствует согласованность работы мышц), дистаксии (нарушение координации в пространстве), апраксии (нарушение смысловых цепей действий) и др ..

У детей с РАС уже на ранних этапах развития наблюдается неадекватность позы во время пребывания на руках у матери: тело младенца или слишком расслаблено, так что приходится прикладывать значительные усилия в поддержании частей тела, или слишком напряженное, что выглядит со стороны как ребенок вываливается из рук матери.

У аутичного ребенка наблюдается сложность произвольного распределения мышечного тонуса. Ребенок может демонстрировать большую ловкость непроизвольных движений, но становится в значительной мере

неуклюжим, когда ему нужно сделать что-то по просьбе взрослого. Например, на занятии по рисованию рука ребенка становится настолько вялой, атонической, не удерживает карандаш или кисточку, или наоборот, с такой силой нажимает на карандаш, что проколет лист.

Двигательные аутостимуляции могут касаться двигательного анализатора - переборка пальцев перед глазами, слухо-циклические хлопки ладоней возле уха, кинестетической чувствительности - хождение на носочках, махание руками как крыльями, или нескольких анализаторов одновременно, например, вестибулярной и кинестетической чувствительности -колыхание с ноги на ногу в стороны или вперед - назад. У ребенка, который находится на уровне чувственной двигательной активности, отсутствует мимика, а существуют только гримасы - синкинезиии, которые являются свободной игрой мышц и ничего не выражают.

Появление той или иной аутостимуляции с помощью движений связано с нарушением сенсорной интеграции. Например, дети при некоторых нарушениях зрения также проявляют аутостимуляции зрительных рецепторов. При РАС проблема сенсорики связана не непосредственно с органами чувств, а с интеграцией сенсорной информации на пути к нервным центрам анализаторных систем. У здорового ребенка, получившего опыт сенсорного взаимодействия с миром, задержки на чувственном экспериментировании не наблюдается, он плавно переходит на более высокий уровень восприятия и двигательной активности.

Несмотря на то, что ребенок может достичь уровня пространственного восприятия в его поведенческих проявлениях могут оставаться движения аутостимуляции. Даже того аутичного ребенка, который находится на уровне пространственного восприятия, не покидают движения аутостимуляции. Они могут возникать в стрессовых для ребенка ситуациях, защитная реакция в виде

регресса к низшим формам поведения. Однако на первый план выступает стереотипное поведение более утонченное. Оно может касаться перемещения в пространстве, манипуляции с предметами, пространственной организацией предметов, нелокомоторных (на одном месте) движений тела в пространстве. Например, стереотипное бросание предметов, перебирание предметов в руках, карабкание на предметы, стук предметами и тому подобное. Все эти стереотипии также касаются трудностей в сенсомоторной интеграции. В норме дети, попробовав новое пространственное, движение несколько раз переходят к использованию этого движения в других условиях, с другими предметами, а потом и вовсе перестают им интересоваться.

ПЕРВЫЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ

(ориентировочно младший дошкольный возраст)

- *Физическая культура.*

Содержание на первом этапе направлено на формирование у детей интереса и положительного отношения к занятиям физической культурой, накопление и обогащение двигательного опыта детей (овладение основными движениями), развитие потребности в двигательной активности.

Занятия проводятся в форме увлекательных игр, отвечающих потребности детей в двигательной активности, доставляющих им удовольствие и радость. На первом этапе преимущественно проводят занятия с небольшими группами детей и/или индивидуально, в зависимости от уровня психофизического развития каждого ребенка.

<u>Двигательная активность на уровне элементарных ощущений</u>

Возможные достижения детей:

Обладает различными формами активных проявлений, имеет сложившиеся предпосылки сенсомоторной координации.

Задачи:

- Формировать навыки схватывать предметы разной величины и формы и рассматривать их;
- Формировать сенсомоторный опыт.
- Корректировать сенсомоторные ощущения;
- Расширять ограниченный спектр движений, которые выполняют только роль аутостимуляции.

Для формирования сенсомоторного опыта полезными могут быть следующие упражнения:

• Упражнение «слежения за предметом». Обучение ребенка слежению за перемещением предмета, который находится в поле зрения. Перед ребенком на расстоянии 60-70 см. От лица взрослый начинает покачивать предмет, например, кольцо определенного цвета, которое насажденное на 60-70-ти см. Стержень с амплитудой 7-5 см. И частотой один-два колебания в секунду. Задача взрослого привлечь взгляд ребенка к предмету, который перемещается. Главным условием этого является колыхание игрушки при перемещении во всех направлениях. Начинать перемещения следует тогда, когда ребенок ее увидит, то есть сконцентрирует взгляд на предмете, который колышется перед его лицом. Тогда взрослый начинает передвигать кольцо вправо, влево, вверх, вниз, приближать его к ребенку на расстояние 20-30 см. И отдалять на 1,5 м. От ребенка. Следует так держать стержень с кольцом, чтобы ребенок не отвлекался на лицо взрослого или другие яркие предметы.

• Упражнение «схватывания и рассматривания предметов». Разместить перед ребенком несколько погремушек, колокольчиков (предметов, которые могут

создавать звук) и разноцветную игрушку, привязанную к ним. Сделать это так, чтобы ребенок непроизвольными движениями касался игрушки, что приводило бы к звучанию погремушек и колокольчиков, которые находятся в поле зрения ребенка, но за пределами непосредственного телесного контакта. Если ребенок лежит, и у него еще нет навыка сидения, эту установку следует разместить над его головой. Если ребенок может стоять на коленях и ползать, следует разместить так, чтобы ребенок, стоя на коленях, дотягивался ручкой к подвешенной игрушке. Взрослый сначала раскрытой ладонью ребенка касается игрушки, затем направляет руку ребенка, который пытается схватить игрушку, и наконец стимулирует желание ребенка тянуться к игрушке, например, создавая интересный для ребенка звук.

• Упражнение «схватывания предметов различной величины и формы (круглой, квадратной, прямоугольной, треугольной)». Для упражнения можно использовать большие и маленькие кольца от деревянной пирамиды, деревянные бруски квадратной, круглой, треугольной и прямоугольной формы. Размер дидактического материала следует подбирать, учитывая размеры руки ребенка. В ходе занятия взрослый демонстрирует по очереди предметы разной величины, стимулируя ребенка потянуться к кольцу и схватить. То же с различными формами.

• Заматывание ребенка в приятную на ощупь, мягкую ткань (одеяло). Ребенок ложится на край одеяла, ноги вместе, руки - прижаты к туловищу, голова лежит так чтобы ребенок мог свободно дышать, взрослый тесно заматывает его в одеяло.

Проблемы гипо- и гипертонуса мышц в состоянии покоя и движении тоже связаны с формированием условных рефлексов. Ребенок учится расслаблять и напрягать мышцы тогда, когда этого требует ситуация. Например, когда он лежит мышцы спины расслаблены, когда сидит - мышцы

плечевого пояса, шея напряжены, ноги - расслаблены, когда идет - мышцы сгибатели и разгибатели ритмично напрягаются и расслабляются, без лишних гипер- и гипотонуса, что делает ходьбу свободной.

Для работы по уравновешиванию тонической организации ребенка можно использовать следующие упражнения:

• Произвольное напряжение и расслабление мышц;

• Релаксационный массаж;

• Глубинный массаж - нажатие и сжатия частей тела (особенно при гипертонусе). Например, крепкие объятия.

• Подъем, подбрасывание ребенка вверх (ребенок напрягает мышцы).

Долокомоторный уровень (двигательная активность на уровне восприятия)

Возможные достижения детей

Имеет тоническое приспособления близко к норме, согласованную работу мышц тела, сформированные автоматизмы.

Задачи:

- Формировать долокомоторные навыки (прежде позы тела).
- Налаживать тоническую организацию и равновесие
- Продолжать формирование сенсомоторных функций.

Формирование способности к занятию поз тела (сидение, стояние на коленях, опираясь на руки или без опоры, стояние на ногах, опираясь на руки или самостоятельно и т.п.) должно в разнообразном образе стимулироваться взрослым. Например, класть ребенка в неудобное для него положение. Другим стимулом может быть, например, интересный объект, к которому как можно дотянуться, но для этого нужно встать, вытянуть руки, опереться на ручки. Для детей интересны предметы, звуки, которых контрастируют с привычной средой.

Ниже приведены *гимнастические упражнения*, которые можно использовать:

• Ребенок лежит на спине, взрослый сгибает и разгибает его ножки в коленях, две ножки вместе или по очереди.

• Ребенок лежит на спине, согнутые в коленях ножки ребенка взрослый наклоняет вправо и влево, касаясь ними поверхности на которой лежит ребенок.

• Ребенок в положении сидя, взрослый помогает ему обхватить руками его согнутые в коленях ноги, затем осуществлять в согнутом положении колебательные движения назад - ложится на спину, вперед - возвращается в исходное положение.

• Ребенок лежит ровно, взрослый перекатывает ребенка с живота на спину и обратно.

• Корзинка. Ребенок ложится на живот, взрослый помогает ему взять левую ножку левой рукой, правой рукой - правую ножку, локтями внутрь. Затем в таком положении, с помощью взрослого или без, в зависимости от уровня развития ребенка, ребенок осуществляет подъем и опускание сомкнутых рук и ног вверх.

Количество раз и степень самостоятельности выполнения следует подбирать, учитывая физическую и психологическую готовность ребенка. Выполняя это упражнение, взрослый должен стремиться к уменьшению степени своей помощи ребенку.

- *Представления о здоровом образе жизни и гигиене.*

Содержание имеет целью охрану здоровья детей и формирование у них основ культуры здоровья через решение задач сохранения и укрепления

физического и психического здоровья, воспитание культурно-гигиенических навыков, формирование начальных представлений о здоровом образе жизни.

Содержание на первом этапе реализуется в разных формах организации работы, прежде всего, в ходе осуществления режимных моментов, непосредственного общения со взрослым в течение всего дня и взаимодействии с семьей детей. Организация работы по формированию культурно-гигиенических навыков детей продуктивно осуществляется во время, предусмотренное для самостоятельной деятельности детей, когда специально создаются и предлагаются детям различные ситуации.

Воспитание первоначальных культурно-гигиенических навыков и привычек к самообслуживанию происходит не изолированно, а в тесной связи с другими направлениями коррекционно-образовательной работы.

Все режимные моменты в группах планируются с учетом постепенного включения детей в процесс целенаправленного формирования культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания.

Успешность в решении поставленных задач зависит в значительной степени от участия семьи, которая может ускорить процесс закрепления у ребенка формируемых умений и навыков.

ВТОРОЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ

(ориентировочно средний дошкольный возраст)

- *Физическая культура.*

Содержание на втором этапе обеспечивает закрепление у детей интереса и положительного отношения к занятиям физической культурой, развитие физических качеств, накопление и обогащение разнообразного двигательного

опыта детей, формирование потребностей в двигательной активности и физическом совершенствовании.

Основной формой работы по физическому развитию детей являются занятия физической культурой, которые проводит воспитатель (или инструктор по физической культуре) и подвижные игры, обеспечивающие реализацию основных задач, определенных программой.

Занятия проводятся по подгруппам. Если в группе есть дети с грубыми нарушениями физического развития, следует проводить индивидуальные занятия, которые в дальнейшем позволят подготовить каждого ребенка к участию в небольшой группе.

Длительность занятия и физические нагрузки строго индивидуализированы и могут меняться в зависимости от особенностей психофизического состояния детей.

Занятия строятся на основе содержания, предлагаемого не только для второго этапа. В них также активно используется содержание первого этапа, что обеспечивает закрепление уже сформированных двигательных умений и навыков у детей и преемственность в работе.

В соответствии с планом проводятся физкультурные досуги и спортивные праздники с участием родителей.

Локомоторный уровень

(двигательная активность на уровне пространственного поля)

Возможные достижения детей

- обладает несколькими основными локомоторными движениями (ходьба, лазание, различные виды бега и т.д.)

- обладает способностью к подражанию движений.

Задачи:

- Формировать основные локомоторные движения (бег, метание, прыжки, ползание, лазание).
- Корректировать развитие автоматизма;
- Повышать психофизическую устойчивость;
- Налаживать связи с другими органами чувств (например, зрительно-пространственная координация при беге);
- Расширять двигательный репертуар.

Аутичный ребенок, находясь на этом уровне психомоторного развития, может не понимать инструкций для двигательных упражнений, однако у него должна сформироваться способность к подражанию (подражание движений является одним из признаков локомоторной стадии). Сложившееся стремление и способность к подражанию дают возможность обучать ребенка, доносить до него суть упражнений.

Основными движениями, которые должен усвоить ребенок, является ходьба, бег, прыжки, метание, лазанье. При этом каждый ребенок может проявлять неравномерность в имеющихся двигательных навыках, поэтому следует сконцентрироваться на тех из них, которые менее сформированы или отсутствуют. Подбор упражнений следует осуществлять корректно, учитывая имеющиеся стереотипы и предпочтения.

Упражнения локомоторных навыков выходит за пределы данной стадии, поэтому перечень упражнений, ниже указанных, касается всех этапов психомоторного развития, начиная с локомоторного.

Развитие ходьбы можно осуществлять такими упражнениями: ходьба в разном темпе, с различными положениями рук, с гимнастической палкой,

наступая на возвышенности, размещенные на 30-50 см. друг от друга, с перешагиванием через предметы и тому подобное.

Овладеть **навыком правильного бега** помогают разнообразные подготовительные упражнения: бег с высоким подниманием бедра, бег с перешагиванием предметов, бег с наступанием на полоски, обозначенные на земле (полу) через 60-80 см. Бег с изменением темпа и направления, с остановками по определенному сигналу взрослого, бег с оббеганием предметов, бег с прокаткой обруча по земле толчком ладони.

Ползание можно развивать, используя упражнения, которые предусматривают различные его виды: ползание на коленях с помощью рук, ползание на коленях без помощи рук, ползания по- пластунски, ползания по наклонной доске на коленях с помощью рук, ползание под веревками, натянутыми между стульями, толкая большой мяч, проползти под стульчиками.

Для развития **лазанья** можно использовать следующие упражнения:

1) залезть и слезть на гимнастическую стенку попеременным и приставным шагом, ритмично не пропуская при этом ступеней;

2) подойти к бревну, лечь на него грудью, и перелезть на другую сторону, поочередно опуская ноги;

3) пролезть в подвешенные над землей обручи прямо и боком.

Развитие навыка прыжков может осуществляться с помощью таких упражнений:

1) подпрыгивать на месте на обеих ногах;

2) перепрыгивать толчком обеих ног через гимнастическую палку, лежащую на полу;

3) прыгать в обруч, положив его на пол и выпрыгивать из него;

4) прыгать в длину с места отталкиваясь двумя ногами;

5) прыгать на месте на обеих ногах, руки на поясе, вращаясь постепенно вокруг себя на 360 градусов;

6) прыгать на месте на обеих ногах, руки на поясе, возвращаясь на 90, 180 градусов за один прыжок;

7) прыгать на месте - ноги вместе, ноги врозь;

8) прыгать в глубину ;

9) прыгать в длину с разбега; прыгать в высоту с разбега;

10) прыгать на обеих ногах, продвигаясь вперед; прыгать через длинную скакалку, которая вращается.

Для развития метания предметов можно применять такие упражнения как:

1) прокатывать большой мяч так, чтобы он оттолкнулся от стены и поймать его, когда он будет катиться назад;

2) сидя на ковре, ноги врозь, катить большой мяч друг другу;

3) бросать большой мяч снизу обеими руками взрослому и ловить его;

4) бросать большой мяч об пол и ловить его обеими руками, когда он оттолкнется;

5) прокатывать мяч одной или обеими руками по полу, стараясь попасть в предмет;

6) бросать большой мяч от груди и из-за головы на дальность и горизонтальную цель (корзину, ящик);

7) бросать маленький мяч, мешочек с песком (100 г.) на дальность и в вертикальную цель (щит, стенка) правой и левой руками;

8) бросать большой мяч вверх (выше головы) и ловить его;

9) бросать большой мяч руками в стенку хлопнуть в ладоши и поймать его; 10) набросить кольца на стержень левой и правой руками.

Во всех указанных выше движениях особое место занимает равновесие.

Для развития равновесия полезными будут следующие упражнения:

1) пройти или пробежать между двумя параллельными лентами в виде линий (расстояние между которыми 25 см.) Не наступая на них;

2) пройти по шнуру, растянутому по полу прямо или зигзагом;

3) пройти по лежащей на полу, наклонной или расположенной на высоте доске (бруску, бревну);

4) стать на бревно и пройти по нему до конца, держа руки в стороны, на поясе, или держа в руках предмет (мяч, гимнастическую палку);

5) стать на бревно и пройти по нему, держа на голове мешочек с песком весом до 500 г;

6) встать на бревно и пройти по нему, переступая через стоящие на нем предметы (кубики), или натянутые над ним веревки;

7) встать на бревно, пройти вперед, присесть, повернуться и пройти назад;

8) пройти по бревну приставным шагом;

9) встать на бревно, руки в стороны, под каждый шаг левой ноги хлопок ладонями перед грудью, правой -руки в стороны;

10) стать на бревно, пройти вперед, наклониться и пролезть в обруч, который держит другой ребенок или взрослый.

Двигательная активность на уровне предметных действий

Возможные достижения детей:

Умеет применять движения по назначению

Задачи:

- Формировать навыки владения предметами и предметными действиями;
- Формирование целенаправленной двигательной активности.
- Совершенствовать автоматизмы в согласованности с органами чувств;
- Формировать способность к произвольным действиям и одновременным разноплановым движениям;

- Развивать способность к усвоению двигательных алгоритмов (через имитацию).

Одной из задач психомоторного развития становится формирование целеустремленности двигательной активности. Ребенок должен использовать усвоенные навыки на локомоторном этапе для достижения определенного результата, который требует произвольной регуляции.

Инструкция предоставляется в словесной форме, а слово начинает функционировать как средство развития произвольности (средство самоконтроля, саморегуляции).

Как неоднократно утверждается специалистами, при коррекции РАС *основной целью является формирование способности ребенка к произвольной организации движений собственного тела*.

Развивая целевой компонент психомоторики следует учитывать:

• Последовательность (от реализации ситуативного намерения к выполнению упражнения, алгоритма упражнений, алгоритма отдельного занятия по физической культуре, достижение целей физического саморазвития);

• Для того чтобы у ребенка возникла цель (намерение), она должна быть близкой к его потребностям; следует ориентироваться на интересы ребенка;

• Цель, которую педагог ставит перед ребенком, должна быть очевидной для него, ребенок должен видеть средства достижения цели, иметь возможность отслеживать приближения к цели;

• Необходимо четкое планирование и постепенное формирование стереотипа занятия;

• Правильно подбирать положительное подкрепление; необходимо эмоционально поощрять ребенка, говорить о том, что с каждым разом у него получается все лучше и лучше;

• Занятия легче проводить, когда все его элементы связаны единым сюжетом;

• Использовать сюжетный комментарий, помогающий дольше удерживать внимание ребенка на задании.

Ниже приводятся несколько игр которые могут быть использованы:

• Прокати мяч. Дети приседают на корточки за 2,5 - 3 метра от взрослого. Он прокатывает мяч каждому из детей, они ловят и прокатывают в обратном направлении взрослому. Продолжительность игры 4-6 мин.

• Поймай мяч. Несколько детей становятся в круг. Взрослый с большим мячом в руках стоит в середине круга и говорит: «Святослав, лови мяч», бросает его ребенку. Тот ловит и бросает его в обратном направлении. Продолжительность игры 4-5 мин.

• Эстафета. Дети по очереди выполняют серию упражнений в определенной последовательности. Например, ребенок сначала проходит змейкой между стульями, держа мяч в руках, затем идет по бревну, перепрыгивает через гимнастические палки и передает мяч следующему участнику. Уровень сложности упражнений следует подбирать с учетом локомоторных свойств ребенка.

• Построение в шеренгу. Дети по сигналу (свисток, команда - становись) выстраиваются в шеренгу. Взрослый обращает внимание на каждого ребенка словами «Кто к нам сегодня пришел заниматься?». Вообще навык построения является базовым для многих подвижных игр.

• Быстрый бег змейкой между предметами в колонне. Дети встают в колонну, взрослый впереди, по команде колонна начинает двигаться, оббегая стулья. Приближаясь к одному концу, взрослый останавливает колонну, ждет, когда хвост колонны завершит движение и освободит дорогу, потом начинает бежать в к стартовой позиции, побуждая детей бежать за собой. И так несколько раз.

- *Представления о здоровом образе жизни и гигиене.*

Цель второго этапа направлена на сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей, воспитание культурно-гигиенических навыков, формирование начальных представлений о здоровом образе жизни. Оно реализуется в разных формах, прежде всего, в процессе режимных моментов, непосредственного общения со взрослыми в течение дня и взаимодействия с семьями детей. Для проведения работы по формированию культурно-гигиенических навыков продуктивно используется время, предусмотренное для самостоятельной деятельности детей, когда они включаются в разнообразные педагогические ситуации.

Формируемые умения и навыки закрепляются в дидактических, сюжетно-ролевых и сюжетно- ролевых и сюжетно-дидактических играх, в процессе которых применяются различные игрушки-аналоги.

Все режимные моменты в группах планируются с учетом постепенного включения детей в процесс целенаправленного формирования культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания.

ТРЕТИЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ

(ориентировочно старший дошкольный возраст)

- *Физическая культура.*

Третий этап завершает реализацию задач образовательной области в дошкольном учреждении: развитие физических качеств (скоростных, силовых, гибкости, выносливости и координации); накопление и обогащение двигательного опыта детей (овладение основными движениями);

формирование у воспитанников потребности в двигательной активности и физическом совершенствовании.

Активно используются такие формы работы как утренняя зарядка, подвижные игры, спортивные досуги, праздники и развлечения. Занятия проводятся со всей группой детей и по подгруппам. Длительность занятия и физические нагрузки строго индивидуализированы и могут меняться в зависимости от особенностей психофизического состояния детей.

Занятия физической культурой детей дошкольного возраста с РАС на третьем этапе обучения тесно связаны с работой по развитию музыкально-ритмических движений, с сюжетно-ролевыми, подвижными, театрализованными играми, с формированием элементарных математических представлений, представлений о себе и об окружающем мире.

Большое значение для решения задач развития и совершенствования способов двигательной активности детей имеют подвижные игры во время прогулки. Детям предлагаются подвижные игры с различной степенью психофизической нагрузки (с ходьбой, бегом, прыжками, перестроениями, мячами и т.д.).

Двигательная активность на уровне деятельности

Возможные достижения детей

- умеет соблюдать организационные моменты,
- имеет позицию участника,
- имеет соревновательный мотив,
- умеет выполнять сложные произвольные движения.

Задачи:

- Формировать способность выполнять сложные произвольные движения;

- Формировать умение действовать по правилам поочередно;
- Развивать чувство взаимности в группе.
- Формировать позицию участника и ответственности за группу;
- Формировать способность соблюдать организационные моменты (построение, соблюдения строя и инструкций).

Последний уровень психомоторного развития в дошкольном возрасте характеризуется овладением ребенком *сложными произвольными движениями*, которые осуществляются в соответствии с осознанной ребенком определенной *совокупности норм, правил*, идеально представленных (ментальных) *образцов поведения*.

Кроме этого, ребенок на этом уровне характеризуется наличием *соревновательного мотива*. Играм, в которые вовлекается ребенок этого возраста, свойственна общность действий ее участников. Такие игры предусматривают сложное взаимодействие между игроками, от которого зависит конечный результат игры.

Для развития совместной деятельности следует начинать не с непосредственно из сложных игр, а с упражнений, которые приучают ребенка учитывать другого.

Такими упражнениями являются:

1) приседания с обручем - взрослый берет обруч и предлагает детей взяться обеими руками вокруг него, потом громко считая, взрослый командует - «присели -встали»;
2) ходьба в колонне держась за палку или веревку - дети встают в колонну, берутся за палку затем идут или бегут по кругу, оббегая предметы и т.д.;
3) хождение на руках в паре -дети делятся на пары, один ребенок встает на руки, а другой держит его за ноги, ребенок идет на руках, потом меняются.

Совместная деятельность не просто предполагает учет другой, но и интеграцию усилий, направленных на достижение общей цели.

Для развития навыков в совместной деятельности могут быть использованы следующие подвижные игры:

1. Совместное притягивание предмета. Дети загружают тележку, к которой привязана веревка, затем вместе берутся за другой конец веревки и притягивают тележку к себе, разгружают. Вес в тележке должен быть такой, чтобы дети только приложив совместные усилия, могли притянуть ее.

2. Катание друг друга. Детей делят на группы по трое, каждая группа имеет по тележке, один ребенок садится в тележку, вторая тянет тележку и третья толкает ее; затем меняются позициями.

3. Качание пресса в парах. Детей делят на группы по двое и качают пресс по очереди. Тогда когда один ребенок качает пресс - другой держит его ноги, а затем меняются. Если ребенку трудно подниматься, он может держаться за руки того ребенка, который сидит на его ногах.

В этом возрасте для ребенка открываются мотивы конкуренции, что дает нам возможность расширять арсенал средств воздействия на развитие психомоторной сферы. Мотив конкуренции является чрезвычайно весомым двигателем развития. Большинство подвижных игр основаны на соревновательных элементах: «Кто быстрее?», «Кто ловчее?», «Кто более меткий».

Вот некоторые из них:

1. Ловкие мотальщики. Для игры готовят длинную веревку (4-5м), на концах ее две палочки, а посередине делают узелок. Двое детей по сигналу взрослого одновременно начинают наматывать ее на палочку. Кто первым намотает половину веревки, то победил.

2. Кто дальше бросит? Дети становятся в шеренгу вдоль полоски, намеченной на земле. Они по очереди бросают мяч на дальность. Взрослый отмечает, кто дальше бросил. Бросить мяч правой и левой рукой не менее 8-10 раз.

3. Перетягивание каната. Детей делят на две, равные по силе группы. Канат расстилают на земле, на его середине кладется метка (гимнастическая палка), каждая из групп становится по разные концы каната, берут в руки канат, каждая группа тянет канат в противоположном направлении. Побеждает та группа, которая перетянет соперников по метке на земле.

4. Подбрось и поймай. На двух столбиках натягивают веревку на высоту поднятой руки ребенка. Он подбрасывает мяч через веревку, бежит за ним под веревкой и ловит его. Если играют несколько детей, то между ними можно провести соревнования. Побеждает тот, кто больше поймает мяч за оговоренное количество бросков.

- *Представления о здоровом образе жизни и гигиене*.

Целью третьего этапа является обеспечение охраны здоровья детей и формирование основ культуры здоровья, а именно сохранения и укрепления физического и психического здоровья, формирование культурно-гигиенических навыков и начальных представлений о здоровом образе жизни.

Содержание на этом этапе обучения реализуется в разных формах, прежде всего, в режимные моменты, в непосредственном общении со взрослыми в течение дня и во взаимодействии с семьями детей. Для организации работы по формированию культурно-гигиенических навыков продуктивно используется время, предусмотренное для самостоятельной деятельности детей.

Все режимные моменты в группах планируются с учетом постепенного включения детей в процесс целенаправленного формирования культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания. Работа организуется со всей группой или с подгруппами детей, а также индивидуально.

Закрепление умений и навыков детей происходит в дидактических, сюжетно-ролевых и сюжетно-дидактических играх, в процессе которых применяются различные игрушки-аналоги, уточняя назначение и названия этих предметов, правила их целесообразного и безопасного использования.

К старшему дошкольному возрасту дети приобретают достаточно разнообразный бытовой опыт и относительную самостоятельность, поэтому они должны иметь возможность действовать самостоятельно.

Успешность решения поставленных задач в значительной степени зависит от участия в работе семьи, которая может ускорить процесс закрепления у ребенка формируемых умений и навыков.

Содержание работы по образовательной области «Физическое развитие» .

Основная программа:

От рождения до школы: Примерная образовательная программа дошкольного образования/ под ред. Вераксы Н.Е, Комаровой Т.С, Васильевой М.А.- М.: Мозаика -синтез, 2014

Дополнительные программы, учебно-методические пособия:

- Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития/ под ред. Л.Б. Баряевой, Е.А. Логиновой- СПб.: ЦДК проф Л.Б. Баряевой, 2010
- Л.В.Яковлева, Р.А.Юдина программа «Старт» - М.: Гуманитарный издательский центр Владос, 2004.

- В.П. Щербаков «Физкультура от 3 до 17 лет» - М.: Центр «Школьная книга», 2006.

- Г.И. Кулик, Н.Н. Сергиенко «Школа здорового человека» - М.: ТЦ Сфера, 2010.

- Л.В.Яковлева, Р.А.Юдина программа «Старт» - М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2004.

- Л.Д.Глазырина «Физическая культура - дошкольникам» - М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2004.

- М.Ю. Картушина «Зеленый огонек здоровья» - М.: ТЦ Сфера, 2007.

- Л.Н.Волошина «Играйте на здоровье!» - М.: АРКТИ, 2004.

- Л.В. Игнатова, О.И. Волик, В.Д. Кулакова, Г.А. Холюкова «Программа укрепления здоровья детей в коррекционных группах». – М.: ТЦ Сфера, 2008.

Взаимодействие взрослых с детьми.

Данная Программа обеспечивает полноценное развитие личности детей во всех образовательных областях на фоне эмоционального благополучия детей, их положительного отношения к миру, к себе и другим людям.

Цели, задачи и виды деятельности, указанные в программе, направлены на создание условий для развития всех участников образовательных отношений, включая создание образовательной среды, которая:

- гарантирует охрану и укрепление физического и психического здоровья воспитанников;

- обеспечивает эмоциональное благополучие детей;

- способствует профессиональному развитию педагогических работников;

- обеспечивает развивающее вариативное дошкольное образование, его открытость;

- позволяет родителям/законным представителям ребенка принимать участие в образовательной деятельности.

При организации работы в этом направлении мы придерживались следующих принципов:

•Деятельности-

стимулирование детей на активный поиск новых знаний в совместной деятельности с взрослым, в игре и в самостоятельной деятельности.

•Вариативности-

предоставление ребенку возможности для оптимального самовыражения через осуществление права выбора, самостоятельного выхода из проблемной ситуации.

•Креативности-

создание ситуаций, в которых ребенок может реализовать свой творческ ий потенциал через совместную и индивидуальную деятельность.

Условия, необходимые для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста, предполагают:

1. обеспечение эмоционального благополучия воспитанников через:

   - непосредственное общение с каждым ребенком;

   -уважительное отношение к каждому ребенку, его чувствам и потребностям;

2. поддержку индивидуальности и инициативы детей через:

- создание условий для свободного выбора детьми того или иного вида деятельности;

- создание условий для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей;

- недирективная помощь детям, поддержку детской инициативы в разных видах деятельности: познавательной, исследовательской, проектной, игровой и т.д.

3. установление правил взаимодействия в разных ситуациях:

- воспитание позитивных, доброжелательных отношений меду детьми;

- развитие коммуникативных способностей детей, позволяющих решать конфликтные ситуации со сверстниками;

- развитие умения работать в группе.

4. построение вариативного развивающего образования, ориентированного на уровень развития ребенка:

- обучение ребенка культурно-фиксированным действиям с предметами и игрушками;

- организацию видов деятельности, способствующих развитию мышления, речи, общения, воображению и детского творчества, личностному, физическому и художественно-эстетическому развитию детей;

- поддержка спонтанной игры детей, ее обогащение, обеспечение игрового времени и пространства;

- оценку индивидуального развития детей;

5. взаимодействие с родителями/законными представителями по вопросам образования ребенка, вовлечения из в образовательную деятельность, в том числе через совместную реализацию образовательных проектов на основе выделения потребностей семьи и поддержки ее образовательных инициатив.

Обеспечение психолого-педагогической поддержки и повышение компетентности родителей/законных представителей воспитанников с ОВЗ.

Обновление системы дошкольного образования, процессы гуманиза ции и демократизации в нем обусловили необходимость активизации взаимодействия дошкольного учреждения с семьей. Поэтому не случайно в последние годы начала развиваться и внедряться новая философия взаимодействия семьи и дошкольного учреждения.

В основе ее лежит идея о том, что за воспитание детей несут ответственность родители, а все остальные социальные инст итуты призваны поддерживать и дополнять их воспитательную деятельность.

Идея взаимосвязи общественного и семейного воспитания нашла с воё отражение в ряде нормативно-правовых документов, в том числе в «Концепции дошкольного воспитания», Законе «Об образовании» и др. Так, в законе «Об образовании» в ст. 18 записано, что «родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем возрасте».

Цель работы по данному направлению – оказать профессиональную помощь семье в воспитании детей, при этом, не подменяя ее, а дополняя и обеспечивая более полну ю реализацию ее воспитательных функций:

1. Развитие интересов и потребностей ребенка;
2. Распределение обязанностей и ответственности между родителями в постоянно меняющихся ситуациях воспитания детей;
3. Поддержка открытости во взаимоотношениях между разными поколениями в семье;
4. Выработка образа жизни семьи, формирование семейных традиций;
5. Понимание, принятие индивидуальности ребенка, доверие и уважение к нему как к уникальной личности.

Данная цель реализуется через следующие **задачи**:

- воспитание уважения к детству и родительству;
- взаимодействие с родителями для изучения их семейной микросреды;
- повышение и содействие общей культуры семьи и психолого-педагогической компетентности родителей;
- оказание практической и теоретической помощи родителям воспитанников через трансляцию основ теоретических знаний и формирование умений и навыков практической работы с детьми;
- использование с родителями различных форм сотрудничества и совместного творчества, исходя из индивидуально-дифференцированного подхода к семьям;
- развитие толерантности в сознании родителей, педагогов и детей.

Все формы сотрудничества с родителями подразделяются на:

- коллективные (массовые)
- индивидуальные
- наглядно-информационные;
- традиционные и нетрадиционные.

*Коллективные (массовые)*формы подразумевают работу со всеми или большим составом родителей дошкольных групп. Это совместные мероприятия педагогов и родителей. Некоторые из них подразумевают участие детей.

Индивидуальные предназначены для дифференцированной работы с родителями воспитанников.

Наглядно-информационные – играют роль опосредованного общения между педагогами и родителями.

Просветительско-информационные формы взаимодействия с родителями.

Общее собрание родителей воспитанников ДО.

Его цель - координация действий родительской общественности и педагогического коллектива по вопросам образования, воспитания, оздоровления и развития воспитан ников. На общих родительских собраниях обсуждаются проблемы воспитания детей.

Тематические индивидуальные консультации организуются с целью ответить на все вопросы, интересующие родителей. Часть консультации посвящается трудностям воспитания детей. Они могут проводиться и специалистами по общим и специальным вопросам, например, развитию музыкальности у ребенка, охране его психики, обучению грамоте и др. Консультации близки к беседам, основная их разница в том, что последние предусматривают диалог, его ведет организатор бесед. Педагог стремится дать родителям квалифицированный совет, чему-то научить. Эта форма помогает ближе узнать жизнь семьи и оказать помощь

там, где больше всего она нужна, побуждает родителей серьезно присматриваться к детям, задумываться над тем, как ими путями их лучше воспитывать.

Главное назначение консультации — родители убеждаются в том, что в детском саду они могут получить поддержку и совет.

Групповые собрания родителей — это форма организованного ознакомления родителей с задачами, содержанием и методами воспитания детей определенного воз раста в условиях детского сада и семьи (обсуждаются проблемы жизнедеятельности группы).

Открытые занятия с детьми в ДО для родителей. Родители знакомятся со структурой и спецификой проведения занятий в ДО.

Тренинги.

Тренинговые игровые упражнения и задания помогают дать оценку разл ичным способам взаимодействия с ребенком, выбрать более удачные формы обращения к нему и общения с ним, заменить нежелательные конструктивными. Родитель, вовлекаемый в игровой тренинг, начинает общение с ребенком, постигает новые истины.

Совет родителей МБДОУ № 9 "Колобок" является одной из новых форм работы с родителями, являющийся коллегиальным органом самоуправления, постоянно действующим на об щественных началах.

Педагогические беседы с родителями. Оказание родителям своевременной помощи по тому или иному вопросу воспитания. Это одна из наиболее доступных форм установления связи с семьей. Беседа может быть как самостоятельной формой, так и применяться в с

очетании с другими, например, она может быть включена в собрание, посещение семьи.

Цель педагогической беседы — обмен мнениями по тому или иному вопросу; ее особенность – активное участие и воспитателя и родителей. Беседа может возникать стихийно по инициативе и родителей и педагога. Последний продумывает, какие вопросы задаст родителям, сообщает тему и просит подготовить вопросы, на которые бы хотели получить ответ. Планируя тематику бесед, надо стремиться к охвату по возможности всех сторон воспитания.

В результате беседы родители должны получить новые знания по вопросам обучения и воспитания дошкольника. Кроме того, беседы должны отвечать определенным требованиям:

- быть конкретными и содержательными;
- давать родителям новые знания по вопросам обучения и воспитания детей;
- пробуждать интерес к педагогическим проблемам;
- повышать чувство ответственности за воспитание детей.

Досуговые формы взаимодействия с родителями.

Досуговые формы организации общения призваны устанавливать теплые неформальные отношения между педагогами и родителями, а также более доверительные отношения между родителями и детьми.

В дальнейшем педагогам проще налаживать с ними контакты, предоставлять педагогическую информацию.

Такие формы сотрудничества с семьей могут быть эффективными, только если воспитатели уделяют достаточное внимание педагогическому содержанию мероприятия, а установление неформальных доверительных отношений с родителями не является основной целью общения.

Праздники, утренники, мероприятия (концерты, соревнования).

К данной группе форм относятся проведение педагогами дошкольных учреждений таких традиционных совместных праздников и досугов. Такие вечера помогают создать эмоциональный комфорт в группе, сблизить участников педагогического процесса. Родители могут проявить смекалку и фантазию в различных конкурсах. Они могут выступить в роли непосредственных участников: участвовать в составлении сценария, читать стихотворения, петь песни, играть на музыкальных инструментах и т.д.

Выставки работ родителей и детей.

Такие выставки, как правило, демонстрируют результаты совместной Деятельности родителей и детей.

Это важный момент в построении взаимоотношений между ребёнк ом и родителем и значимый для воспитателя (повышение активности родителей в жизни группы, один из показателей комфортности внутрисемейных отношений).

Наглядно-информационные формы взаимодействия с родителями.

Данные формы общения педагогов и родителей решают задачи ознакомления родителей с условиями, содержанием и методами воспитания детей в условиях дошкольного учреждения, позволяют правильнее оценить деятельность педагогов, пересмотреть методы и приемы домашнего воспитания, объективнее увидеть деятельность воспитателя.

Наглядно-информационные формы условно разделены на две подгруппы:

1. Задачами одной из них — *информационно-ознакомительной* — является ознакомление родителей с самим дошкольным учреждением, особенностями его работы, с педагогами, занимающимися воспитанием детей, и преодоление поверхностных мнений о работе дошкольного учреждения.
2. Задачи другой группы — *информационно-просветительской* — близки к задачам познавательных форм и направлены на обогащение знаний родителей

об особенностях развития и воспитания детей дошкольного возраста. Их специфика заключается в том, что общение педагогов с родителями здесь не прямое, а опосредованное — через газеты, организ ацию выставок и т.д., поэтому они были выделены в самостоятельную подгруппу, а не объеди нены с познавательными формами.

В их использовании необходимо соблюдать *принцип целенаправлен ности и принцип систематичности.*

Главная **задача** данных форм работы - познакомить родителей с у словиями, задачами, содержанием и методами воспитания детей в ДОУ (группе) и способствовать преодолению поверхностного суждения о роли детского сада, оказывать практическую помощь семье.

К ним относятся:

- записи интересных бесед с детьми,
- видеофрагменты организации различных видов деятельности, режимных моментов, занятий;
- фотографии,
- выставки детских работ,
- стенды, ширмы, папки-передвижки.

Выставки, вернисажи детских работ.

Их цель - демонстрация родителям важных разделов программы или успехов детей по освоению программы (рисунки, самодельные игрушки, творческие работы).

Информационные листы. Они могут нести в себе следующую информацию:

- объявления о собраниях, событиях, экскурсиях;

- благодарность добровольным помощникам и т.д.

Памятки для родителей.

Небольшое описание (инструкция) правильного (грамотного) по выполнению каких либо действий .

Папки–передвижки.

Формируются по тематическому принципу: «Чтобы наши дети не болели», «Роль отца в воспитании детей» и т.д. Папка дается во временное пользование родителям.

Когда родители ознакомятся с содержанием папки- передвижки, с ними следует побеседовать о прочитанном, ответить на возникшие вопросы, выслушать предложения и т.д.

Родительская газета оформляется самими родителями. В ней они отмечают интересные случаи из жизни семьи, делятся опытом воспитания по отдельным вопросам. Например, «Выходной день семьи», «Моя мама», «Мой папа», «Я дома» и т.д.

Информационно-аналитические формы организации взаимодействия с родителями.

Основной **задачей** информационно-аналитических форм организации общения с родителями являются сбор, обработка и использование данных о семье каждого воспитанника, общекультурном уровне его родителей, наличии у них необходимых педагогических знаний, отношений в семье к ребенку, запросах, интересах, потребностях родителей в психолого-педагогической информации.

Только на аналитической основе возможно осуществление индивидуального, личностно-ориентированного подхода к ребенку в условиях дошкольного учреждения, повышение эффективности воспитательно-

образовательной работы с детьми и построение грамотного общения с их родителями.

Анкетирование.

Один из распространенных методов диагностики, который используется работниками ДО с целью изучения семьи, выяснения образовательных п отребностей родителей, установления контакта с её членами, для согласования воспитательных воздействий на ребенка.

Получив реальную картину, на основе собранных данных педагогом определяется и вырабатывается тактика общения с каждым родителем и ребенком. Это помогает лучше ориентироваться в педагогических потребностях каждой семьи, учесть ее индивидуальные особенности. Общение с родителями через Интернет (сайт ГБОУ «Школа № 830», сайт группы).

Программа коррекционной работы.

Содержание коррекционной работы направлено на обеспечение коррекции недостатков в психоречевом развитии детей с РАС и оказание помощи детям в освоении Программы.

Содержание коррекционной работы обеспечивает:

- выявление особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, обусловленных недостатками в их психическом и речевом развитии;
- возможность освоения детьми с ограниченными возможностями здоровья Программы и их интеграции в образовательное пространство ДО.

- осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с ОВЗ (РАС) с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей.

Цель коррекционно-развивающего обучения - создание целостной системы, обеспечивающей оптимальные условия для воспитания детей с ОВЗ (РАС) в соответствии с их возрастными, индивидуально-психологическими и соматическими особенностями; всестороннее изучение и развитие речевой деятельности детей, формирование высших психических функций для успешной подготовки детей к обучению в общеобразовательной школе, дальнейшей социальной адаптации.

Задачи:

- организация образовательного процесса для детей с ОВЗ в соответствии с индивидуальными особенностями каждого ребенка, структурой нарушения развития,
- коррекция недостатков познавательной деятельности, развитие мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации); коррекция и развитие речи; привитие интереса к занятиям;
- развитие и совершенствование общей, мелкой и артикуляционной моторики;

Для достижения максимальной эффективности при проведении коррекционно-образовательной работы мы учитываем:

- структуру дефекта развития,
- информацию о здоровье ребенка,
- условия жизни и воспитания в семье,
- возраст ребенка, зачисленного на психолого-педагогическое сопровождение.

Психолого-педагогическое направление коррекционно-воспитательной работы осуществляется всеми педагогическими работниками группы, которые самым тесным образом взаимодействуют друг с другом и с медицинским персоналом.

В число педагогических работников группы входят: учитель-дефектолог, воспитатели, помощник воспитателя, учитель-логопед, педагог-психолог, музыкальный руководитель.

Психолого-педагогическое направление включает:

- Проведение комплексного психолого-педагогического обследования ребенка.
- Коррекционную работу в образовательном процессе.
- Логопедическое сопровождение развития ребенка.
- Дефектологическое сопровождение развития ребенка.
- Психологическое сопровождение развития ребенка

Проведение комплексного психолого-педагогического обследования воспитанников нацелено на: выявление особенностей развития и социальной адаптации воспитанников дошкольного отделения; выявление актуальных и резервных возможностей развития; анализ образовательной ситуации, в которой находится воспитанник.

Результаты диагностики используются для решения задач индивидуального образования, через построение образовательной траектории в дошкольном отделении для детей, испытывающих трудности в образовательном процессе или особые образовательные потребности.

Диагностическое обследование проводится по инициативе родителей/законных представителей воспитанника или сотрудников

образовательного учреждения, с согласия родителей/законных представителей ребенка.

Комплексное психолого-педагогическое диагностическое обследование развития ребенка проводится трижды в год: сентябрь – январь – май (первичная, динамическая и итоговая диагностика).

Шесть недель в году (четыре в сентябре и две в конце мая) отводятся на изучение развития детей до и после обучения по всем разделам программы. Экспресс-диагностика проводится в январе в рамках индивидуальной работы с детьми.

По результатам диагностики каждый специалист составляет определенную форму/представление, в которой представляет информацию о развитии ребенка. Данный междисциплинарный подход подразумевает под собой равноправное взаимодействие специалистов разных направлений в процессе разработки коллегиального заключения.

По результатам комплексного психолого-педагогического обследования проводится заседание психолого-педагогического консилиума (ППк) дошкольного отделения ГБОУ «Школа № 830» с целью определения рекомендуемой формы обучения, составления индивидуальных образовательных маршрутов (далее ИОМ).

По итогам консилиума выносится решение о направлениях и объемах индивидуальной коррекционной работы, планируется суммарная нагрузка на ребенка.

Обследование воспитанников проводится лично каждым специалистом с учетом реальной возрастной психофизической нагрузки на ребенка. По результатам обследования составляется профильное заключение, и разрабатываются рекомендации.

ППк является одной из форм взаимодействия всех участников психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в дошкольном отделении, в рамках которого происходит разработка стратегии и планирование конкретного содержания и регламента психолого-педагогического сопровождения воспитанников с ограниченными возможностями здоровья, а также воспитанников, испытывающих ситуативные трудности в освоении образовательных программ, в своем развитии и социальной адаптации.

Целью деятельности ППк является обеспечение комплексного индивидуально - ориентированного психолого-педагогического сопровождения воспитанников, исходя из реальных возможностей образовательного учреждения, в соответствии со специальными образовательными потребностями, возрастными и индивидуальными особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья воспитанников дошкольного отделения (с учетом рекомендаций ЦПМПК).

Коррекционная работа в образовательном процессе протекает входе непосредственной образовательной деятельности, которую осуществляют все педагоги, работающие в группах компенсирующей направленности с воспитанниками. Они проводят:

- индивидуальные и/или групповые игровые коррекционно-развивающие занятия;
- комплексные коррекционно-развивающие занятия с включением детей в разные виды деятельности и с участием разных специалистов;
- комплексные занятия с участием детей и их родителей;

- индивидуальные и/или групповые коррекционно-развивающие занятия с использованием игр с водой и песком, театрализованной игры, музыки и движения;

- индивидуальные и/или групповые свободные игры и занятия с детьми основанные на конструктивной, изобразительной, музыкальной, трудовой и др. деятельности детей.

Индивидуальный и дифференцированный подход в обучении детей в дошкольном отделении осуществляется через широкое использование индивидуальных и групповых форм его организации, которые обеспечивают возможность реализации индивидуальных коррекц ионно-образовательных программ, разрабатываемых для каждого ребенка.

Применение этих форм является обязательным в группе с режимом посещения «полный день» компенсирующей направленности: для них определено время в режиме дня; достаточное количество специалистов обеспечивает возможность проведения занятий с подгруппами детей. В основе осуществления индивидуального и дифференцированного подхода лежит комплексное психолого-педагогическое обследование детей.

В группах комбинированной/общеразвивающей направленности коррекционно-развивающая работа ведется только с детьми с ограниченными возможностями здоровья, с нейротипичными воспитанниками проводятся психокоррекционные мероприятия, имеющие целью сформировать адекватное восприятие ребенка с особыми образовательными потребностями.

Каждый ребенок при дефектологическом/логопедическом сопровождении посещает обязательно:

от двух до трех индивидуальных занятия в неделю в группе кратковременного пребывания;

в группе компенсирующей направленности по три индивидуальных занятия в неделю каждого специалиста СППС*;

в группе комбинированной направленности до трех подгрупповых и двух индивидуальных занятий в неделю*

(при условии возможности комплектования детей в подгруппы согласно «Положению о дефектологическом сопровождении воспитанников дошкольного отделения ГБОУ Школа № 830»*) .

Этапы коррекционной работы с детьми.

Сентябрь – адаптационный период и углублённая диагностика (обследование и заполнение карт развития ребёнка, наблюдение за детьми в различных ситуациях: во время режимных моментов, игровых ситуациях, при общении с взрослыми и сверстниками), индивидуальная работа с детьми, а также составление плана работы на первое полугодие.

Основанием для целенаправленной коррекционно-развивающей работы с детьми служат результаты психолого-педагогического обследования и педагогического мониторинга воспитанников, проводимых всеми специалистами образовательного учреждения (воспитатель, учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре). Результаты мониторинга развития воспитанников позволяют индивидуализировать задачи коррекционно-развивающей работы с каждым ребенком.

Октябрь - *декабрь* - первый этап коррекционно – развивающей работы.

Январь – экспресс- диагностика детей проводится для выявления эффективности проводимой коррекции и внесения изменений в планирование работы с учетом результатов диагностики.

Февраль-май - второй этап коррекционно – развивающей работы.

Май - контрольное диагностическое обследование детей.

Июнь - совместная игровая деятельность с детьми по закреплению сформированных навыков (игры и игровые упражнения).

Содержание работы воспитателя.

Диагностическое направление:

Цель: определение уровня физического, социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно – эстетического развития воспитанников группы, определение зон ближайшего и актуального развития по данным направлениям.

Задачи:

- Проведение процедуры обследования: определение уровня сформированности развития навыков самообслуживания, коммуникативных навыков, уточнение уровня игровой деятельности, определение уровня сформированности учебных навыков, фиксация результатов обследования.
- Анализ результатов диагностики (конкретизация и индивидуализация задач работы; совместно со специалистами психолого-педагогического сопровождения определение оптимального образовательного маршрута ребенка, формирование подгрупп для проведения занятий).
- Планирование дальнейшей коррекционно-развивающей работы с детьми.

Виды деятельности:

- наблюдение за детьми в ходе совместной деятельности, в режимных моментах;
- беседы с родителями;
- заполнение индивидуальных карт воспитанников;

- перспективное и календарно-тематическое планирование коррекционно-образовательной работы.

Коррекционно-развивающее направление работы:

Цель: разностороннее развитие дошкольников с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей по пяти основным образовательным областям.

Цель: создание единого образовательного пространства «детский сад-семья».

Задачи:

- повышение педагогических компетенций родителей;
- изучение и обобщение лучшего опыта семейного воспитания;
- приобщение родителей к участию в жизни дошкольного отделения через поиск и внедрение наиболее эффективных форм работы.

Виды деятельности:

Информационно-аналитическое направление:

- анкетирование;
-наблюдение.

Познавательное направление:

- родительские собрания;
- консультации;
- открытые занятия;
- дни открытых дверей;
- мастер-классы;
- семинары;
- проектная деятельность;

Наглядно- информационное направление:

- родительские уголки;
- папки-передвижки;

- сайт группы.

Досуговое направление:

- выставки работ;
- субботники;
- праздники;
-досуги.

Взаимодействие с УОО:

Цель: повышение эффективности коррекционно-развивающей работы посредством оптимизации организационных и содержательных аспектов деятельности воспитателей и специалистов психолого-педагогического сопровождения дошкольного отделения.

Задачи:

- взаимодействие с педагогическим коллективом по решению актуальных проблем воспитанников, в рамках ППк.
- сбор дополнительной информации об особенностях развития и особых потребностях воспитанников группы;
- повышение профессионального уровня в вопросах развития познавательного развития и речи.

Виды деятельности:

- участие в плановых и внеплановых заседаниях ППк,
- психолого-педагогические совещания, педагогические советы;
- консультации со специалистами по вопросам развития речи, познавательного развития, социально-личностного развития;
- интегрированные занятия;
- семинары-практикум;
- тетради взаимосвязи со специалистами (в группах компенсирующей направленности).

Самообразование:

Цели: расширение и углубление теоретических знаний, совершенствование имеющихся и приобретение новых профессиональных компетенций, повышение общекультурного уровня педагога.

Виды деятельности:

- посещение курсов повышения квалификации;
- чтение специальной литературы;
- участие в семинарах-практикумах, круглых столах, конференциях, мастер-классах.

Логопедическое сопровождение.

Цель оказания логопедического сопровождения в учреждении - создание оптимальных условий для коррекции нарушений в развитии речи детей, в освоении ими дошкольных образовательных программ и подготовки к успешному освоению программ начального школьного образования.

Основными задачами логопедического сопровождения являются:

- коррекция нарушений устной речи детей: формирование правильного произношения, развитие лексических и грамматических средств языка, навыков связной речи;
- своевременное предупреждение возникновения нарушений чтения и письма;
- выявление структуры речевого нарушения и определение соответствующей коррекционно-развивающей программы, выстраивание индивидуального коррекционно-развивающего маршрута;
- активизация познавательной деятельности детей;
- выстраивание взаимодействия специалистов образовательного учреждения, участвующих в коррекционно-образовательном процессе в рамках сопровождения развития ребенка;

- пропаганда логопедических знаний среди педагогов, родителей (законных представителей);
- привлечение родителей (законных представителей) ребенка к участию в коррекционно-образовательном процессе

Содержание работы учителя-логопеда.

Диагностическое направление работы:

Цель: определение уровня развития доречевых процессов и речи; индивидуализация задач работы.

Задачи:

- определение уровня развития общих речевых навыков у детей;
- оценка степени форсированности кинестетического и кинетического компонентов общей, ручной и артикуляционной моторики;
- оценка способности понимания речи ребенком;
- оценка состояния фонетической стороны речи;
- определение уровня фонематических процессов;
- определение объема предметного, предикативного и адъективного словарного запаса импрессивной и экспрессивной речи;
- определение особенностей и степени сформированности грамматического строя речи;
- определение уровня развития связной речи ребенка
- анализ результатов диагностики;
- планирование дальнейшей коррекционно-развивающей работы с детьми.

Виды деятельности:

- наблюдение за детьми в ходе совместной деятельности, в режимных моментах;
- беседы с родителями;

- проведение процедуры обследования компонентов речевого развития ребенка;

- заполнение индивидуальных речевых карт воспитанников;

- перспективное и календарно-тематическое планирование коррекционно-образовательной работы.

Коррекционно-развивающая работа с детьми:

Цель:

- создание условий, направленных на коррекцию речевого развития воспитанников и обеспечивающих достижение воспитанниками, имеющими нарушения речи уровня речевого развития, соответствующего возрастной норме;
- проведение индивидуальных и / или групповых коррекционно-развивающих занятий

Первая ступень обучения.

Задачи:

- преодоление речевого и неречевого негативизма у детей;

формирование устойчивого эмоционального контакта с учителем-логопедом и со сверстниками, развитие положительного эмоционального отношения детей к занятиям.

- развитие когнитивных предпосылок речевой деятельности, формирование речи во взаимосвязи с развитием восприятия, мышления, памяти, внимания;

- развитие интереса к окружающей действительности и познавательной активности детей;

- развитие потребности в общении и формировании коммуникативных умений;

- обучение детей взаимодействию с окружающими взрослыми и сверстниками;

- обучение детей умению отражать в речи содержание выполненных действий;
- формирование элементарных общих речевых умений.

Вторая ступень обучения.

Задачи:

- развитие произвольной мыслительной деятельности детей, формирование ее основных компонентов;
- развитие у детей заинтересованности в деятельности, формирование знаний достаточных для решения поставленных задач, а также навыка самоконтроля, поддерживание положительного эмоционального состояния детей в течение всего занятия;
- совершенствование кинестетической и кинетической основы движений детей в процессе развития общей, ручной и артикуляционной моторики;
- развитие способности детей понимать речь параллельно с расширением их представлений об окружающей действительности и формированием познавательной деятельности;
- обогащение предметного, предикативного и адъективного словарного запаса импрессивной и экспрессивной речи в ономасиологическом (обращается внимание на название объекта) и семасиологическом (обращается внимание на семантику слов) аспектах;
- формирование грамматических стереотипов словоизменения и словообразования в импрессивной и экспрессивной речи;
- формирование синтаксических стереотипов и работа над усвоением синтаксических связей в составе предложения;
- расширение возможностей участия детей в диалоге, формирование монологической речи;
- обучение детей включать в повествование элементы описания действующих лиц, предметов, природы, соблюдая последовательность рассказывания;

- коррекция нарушений дыхательных и голосовых функций;
- создание благоприятных условий для последующего формирования функций фонематической стороны;
- коррекция нарушений фонетической стороны речи, развитие фонематических процессов.

Третья ступень обучения.

Задачи:

- совершенствование процессов слухового и зрительного восприятия, внимания, памяти, мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации;
- развитие общей, ручной, артикуляционной моторики;
- расширение объема импрессивной и экспрессивной речи и уточнение предметного (существительные), предикативного (глаголы) и адъективного (прилагательные) компонентов словаря, формирование семантической структуры слова, организация семантических полей;
- совершенствование восприятия, дифференциации и навыков употребления детьми грамматических форм слова и словообразовательных моделей, различных типов синтаксических конструкций;
- совершенствование навыков связной речи детей;
- коррекция нарушений фонетической стороны речи, развитие фонематических процессов;
- формирование мотивации детей к школьному обучению, обучение их основам грамоты.

Работа с родителями:

Цель: создание единого образовательного пространства «детский сад-семья».

Задачи:

- повышение педагогических компетенций родителей;

- изучение и обобщение лучшего опыта семейного воспитания;

- приобщение родителей к участию в жизни дошкольного отделения через поиск и внедрение наиболее эффективных форм работы.

Виды деятельности:

Информационно-аналитическое направление:

- анкетирование;

-наблюдение.

Познавательное направление:

- родительские собрания;

- консультации;

- открытые занятия;

- дни открытых дверей;

- мастер-классы;

- семинары;

- проектная деятельность;

Наглядно- информационное направление:

- родительские уголки;

- папки-передвижки;

- сайт группы.

Досуговое направление:

- выставки работ;

- субботники;

- праздники;

-досуги.

Взаимодействие с УОО:

Цель: повышение эффективности коррекционно-развивающей работы посредством оптимизации организационных и содержательных аспектов деятельности воспитателей и специалистов психолого-педагогического сопровождения дошкольного отделения.

Задачи:

- взаимодействие с педагогическим коллективом по решению актуальных проблем воспитанников, в рамках ППк.
- сбор дополнительной информции об особенностях развития и особых потребностях воспитанников группы;
- повышение профессионального уровня в вопросах развития познавательного развития и речи.

Виды деятельности:

- участие в плановых и внеплановых заседаниях ППк,
- психолого-педагогические совещания, педагогические советы;
- консультации со специалистами по вопросам развития речи, познавательного развития, социально-личностного развития;
- интегрированные занятия;
- семинары-практикум;
- тетради взаимосвязи со специалистами.

Самообразование:

Цели: расширение и углубление теоретических знаний, совершенствование имеющихся и приобретение новых профессиональных компетенций, повышение общекультурного уровня педагога.

Виды деятельности:

- посещение курсов повышения квалификации;
- чтение специальной литературы;

- участие в семинарах-практикумах, круглых столах, конференциях, мастер-классах.

Психологическое сопровождение.

Цель психологического сопровождения: содействие созданию социальной ситуации развития, соответствующей индивидуальности воспитанника и обеспечивающей условия для охраны здоровья, и развития личности воспитанников, их родителей (законных представителей), педагогических работников и других участников образовательных отношений (УОО).

Задачи психологического сопровождения образовательного процесса:

- содействие педагогическому коллективу в гармонизации социально-психологического климата в ГКП;

- мониторинг психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его психологического развития в процессе воспитания в дошкольном учреждении; содействие индивидуализации образовательного маршрута;

- содействие реализации (выполнению) требований ФГОС к личностным результатам освоения воспитанниками основной образовательной программы дошкольного образования;

- разработка и внедрение психологических программ и проектов, направленных на преодоление отклонений в социальном и психологическом здоровье, трудностей в адаптации и воспитании, нарушений в поведении, задержек и отклонений в развитии воспитанников;

- содействие педагогическим работникам и родителям (законным представителям) в воспитании детей, а также формированию у них принципов

взаимопомощи, сочувствия, положительного отношение к себе, сверстникам и взрослым, инициативности и самостоятельности, уверенности в себе, способности к активному взаимодействию со сверстниками и взрослыми социально-приемлемыми способами.

- взаимодействие с другими подразделениями ГБОУ (психолого-педагогический консилиум и т.п.)

Основные направления деятельности педагога-психолога:

- работа с воспитанниками;

- работа с УОО;

- работа с родителями воспитанников.

Основные виды работ и деятельности психологического сопровождения:

1. Просвещение

Цель: формирование у родителей (законных представителей), у других УОО потребности в психологических знаниях, желания использовать их в интересах собственного развития и своевременного предупреждения возможных нарушений в становлении личности.

Осуществляется педагогом-психологом совместно с УОО и администрацией через различные практико-ориентированные формы работы (семинары, тренинги, выступление на пед. совете и род. собрании, круглый стол и т.п.).

Виды деятельности:

- групповые и индивидуальные консультации по запросу педагогов и родителей;

- ведение странички психолога на сайте ОО;

- поддерживающее дистанционное обучение родителей по вопросам детско-родительского взаимодействия по запросу УОО;

- семейное консультирование по запросу УОО;

- тренинги личностного и профессионального роста;

- тренинги, направленные на развитие родительской рефлексии.

2. Психопрофилактика

Цель: предотвращение возможных проблем в развитии и взаимодействии участников воспитательно-образовательного процесса.

Задачи:

- адаптация субъектов образовательного процесса к условиям новой социальный среды;
- выявление детей группы риска, требующих повышенного внимания психолога;
- выявление случаев психологического неблагополучия педагогов и поиск путей устранения причин возникновения данного состояния;
- предупреждение возникновения явлений дезадаптации воспитанников, профессионального выгорания педагогов;
- выявление и нейтрализация факторов, негативно влияющих на здоровье воспитанников и педагогов; формирование у всех участников процесса потребности в здоровом образе жизни;

- разработка конкретных рекомендаций педагогическим работникам, родителям (законным представителям) по оказанию помощи в вопросах воспитания и развития детей.

Виды деятельности:

- анализ медицинских карт воспитанников;

- групповые и индивидуальные консультации для родителей/педагогов.

3. Психодиагностика.

Цель: Определение зоны актуального и ближайшего развития воспитанников группы с целью дальнейшей индивидуализации образования и оптимизации работы группы.

Задачи:

- выявление особенностей развития детей, состояния их эмоционально-волевой сферы и определение форм сопровождения (индивидуальное, групповое);

- определение мотивации детей к различным видам деятельности;

- выявление проблем взаимодействия УОО:

- диагностика психологической готовности к обучению в школе воспитанников подготовительной группы.

Виды деятельности:

- Анализ документации;

- беседы с родителями/законными представителями воспитанников;

- диагностика развития ребенка с целью определения уровня психического развития,

- диагностика по запросу родителей/педагогов/администрации детского, родительского, педагогического коллективов с целью выявления и конкретизации проблем участников образовательного процесса;

4. Коррекционно-развивающая работа с детьми

Цель: организация работы с воспитанниками, имеющими проблемы в поведении и личностном развитии, выявленные в процессе диагностики; активное воздействие на формирование личности и преодоление затруднений в усвоении программного материала на основе комплексного взаимодействия педагога-психолога с другими УОО.

Общие задачи:

- Сопровождение самостоятельной свободной игры детей группы через формирование положительного отношение к самостоятельной игре и повышения уровня самостоятельности детей.
- Формирование навыков общения со сверстниками на групповых/подгрупповых социально-коммуникативных занятиях.
- Формирование собственной мотивации для участия в коллективных играх.
- Стимуляция действий по исследованию окружающего.
- Развитие крупной и мелкой моторики.
- Создание условий, способствующих развитию наглядно-действенного мышления.

Виды деятельности (интеграция коррекционной работы в образовательных областях).

Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»

- развитие стремления детей играть со взрослыми и другими детьми, объединяться в группы по два-три человека на основе личных симпатий;
- воспитание у детей умения соблюдать в игре элементарные правила поведения и взаимодействия на основе игрового сюжета;
- формирование игровых действий у детей с предметными игрушками, изображениями предметов и предметами-заместителями на основе реального сходства с предметами;
- развитие выразительности имитационных движений у детей;
- поощрение желания детей самостоятельно играть в знакомые игры;
- обучение детей элементарным операциям внутреннего программирования с опорой на реальные действия на вербальном и невербальном уровнях: показ и называние картинок, изображающих игровые ситуации, разыгрывание ситуаций, в которых необходимо использовать звукоподражание, элементарное интонирование речевых и неречевых звуков, произнесение отельных реплик в играх с образными игрушками;
- поддержание у детей стремления передавать (изображать и демонстрировать) радость, огорчение, удивление в имитационных играх;
- формирование у детей навыков взаимодействия «ребенок-взрослый», «ребенок –ребенок»;
- формирование у детей потребности в общении;
- создание условий для развития образа «Я» на основе представлений о собственных возможностях и умениях;

- формирование представления у детей о родственных взаимоотношениях в семье и их социальной роли (сын-дочка, внук-внучка, брат-сестра);
- расширение предметного и предикативного словарного запаса детей, связанного с их эмоциональным, бытовым, предметным и игровым опытом;
- развитие способности детей выражать свое настроение и потребности с помощью различных невербальных средств общения;
- стимулирование и поощрение у детей самостоятельности как проявления относительной независимости от взрослого;
- формирование у детей элементарных орудийных действий в процессе самообслуживания;
- способствование накоплению у детей опыта самостоятельных действий в быту, способствующего развитию самоуважения, чувства собственного достоинства;
- формирование основ культуры труда, бережливости, аккуратности в процессе действий с предметами гигиены, одеждой, обувью и т.п.;
- обучение детей выполнению последовательной цепочки игровых действий, связанных с мытьем кукол, раздеванием и одеванием, сервировкой стола кукольной посудой, застилкой кукольной постели и т.д.;
- обучение детей применять реальные бытовые действия с играми с образными игрушками: укладывание образной игрушки в постель, усаживание за стол и «кормление», мытье рук игрушке с мылом и без мыла, вытирание развернутым полотенцем, умывание, вербализируя игровые действия.

Образовательная область «Познавательное развитие»:

- формирование у детей в различных играх и игровых упражнениях первых практических ориентировочных действий (поисковая активность, результативная проба, практическое примеривание), умения следить за движением, пользоваться указательным и соотносящим жестом в ходе предметных и орудийных действий, при сравнении объектов;
- формирование системы «взгляд – рука (руки)»;
- формирование перцептивных действий и восприятия пространственных и качественных свойств предметов;
- развитие основных функциональных уровней памяти;
- способствование пониманию содержания сюжетных картинок;

Образовательная область «Речевое развитие»:

- создание речевой среды, пробуждение речевой активности, интереса к предметному миру и человеку (прежде всего, к сверстнику), способствование преодолению речевого и неречевого негативизма;
- формирование предметных и предметно-игровых действий, способности участвовать в коллективной деятельности;
- способствование формированию понимания соотносящих и указательных жестов, иллюстративных изображений (картинок, пиктограмм);
- развитие коммуникативной функции речи через принцип построения педагогических ситуаций, совместных игр с детьми и взрослыми, а также самостоятельных игр детей, их взаимодействия друг с другом.

Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»

- развитие аффективной окраски детского восприятия, формирование неречевых и речевых умений детей выражать свои эмоции, развитие интереса и способствование получению удовольствия от творческой деятельности;
- приобщение детей к пению за счет активного слушания музыки при ознакомлении с новыми песнями;
- пропевание взрослым песенок с различной интонационной, динамической окрашенностью (громче-тише, быстрее-медленнее), в сочетании с мимикой и пантомимикой (обыгрывание в движении текса песенки); вызывание пением подражательной детской реакции;
- повторение ритмических движений, прохлопывание простого ритма по подражанию, отстукивание ритма детских песен, развитие чувства ритма в ритмических и музыкально-ритмических играх.

Образовательная область «Физическое развитие»

- стимулирование появления эмоционального отклика у детей на подвижные игры и игровые упражнения, и желание участвовать в них;
- преодоление двигательного негативизма у детей;
- развитие у детей потребности в физических движениях и желания их выполнять по подражанию и образцу действиям взрослого;
- формирование у детей мотивации к упорядоченной двигательной активности;

- развитие у детей физических качеств, позволяющих ориентироваться в трехмерном пространстве по подражанию действиям взрослого, по образцу, по словесной инструкции, самостоятельно;
- в процессе выполнения различных упражнений развитие у детей представления о скоростно-силовых характеристиках (быстро-медленно, сильно-слабо);
- развитие у детей реакции на сигнал и действий по нему;
- формирование навыка выполнения простейших построений и перестроений, физических упражнений в соответствии с жестовыми и словесными указаниями взрослого;
- целенаправленное развитие сенсорно-перцептивной координационной способности детей;
- развитие тонкой моторики в действиях с мелкими предметами, в различных пальчиковых и кистевых упражнениях;
- развитие доступной для детей активности, самостоятельности, произвольности в ходе совместной игровой подвижной деятельности детей и взрослых.
- обучение детей контролировать и координировать движения собственного тела, чтобы аккуратно и осторожно брать предметы со стола, безопасно передвигаться между предметами;
- обучение детей узнаванию и называнию предметов бытового назначения (одежды, посуды, гигиенических средств и др.), которыми они постоянно пользуются или которые могут наблюдать с использованием вербальных и невербальных средств коммуникации;
- формирование представлений о воде как о важном средстве поддержания чистоты тела и жилища;

- обучение детей орудийным действиям с предметами домашнего обихода, личной гигиены, бытового назначения;
- формирование навыков бытовых действий со взрослыми по образцу и самостоятельно;
- воспитание бережливости, аккуратности в процессе действий с предметами гигиены, одеждой, обувью;
- воспитание опрятности;
- формирование культуры еды (культурно-гигиенические навыки);
- формирование положительного отношения к чистому, опрятному ребенку;
- развитие общей и тонкой моторики, координации движений обеих рук, зрительно-двигательной координации в процессе умывания, раздевания и одевания, приема пищи;
- воспитание у детей умения соблюдать в игре элементарных правил поведения и взаимодействия, обучение нормам гигиены и здорового образа жизни на основе игрового сюжета;
- обучение детей в совместных играх с образными игрушками реальным бытовым действиям, используя невербальные и вербальные средства общения в процессе игры;
- воспитание доброжелательного отношения друг к другу и взаимопомощь при выполнении действий по самообслуживанию, умение благодарить друг друга за помощь;
- снижение повышенного психического возбуждения детей, поддержание у них положительного эмоционального настроя;
- ознакомление детей с действиями и материалами, необходимыми для игр по безопасности жизнедеятельности (ПДД, правила пожарной безопасности: реальными, отраженными в знаках – светофор, дорожные знаки и знаки пожарной безопасности, с образными игрушками).

5. Работа с родителями

Цель: создание единого образовательного пространства «детский сад – семья».

Задачи:

- формирование у родителей (законных представителей), потребности в психологических знаниях, желания использовать их в интересах собственного

развития и своевременного предупреждения возможных нарушений в становлении личности своей и их ребенка;
- приобщение родителей к участию в развитии и воспитании гармоничной личности ребенка через поиск и внедрение наиболее эффективных форм работы;
Виды деятельности:
- беседы и консультации с родителями по плану и по запросу;
- проведение открытых занятий, мастер-классов, семинаров, тренингов;
- оформление информационных стендов и страниц на сайте ДО.

6. Работа с другими участниками образовательных отношений
Цель: повышение эффективности коррекционно-развивающей работы посредством оптимизации организационных и содержательных аспектов деятельности УОО как для всех группы, так и для каждого ребенка.
Задачи:
- интеграция с педагогическим коллективом в разрешении актуальных проблем воспитанников;
- сбор дополнительной информации об особенностях развития и потребностях воспитанников;
- повышение профессионального уровня педагогов в вопросах развития социально-личностного развития ребенка.
Виды деятельности:
- психолого-педагогические совещания;
- консультации с воспитателями групп и УОО по вопросам социально-личностного развития воспитанников;
- интегрированные занятия;
- семинары, практикумы;
- оформление памяток, тетрадей связи.

7. Самообразование
Цель: повышение личной профессиональной компетентности психолога-педагога
Задачи:
- расширение и углубление теоретических знаний;
- совершенствование имеющихся и приобретение новых профессиональных навыков и умений в свете современных требований психологический и педагогической науки;
- повышение общекультурного уровня педагога;
Виды деятельности:
- занятия на курсах повышения квалификации;
- чтение спец. литературы;

- посещение занятий коллег;
- посещение семинаров-практикумов, мастер-классов, конкурсов и активное участие в них.

Дефектологическое сопровождение.

Диагностическое направление:

Цель: выявление трудностей формирования умений и навыков, условий их преодоления.

Диагностическое направление осуществляется на первичной диагностике и при динамическом изучении.

Первичная диагностика, направленная на определение уровня актуального развития и «зоны ближайшего развития» ребенка, причин и механизмов трудностей в обучении, выявление детей, нуждающихся в специализированной помощи.

По результатам исследования происходит:

- распределение детей на группы подгруппы по ведущему нарушению,
- определение оптимальных условий индивидуального развития,
- выявление детей, нуждающихся в индивидуальных занятиях.

По окончании первичной диагностики оформляются протокол и заключение на воспитанника.

Динамическое изучение воспитанников ДО проводится с целью отслеживания динамики развития ребенка, определения соответствия выбранных форм, приемов, методов обучения уровню развития ребенка.

В процессе динамического изучения также решается задача дифференциации сходных состояний нарушения развития.

Динамическое изучение проводится не менее двух раз в году (сентябрь-май). Результаты обсуждаются на заседании ППк и оформляются в виде дефектологического представления на учащегося.

Этапная диагностика. Данный вид диагностики необходим для констатации результативности и определения эффективности коррекционного воздействия на развитие учебно-познавательной деятельности детей, посещающих занятия учителя-дефектолога.

Текущая диагностика направлена на обследование возможностей воспитанников запросу родителей (лиц их заменяющих), педагогов и других специалистов. Данный вид деятельности проводится на протяжении учебного года, по мере необходимости.

Виды деятельности:

- наблюдение за детьми в ходе совместной деятельности, в режимных моментах;
- беседы с родителями;
- проведение процедуры обследования компонентов познавательного развития ребенка;
- заполнение индивидуальных карт воспитанников;
- перспективное и календарно-тематическое планирование коррекционно-образовательной работы.

Коррекционно-развивающая работа с детьми:

Цель:

- создание условий для развития эмоционально-волевой, двигательной, познавательной сферы;
- развитие позитивных качеств личности ребенка;
- подготовка детей к обучению на следующей ступени образования
- проведение индивидуальных и / или групповых коррекционно-развивающих занятий

Задачи образовательной деятельности:

- развивать у детей интерес к окружающему миру, стимулировать развитие познавательной активности;
- развивать познавательные процессы и функции: восприятие, внимание, память, мышление;
- развивать элементарную наблюдательность детей, их желание и умение наблюдать за изменениями, происходящими в окружающем мире;
- учить устанавливать причинно-следственные связи;
- развивать сенсорно-перцептивные способности детей;
- закреплять умение детей определять пространственное расположение предметов относительно себя, ориентироваться на листе бумаги;
- продолжать формировать элементарные математические представления;
- развивать мелкую моторику, координацию обеих рук, зрительно-двигательную координацию детей;
- повышать речевую активность детей, развивать коммуникативную функцию их речи на занятиях, в играх, в бытовых ситуациях, стимулировать детей к общению с взрослыми и сверстниками;
- учить детей элементарным операциям внутреннего программирования с опорой на реальные действия на вербальном и невербальном уровнях;
- продолжать учить детей элементарному планированию, выполняя какие-либо действия с помощью взрослого и самостоятельно;
- обогащать и совершенствовать умения детей играть с предметными и образными игрушками, развивать способность детей брать на себя роль и действовать в соответствии с нею, закреплять умение детей играть совместно с взрослым и сверстниками в различные игры;
- стимулировать развитие эмоционально-волевой сферы детей.

Работа с родителями:

Цель: создание единого образовательного пространства «детский сад-семья».

Задачи:

- повышение педагогических компетенций родителей;
- приобщение родителей к работе по развитию познавательной, коммуникативной сферы через поиск и внедрение наиболее эффективных форм работы.

Виды деятельности:

Информационно-аналитическое направление:

- анкетирование;
-наблюдение.

Познавательное направление:

- родительские собрания;
- консультации;
- открытые занятия;
- дни открытых дверей;
- мастер-классы;
- семинары;
- проектная деятельность;

Наглядно - информационное направление:

- родительские уголки;
- папки-передвижки;
- сайт группы.

Досуговое направление:

- выставки работ;
- субботники;
- праздники;

-досуги.

Взаимодействие с УОО:

Цель: повышение эффективности коррекционно-развивающей работы посредством оптимизации организационных и содержательных аспектов деятельности учителя-дефектолога и других специалистов психолого-педагогического сопровождения дошкольного отделения, воспитателей.

Задачи:

- взаимодействие с педагогическим коллективом по решению актуальных проблем воспитанников, в рамках ППк.
- сбор дополнительной информации об особенностях развития и особых потребностях воспитанников группы;
- повышение профессионального уровня в вопросах развития познавательного развития и речи.

Виды деятельности:

- участие в плановых и внеплановых заседаниях ППк,
- психолого-педагогические совещания, педагогические советы;
- консультации со специалистами по вопросам развития речи, познавательного развития, социально-личностного развития;
- интегрированные занятия;
- семинары - практикум;
- тетради взаимосвязи со специалистами (в группах компенсирующей направленности).

Самообразование:

Цели: расширение и углубление теоретических знаний, совершенствование имеющихся и приобретение новых профессиональных компетенций, повышение общекультурного уровня педагога.

Виды деятельности:

- посещение курсов повышения квалификации;
- чтение специальной литературы;
- участие в семинарах-практикумах, круглых столах, конференциях, мастер-классах.

Содержание коррекционно-развивающей работы с учетом интеграции образовательных областей:

Образовательная область «Физическое развитие».

Цель: развитие двигательного потенциала детей.

Задачи:

1. Сформировать навыки личной гигиены (туалет и умывание)
2. Развить навыки самообслуживания (одевание/раздевание)
3. Обеспечить сенсомоторное развитие детей
4. Развивать двигательный опыт детей.
5. Обучить детей выполнять инструкцию взрослого.
6. Обучить детей выполнять движения и действия по подражанию, показу и речевой инструкции.
7. Развитие интереса к участию в подвижной игре.
8. Сформировать двигательные способности детей при передвижении по ступеням лестницы.

Интеграция образовательных областей: «Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое развитие».

Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие».

Цель: развитие игровой деятельности детей, приобщение к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками и взрослыми.

Задачи:

1. Сформировать первоначальные представления о себе и ближайшем окружении,

2. Развивать общение и взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

3. Развить навыки самообслуживания.

4. Сформировать элементы бытовой деятельности.

5. Воспитать бережное отношение к игрушкам, книгам.

6. Освоить правила безопасного поведения в различных видах трудовой деятельности.

7. Сформировать простейшие алгоритмы поведения.

8. Сформировать правила поведения.

9. Познакомить с правилами дорожного движения в качестве пешехода.

10. Сформировать бережное отношение к окружающей природе (не ломать ветки деревьев, кормить птиц зимой).

Интеграция образовательных областей: «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Физическое развитие».

Образовательная область «Речевое развитие».

Цель: овладение конструктивными способами и средствами общения со сверстниками и взрослыми.

Задачи:

1. Формирование способности к элементарному осознанию явлений языка и речи.

2. Развитие детского словаря – освоение значений слов и их уместное употребление.

3. Обогатить словарь детей за счет расширения представлений о предметном мире.

4. Сформировать желание детей вступать в контакт с окружающими.

5. Развить умение понимать обращенную речь с опорой и без опоры на наглядность.

6. Развить умение отвечать на вопросы, используя форму простого предложения или высказывания из 2—3 простых фраз.

7. Учить ребёнка слушать и понимать обращённую к нему речь.

Интеграция образовательных областей: «Познавательное развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Физическое развитие».

Образовательная область «Познавательное развитие».

Цель: формирование представлений детей о многообразии окружающего мира.

Задачи:

1. Дать представление о сенсорных эталонах (форма, цвет, размер, величина) и способах обследования предметов.

2. Сформировать умение сравнивать предметы: подбирать пары и группы предметов на основе сходного сенсорного признака.

3. Обогатить представления детей о растениях, животных, человеке, объектах неживой природы.

4. Сформировать знания о сезонных изменениях в природе.

5. Сформировать элементы исследовательской деятельности.

6. Сформировать пространственные характеристики.

7. Сформировать количественные представления.

8. Сформировать временные (утро, день, вечер, ночь) характеристики.

Интеграция образовательных областей: «Познавательное развитие», «Социально- коммуникативное развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Физическое развитие».

Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие».

Цель: Формирование эстетического отношения к миру, развитие художественных способностей, освоение различных видов художественной деятельности.

Задачи:

1. Научить детей правильно держать карандаш, ручку, оставлять следы на бумаге.
2. Познакомить детей с бумагой, тканью и их свойствами. Освоить элементарные техники аппликации.
3. Познакомить детей с пластическим материалом (глина, пластилин) и способами работы с ним.
4. Развить опыт слушания за счет разных малых форм фольклора, простых народных и авторских сказок о животных.
5. Обеспечить узнавание детьми знакомых произведений при помощи повторных слушаний, узнавание литературных героев в иллюстрациях и игрушках.

Интеграция образовательных областей: «Познавательное развитие», «Социально- коммуникативное развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Физическое развитие».

Коррекционные цели, направленные на формирование психических процессов у детей с особенностями интеллектуального развития.

Коррекция внимания

1. Развивать умение концентрировать внимание (степень сосредоточенности внимания на объекте).
2. Развивать устойчивость внимания (длительное сосредоточение внимания на объекте).

3. Развивать умение переключать внимание (намеренный, осознанный перенос внимания с одного объекта на другой).

4. Развивать умение распределять внимание (возможность удерживать в сфере внимания одновременно несколько объектов).

5. Увеличивать объем внимания (количество объектов, которые могут быть охвачены вниманием ребенка одновременно).

6. Формировать целенаправленное внимание (направленность в соответствии с поставленной задачей).

7. Развивать произвольное внимание (требует волевых усилий).

8. Активизировать и развивать зрительное и слуховое внимание.

Коррекция памяти

1. Развивать двигательную, вербальную, образную, словесно – логическую память.

2. Работать над усвоением знаний при помощи произвольного, сознательного запоминания.

3. Развивать скорость, полноту, точность воспроизведения.

4. Развивать прочность запоминания.

5. Формировать полноту воспроизведения словесного материала (воспроизводить словесный материал близко к тексту).

6. Совершенствовать точность воспроизведения словесного материала (правильность формулировок, умение давать краткий ответ).

7. Работать над последовательностью запоминания, умение устанавливать причинно – следственные и временные связи между отдельными фактами и явлениями.

8. Работать над увеличением объема памяти.

9. Учить запоминать воспринятое, осуществлять выбор по образцу.

Коррекция ощущений и восприятия

1. Работать над уточнением зрительных, слуховых, осязательных, двигательных ощущений.

2. Развивать целенаправленное восприятие цвета, формы, величины, материала и качества объекта. Обогащать чувственный опыт детей.

3. Учить соотносить предметы по величине, форме, цвету, зрительно проверяя свой выбор.

4. Дифференцировать восприятие предметов по цвету, величине и форме.

5. Развивать слуховое и зрительное восприятие.

6. Увеличивать объем зрительных, слуховых, тактильных представлений.

7. Формировать тактильное различение свойства предметов. Учить узнавать на ощупь знакомые предметы.

8. Развивать тактильно – двигательное восприятие. Учить соотносить тактильно – двигательный образ предмета со зрительным образом.

9. Работать над совершенствованием и качественным развитием кинестетического восприятия.

10. Работать над увеличением поля зрения, скоростью обозрения.

11. Развивать глазомер.

12. Формировать целостность восприятия образа предмета.

13. Учить анализировать целое из составляющих его частей.

14. Развивать зрительный анализ и синтез.

15. Развивать способность обобщать предметы по признаку (цвет, форма, величина).

16. Развивать восприятие пространственного расположения предметов и их деталей.

17. Развивать зрительно – моторную координацию.

18. Работать над темпом восприятия.

Коррекция речи

1. Преодоление речевого и неречевого негативизма у детей;

2. Формирование устойчивого эмоционального контакта с учителем-дефектологом и со сверстниками, развитие положительного эмоционального отношения детей к занятиям.

3. Развитие когнитивных предпосылок речевой деятельности, формирование речи во взаимосвязи с развитием восприятия, мышления, памяти, внимания;

4. Развитие интереса к окружающей действительности и познавательной активности детей;

5. Развитие потребности в общении и формировании коммуникативных умений;

6. Обучение детей взаимодействию с окружающими взрослыми и сверстниками;

7. Обучение детей умению отражать в речи содержание выполненных действий;

8. Расширять пассивный и активный словарь.

9. Формировать диалогическую речь.

10. Развивать связную речь. Работать над понятийной стороной речи.

Коррекция мышления

1. Развивать наглядно – действенное, наглядно – образное и логическое мышление.

2.Развивать умение анализировать, сравнивать, обобщать, классифицировать, систематизировать на наглядной или вербальной основе.

3. Учить выделять главное, существенное.

4. Учить сравнивать, находить сходство и отличие признаков предметов и понятий.

5. Развивать мыслительные операции анализа и синтеза.

6. Учить группировать предметы. Учить самостоятельно определять основание группировки, выделять существенный для данной задачи признак предмета.

7. Развивать умение понимать связь событий и строить последовательные умозаключения, устанавливать причинно – следственные связи.

8. Активизировать мыслительную творческую деятельность.

9. Развивать критичность мышления (объективная оценка других и себя)

10. Развивать самостоятельность мышления (умение использовать общественный опыт, независимость собственной мысли).

Коррекция эмоционально – волевой сферы

1. Вырабатывать умение преодолевать трудности.

2. Воспитывать самостоятельность, ответственность.

3. Формировать стремление добиваться результатов, доводить начатое дело до конца.

4. Развивать умение действовать целенаправленно, преодолевать посильные трудности.

5. Воспитывать честность, доброжелательность, трудолюбие, настойчивость, выдержку.

6. Развивать критичность.

7. Развивать инициативу, стремление к активной деятельности.

8. Вырабатывать положительные привычки поведения.

9. Воспитывать чувство товарищества, желание помогать друг другу.

10. Воспитывать чувство дистанции и уважения к взрослым.

III. Организационный раздел.

Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка.

Программа предполагает создание следующих психолого -педагогических условий, обеспечивающих развитие ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными возможностями и интересами.

1. Личностно — ориентированное взаимодействие взрослых с детьми, предполагающее создание таких ситуаций, в которых каждому ребенку предоставляется возможность выбора деятельности, партнера, средств и прочее; обеспечивается опора на его личный опыт при освоении новых знаний и жизненных навыков.

2. Ориентированность педагогической оценки на относительные показатели детской успешности, то есть сравнение нынешних и предыдущих достижений ребенка, стимулирование самооценки.

3. Формирование игры как важнейшего фактора развития ребенка.

4. Создание развивающей образовательной среды, способствующей физическому, социально - коммуникативному, познавательному, речевому, художественно - эстетическому развитию ребенка и сохранению его индивидуальности.

5. Сбалансированность репродуктивной (воспроизводящей готовый образец) и продуктивной (производящей субъективно новый продукт) деятельности, то есть деятельности по освоению культурных форм и образцов и детской исследовательской, творческой деятельности; совместных и самостоятельных, подвижных и статичных форм активности.

6. Участие семьи как необходимое условие для полноценного развития ребенка дошкольного возраста.

7. Профессиональное развитие педагогов, направленное на развитие профессиональных компетентностей, в том числе коммуникативной компетентности и мастерства мотивирования ребенка, а также владения правилами безопасного пользования Интернетом, предполагающее создание

сетевого взаимодействия педагогов и управленцев, работающих по Программе.

Организация развивающей предметно-пространственной среды.

Коррекционно-развивающая среда является важным реабилитационным и социально-адаптивным средством воспитания и развития детей с нарушениями в развитии.

Коррекционно-развивающая среда должна носить функцию сенсорно-стимулирующего пространства. Весь используемый дидактический материал по сенсорному развитию условно делиться на несколько групп:

- Функционально ориентированные игрушки и пособия для развития сенсомоторных функций: строительные конструкторы с комплектом цветных деталей, пирамидки, плоские и объёмные геометрические фигуры и тела разной величины, геометрическое лото.
- Полифункциональные материалы: объёмные набивные модули, крупные конструкторы.
- Игрушки и пособия для развития общей и мелкой моторики. Спортивный инвентарь для развития крупной моторики: мячи, кольцебросы, обручи, кегли, флажки, гимнастические ленты, массажный коврик и другие. Для развития мелкой моторики: шнуровки, мозаика, разнообразные мелкие предметы (пуговицы, бусинки, камешки, орешки, семечки, жёлуди), коробки и лотки для их раскладывания; различные виды застёжек: крючки, пуговицы, молнии, шнурки, наборы верёвочек и лент и др.

- Природный материал: коллекция плодов, семян, минералов, тополиный пух, мох, коробочки хлопка, которые способствуют не только овладению познавательными средствами (свойства, качество, величина и др.), но и стимулируют развитие координации руки и глаза, мелкой моторики ребёнка.
- Оборудование для занятий музыкой, ритмикой: магнитофон, диски, звучащие игрушки, музыкальные инструменты.
- Оснащение для арт-терапии: различные куклы и игрушки, элементы одежды костюмов; «предметы оперирования» - игрушки, имитирующие реальные предметы, игровой материал, указывающий на место действия, обстановку, в которой она происходит (например: кукольная мебель).
- Иллюстративный и образно-символический материал: схемы-планы пространственного расположения предметов, условные схематические изображения предметов.
- Наглядно-графические модели: поэлементная схема, технологические (инструкционные) карты.
- Нормативно-знаковый материал: набор цифр и букв, алфавитные таблицы и др., который способствует овладению ребёнком универсальными человеческими средствами внутренней мыслительной деятельности.
- Материалы и принадлежности для изобразительной деятельности (для рисования, аппликации, лепки, выполнения графических заданий).
- Дидактические игры для сенсорного развития:
- Игры на познание и закрепление свойств окружающих предметов, направленные на развитие тактильных ощущений, зрительного и слухового восприятия, обоняния, вкусовых ощущений;
- Игры, направленные на познание себя, своих мышечных ощущений, осознания себя в окружающем пространстве, т.е. на кинетическое и кинестетическое развития.

- Игры динамического и статического и статического характера, связанные с движением и удержанием позы, определением своего местоположения.

Игра способствует накоплению запаса ярких, конкретных представлений о предметах и явлениях окружающей действительности; активизирует познавательную деятельность ребёнка. Выполняя игровые действия, дети упражняются в различении формы, величины, цвета, пространства, звуков, временных отношений, зрительных представлений. Учатся сравнивать, группировать, исключать предметы как по внешним признакам, так и по их назначению. Применение дидактического материала по сенсорному развитию в общем процессе сенсорного воспитания ребёнка делает данный процесс более эффективным.

Кадровые условия реализации Программы.

Основой для разработки должностных инструкций педагогических работников служат квалификационные характеристики, представленные в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих (Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26.08.10 № 761н, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»).

Материально - техническое обеспечения Программы.

Предметно-развивающая среда дошкольных группах МБДОУ № 9 "Колобок":

- способствует своевременному и качественному развитию всех психических процессов- восприятия, мышления, памяти, воображения и т.д.;
- предназначена для осуществления разных видов деятельности: игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, музыкально-художественной, трудовой, двигательной, продуктивной, восприятия художественной литературы и др.;

Развивающая предметно-пространственная среда в ДО содержательна, насыщенна, трансформируема, полифункциональная, вариативная, доступная и безопасная. Насыщенность среды соответствует возрастным возможностям детей и содержанию Программы.

Для занятий физической культурой в ДО функционируют спортивные залы и оборудована спортивная площадка. Залы оснащены всем необходимым инвентарем и оборудованием для физической активности детей: тренажеры, гимнастические лестницы, ребристые доски массажные коврики, мячи, атрибуты к подвижным и спортивным играм и многое другое. На спортивной площадке размещено спортивное оборудование: волейбольная сетка, баскетбольные кольца, ворота для мини футбола, балансиры, спортивный комплекс и прыжковая яма.

С целью развития у детей музыкальных способностей в ДО оборудованы музыкальные залы, где имеются: фортепиано, музыкальный центр; детские музыкальные инструменты: бубны, погремушки, металлофоны; народные инструменты; музыкально-дидактические игры и другие пособия.

Для проведения театрализованной деятельности в ДО имеются: ростовые куклы, пальчиковый, кукольный, настольный и другие виды театров.

В каждой группе оборудованы центры музыкальной и театрализованной деятельности.

В группах оборудованы уголки краеведения, сделаны подборки детской, художественной, энциклопедической и методической литературы, пособий и дидактических игр.

Для развития экологической культуры и естественнонаучных представлений в ДО на участках размещены: огород, цветники, альпийская горка.

Для организации коррекционной работы с детьми в ДО оборудованы кабинеты: педагога-психолога, кабинеты учителей-логопедов, кабинеты учителей-дефектологов, где размещен демонстрационный и раздаточный дидактический материал.

В каждой возрастной группе созданы все условия для самостоятельной и целенаправленной деятельности детей.

При построении предметно- развивающей среды групп учитываются возраст детей, их интересы и желания. Предметная среда групп имеет разнообразные мини-среды, обеспечивающие игровую деятельность детей, как для мальчиков, так и для девочек. Выделено место для проведения совместной организованной продуктивной и познавательной деятельности воспитателя с детьми.

Группы оборудованы модульной мебелью, разнообразными дидактическими пособиями и игрушками. Во всех группах имеются игрушки и пособия для физического развития, музыкальные игрушки и разные виды театров.

Организация и размещение предметно - развивающей среды осуществляется педагогами рационально, логично, удобно для детей, с учетом возраста.

В группе кратковременного пребывания для детей с ОВЗ выделено пространство для того, чтобы дети больше играли с крупными игрушками, с

игрушками действие-эффект. Большое внимание уделено оборудованию зоны сенсомоторного развития, игровой деятельности и физического развития.

В каждой группе приобретено много игр и пособий в соответствии с современными требованиями, оборудованы центры развития по всем видам детской деятельности:

· Центр двигательной деятельности

· Центр сюжетно-ролевой игры

· Центр развивающих игр

· Центр театрализованной деятельности

· Центр познавательно-исследовательской деятельности

· Центр книги

· Центр изобразительного творчества

· Центр конструирования

· Центр трудовой деятельности

· Центр музыкальной деятельности

В ДО накоплен разноплановый фонд литературы: методического, научно - информационного и художественного направления. Он постоянно пополняется новинками, накапливается видео материал проведенных мероприятий.

Финансовые условия реализации Программы.

Планирование образовательной деятельности.

Воспитательно-образовательный процесс строится с учётом контингента воспитанников, их индивидуальных и возрастных, социального заказа родителей.

При организации воспитательно- образовательного процесса педагогами учитывается единство воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач, при этом, решая поставленные цели и задачи, не допускается перегрузка детей.

Планирование деятельности педагогов опирается на результаты педагогической оценки индивидуального развития детей и направлено в первую очередь на создание психолого-педагогических условий для развития каждого ребенка, в том числе, на формирование развивающей предметно-пространственной среды.

Вся деятельность планируется в системе и находит отражение в следующих документах:

- перспективный комплексно-тематический план коррекционно-образовательной деятельности учителя-дефектолога/учителя-логопеда и воспитателей с группой воспитанников (Тетрадь взаимодействия в группах компенсирующей направленности);
- индивидуальный план коррекционно-образовательной деятельности учителя-дефектолога/учителя-логопеда в группах компенсирующей/комбинированной направленности;
- рабочая программа каждого из специалистов психолого-педагогического сопровождения,
- план коррекционно-образовательной деятельности воспитателей с подгруппами,

- план работы по взаимодействию с семьями.

Основная коррекционная работа с дошкольниками с РАС осуществляется в образовательном процессе, поэтому особое значение пр иобретают средства, которые применяются в его организации и придают ей определенное своеобразие.

К ним относятся:

- индивидуальный и дифференцированный подход (индивидуализация и дифференциация образовательной деятельности);
- активность и самостоятельность ребенка в образовательном процессе;
- сниженный темп обучения;
- структурная простота содержания;
- повторность в обучении.

Индивидуальный и дифференцированный подход в обучении детей в дошкольном отделении осуществляется через широкое использование индивидуальных и групповых форм его организации, которые обеспечивают возможность реализации индивидуал ьных образовательных маршрутов (ИОМ), разрабатываемых для индивидуализации работы с каждым ребенком в рамках данной программы.

Вариативность включения детей с РАС в образовательное пространство дошкольных групп предполагает включение воспитанников с особенностями интеллектуального развития, соответствующими задержке психического развития / умственной отсталостью в группы:

- полного дня общеразвивающей направленности, комбинированные группы;
- полного дня компенсирующей направленности;
- кратковременного пребывания компенсирующей направленности;

В рамках индивидуального образовательного маршрута специалисты проводят индивидуальные занятия.

Каждое индивидуальное занятие проводится в форме игры, с которой могут сочетаться и другие виды деятельности,например, рисование, конструирование, музыкальная деятельность и др.

График индивидуальной/подгрупповой/групповой работы в группе согласовывается и утверждается старшим воспитателем/методистом.

В процессе организации педагогами совместной деятельности с детьми коррекционно-развивающая работа организуется на основе использования всех видов конструирования, рисования, лепки, музыкальной и трудовой деятельности.

Это индивидуальная деятельность детей в условиях групповой комнаты либо небольшими группами (2-4 человека) в музыкальном зале, игровой комнате («Музыка и движение», «Театрализованная деятельность»).

Такая деятельность стимулирует развитие двигательного, эмоционального и познавательного компонентов личности, позволяет целенаправленно активизировать психомоторное развитие ребенка в этих направлениях.

Продолжительность непрерывной непосредственно образовательной деятельности для детей в соответствии СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях»:

- от 3 до 4 лет - не более 15 минут,
- от 4 до 5 лет - не более 20 минут,
- от 5 до 6 лет - не более 25 минут,
- от 6 до 7 лет - не более 30 минут.

Максимально допустимый объем образовательной нагрузки в первой половине дня:

- в младшей и средней группах не превышает 30 и 40 минут соответственно,
- в старшей и подготовительной 45 минут и 1, 5 часа соответственно.

В середине времени, отведенного на непрерывную образовательную деятельность, проводят физкультминутку. Перерывы между периодами непосредственно образовательной деятельности - не менее 10 минут.

Непосредственно образовательная деятельность с детьми старшего дошкольного возраста осуществляется во второй половине дня после дневного сна, но не чаще 2-3 раз в неделю. Ее продолжительность составляет не более 25-30 минут в день. В середине непосредственно образовательной деятельности статического характера проводят физкультминутку.

Непосредственно образовательная деятельность физкультурно-оздоровительного и эстетического цикла занимает не менее 50% общего времени, отведенного на непосредственно образовательную деятельность.

Непосредственно-образовательная деятельность, требующая повышенной познавательной активности и умственного напряжения детей, проводится в первую половину дня и в дни наиболее высокой работоспособности (вторник, среда), сочетается с физкультурными и музыкальными занятиями.

Планирование образовательной деятельности.

Базовый вид деятельности	Распределение учебной нагрузки (на неделю)		
	Разновозрастная группа компенсирующей направленности	Разновозрастная группа кратковременного пребывания для детей с ОВЗ	Разновозрастная группа кратковременного пребывания (для детей с НОДА)
Познавательное развитие/учитель-дефектолог Индивидуальная форма	3	3	2
Развитие речи /учитель-логопед Индивидуальная форма	3	3	2
Лепка/аппликация/ воспитатель (чередуются) Подгрупповая форма	1	1	1
Рисование/воспитатель Подгрупповая форма	2	2	1

Музыка Подгрупповая и/или индивидуальная форма	2	2	2
Физическая культура в помещении Групповая форма	2	-	-
Бассейн Групповая форма	1	-	-
Итого занятий в неделю:	14	10	8
Образовательная деятельность в ходе режимных моментов.			
Утренняя гимнастика «Круг» Педагог-психолог/воспитатель Групповая форма	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно
Гигиенические процедуры	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно
Комплексы закаливающих процедур	Ежедневно	-	-

Ситуативные беседы при проведении режимных моментов	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно
Чтение художественной литературы	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно
Конструктивно-модельная деятельность (ОДРМ*) Педагог-психолог/воспитатель	1	1	1
Обучение игре(ОДРМ)* Педагог-психолог/воспитатель	1	1	1
Дежурства	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно
Прогулки	Ежедневно	-	-
Самостоятельная деятельность детей			
Игра	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно

Самостоятельная деятельность детей в уголках развития	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно

*Образовательная деятельность в ходе режимных моментов (ОДРМ)

Режим дня и распорядок пребывания воспитанников в группе.

Режим пребывания детей в разных возрастных группах разработан на основе примерного режима дня, указанного в примерной общеобразовательной программе «От рождения до школы», СанПин 2.4.1-3049-13 и скорректирован с учетом специфики образовательного учреждения.

Режим дня составлен с расчетом на 12 – ти часовое пребывание р ебенка в группе полного дня.

В представленных режимах дня выделено специальное время для в сех видов деятельности
ребенка:

- специально – организованная деятельность;
- совместная деятельность педагога с детьми;
- самостоятельная деятельность детей;

В режимах соблюден максимально допустимый объем недельной образовательной нагрузки, с обязательным включением динамических перемен (пауз) длительностью 10 мин. Образовательная деятельность с детьми старшего дошкольного возраста может осуществляться во второй половине дня после дневного сна.

Примерный распорядок дня (основной/теплый период):

Разновозрастная группа компенсирующей направленности.

Виды деятельности	Время в режиме дня
Приём детей (общение с родителями; совместные игры; самостоятельная деятельность в центрах развития; культурно-гигиенические навыки; утренняя гимнастика)	**7.00 – 8.30**
Подготовка к завтраку (дежурство) **Завтрак** (культурно - гигиенические навыки; общественно - полезный труд)	**8.30 – 8.55**
Игры, самостоятельная деятельность детей в центрах развития; подготовка к занятиям (дежурство)	**8.55 – 9.00**
Непосредственно образовательная деятельность (занятия)	1. **9.00 – 9.20** 2. **9.30 – 9.55**
2-й завтрак	**9.55 – 10.05**
Подготовка к прогулке **Прогулка** (подвижные игры; наблюдения; общественно-полезный труд; труд в природе; безопасное поведение в природе)	**10.05 – 12.25**
Возвращение с прогулки (самообслуживание, уважение к труду взрослых; ситуативные беседы)	**12.25 – 12.40**

Организация двигательной активности:

Виды образовательной деятельности и форма двигательной активности	Кол-во и длительность занятий в зависимости от возраста детей (в мин.)			Особенности организации
	4-5 лет	5-6 лет	6-7 лет	
Физкультурно-оздоровительная работа в режиме дня.				
1. Утренняя гимнастика	6-8	8-10	8-10	Ежедневно в группе
2. Двигательная разминка во время перерыва между занятиями	10	10	10	Ежедневно
3. Физкультминутка	2	2	2	Ежедневно в зависимости от вида и содержания занятия

4. Подвижные игры и физические упражнения на прогулке	2-15	20-25	20-25	Ежедневно на прогулке
5. Дифференцированные игры-упражнения на прогулке	5-8	12-15	12-15	Ежедневно во время вечерних прогулок
6. Физические упражнения после дневного сна в сочетании с контрастными воздушными ваннами	5-10	5-10	10-12	Ежедневно
Непосредственно образовательная деятельность.				
Физическая культура	20	25	30	2 раза в неделю в спортивном зале, 1- на улице
Самостоятельная двигательная активность.				
1. Самостоятельное использование физкультурного и спортивно-игрового оборудования	Продолжительность зависит от индивидуальных особенностей воспитанников			Ежедневно
2. Самостоятельные подвижные и спортивные игры	Продолжительность зависит от индивидуальных особенностей воспитанников			Ежедневно

Спортивно-оздоровительная деятельность				
1. Физкультурный досуг	20-30	20-30	35-40	По плану (1 раз в месяц)
2. Спортивный праздник	30-40	50-60	60-80	По плану (2 раза в год)
Совместная физкультурно-оздоровительная работа ДО и семьи				
Участие родителей в физкультурно-оздоровительных, массовых мероприятиях ОО				Во время подготовки и проведения физкультурных досугов, праздников.

Перечень литературных источников.

1. Адаптированная примерная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи/ Под ред. Проф. Л.В. Лопатиной.- СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2014
2. Акопова Э.С., Иванова Е.Ю. Гармоничное развитие дошкольника: Игры и занятия. — М.: АРКТИ, 2007. — 256 с. (Развитие и воспитание)
3. Аршатская О.С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста при формирующемся детском аутизме // Дефектология. 2005. №2. с.46-67
4. Аутичный ребенок - проблемы в быту. Методические рекомендации по обучению социально-бытовым навыкам аутичных детей и подростков. /Под ред. С.А. Морозова.М. 1998.92с.
5. Безрукова О.А. Каленкова О.Н. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста.
6. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития. – М., 1999.
7. Борякова Н.Ю. Формирование предпосылок к школьному обучению у детей с задержкой психического развития, – М., 2003.3.
8. Борякова Н.Ю., Соболева А.В., Ткачева В.В. Б82 Практикум по развитию мыслительной деятельности у дошкольников: Учебно-методическое пособие для логопедов, воспитателей и родителей. / Под ред. проф. Т.Б. Филичевой. — М.: "Гном-Пресс", 1999. — 64с.

9. Буренина А. И.: Ритмическая мозаика/Программа по ритмической пластике для детей дошкольного и младшего школьного возраста - СПб., 2009

10.В.Л. Шарохина Коррекционно-развивающие занятия в младшей группе (средней группе, старшей группе).- М.: Книголюб, 2004

11.В.Л. Шарохина Психологическая подготовка детей к школе.- М.: Книголюб, 2009

12.Веденина М.Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой ориентации. // Дефектология. 1997. №2. с.31-39; №3. с.15-21

13.Власова Т.А. Каждому ребенку – надлежащие условия воспитания и обучения. – В кн.: Дети с временными задержками развития. – М., 1971.

14.Гилберг К., Питерс Т. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты/Под ред.Л.М. Шипицыной, Д.Н. Исаева. СПб. 1998.124с.

15.Дети с задержкой психического развития / под ред. Г.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. – М., 1973.

16.Детский аутизм. Хрестоматия/Сост.Л.М. Шипицына. СПб., 1997.254 с.

17. Дефектология. 2003. №2. с.57

18.Диагностика и коррекция задержки психического развития. Под ред., С.Г. Шевченко. – М., 2001.

19.Екжанова Е.А Стребелева Е.А. Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушением интеллекта. // Дефектология. 1999 № 6.

20.Екжанова Е.А Стребелева Е.А. Технологии, укрепляющие здоровье, в системе обучения коррекционно-развивающих специальных дошкольных учреждений. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2002. N 2.

21.Екжанова Е.А. Задержка психического развития у детей и пути ее психолого-педагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2002. N 1.

22.Зайцева Л.А. Обследование детей с нарушениями речи. Мн., 1998.30 с.

23.Занятия психолога с детьми 2-4 лет в период адаптации к дошкольному учреждению/ А.С. Роньжина.- М.: Книголюб, 2003

24.Зарин А. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка с проблемами в развитии: Учебно-методическое пособие. - СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2015.

25.Зарубина Ю. Г., Константинова И.С., Бондарь Т.А., Попова М.Г. Адаптация ребенка в группе и развитие общения на игровом занятии КРУГ – М.: Теревинф, 2009.

26. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития:

27.Касицына М.А. Рисующий гномик. Альбомы 1, 2 М.: Гном и Д, 2007.

28.Катаева А.А., Стребенева Е.А. Дидактические игры и упражнения. М.: Просвещение. 1991.190 с.

29.Клинико-биологические аспекты расстройств аутистического спектра/ Н.В. Симашкова – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2016.

30.Ковалец И.В. Основные направления работы с аутичными детьми // Дефектология 1998. №2. с.63-73.; №9. с.45.; №1. с.76

31.Ковалец И.В. Сравнительное изучение понимания эмоции детьми с аутизмом //

32.Коненкова И.Д. Обследование речи дошкольников е задержкой психического развития. — М.: Издательство ГНОМ и Д, 2005.

33.Котышева Е.: Мы друг другу рады! Музыкально-коррекционные занятия для детей дошкольного возраста.- М.: Каро, 2000

34.Л.В. Игнатова, О.И. Волик, В.Д. Кулакова, Г.А. Холюкова «Программа укрепления здоровья детей в коррекционных группах». – М.: ТЦСфера, 2008.

35.Л.В. Яковлева, Р.А. Юдина программа «Старт» - М.: Гуманитарный издательский центр Владос, 2004.

36.Лебединская К.С., Никольская О. С Диагностика раннего детского аутизма. Начальные проявления. М. Просвещение. 1991.96 с.

37.Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е. Р, Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм. М. Просвещение. 1989.95 с.

38.Логопедия/Под. ред.Л.С. Волковой М. 1989.528 с.

39.Лыкова И. А. Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2-7 лет.; - М.: «КАРАПУЗ-ДИДАКТИКА», 2007. - 144 с.

40.Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – С-Пб,. 2003.

41.Монография/А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская. Мн. НИО. 2003.232 с.

42.Морозова И.А., Пушкарева М.А. Развитие речевого восприятия. Конспекты занятия для работы с детьми с ЗПР.-М.: Мозаика-Синтез,2008. 5-6 лет/6-7 лет

43.Морозова И.А., Пушкарева М.А. Развитие элементарных математических представлений. Конспекты занятий с детьми с ЗПР, Издательство Мозаика-Синтез, Москва, 2009. - 69с. 5-6 лет/6-7 лет

44.Никифорова Е.В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста, имеющих нарушения общения со сверстниками // Дефектология. 1997. №3. с.57-62

45.Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М.:

46.Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями/Под ред. Т.Л. Лещинская Мн. НИО. 2005.260 с.

47.От рождения до школы: Примерная образовательная программа дошкольного образования/ под ред. Вераксы Н.Е, Комаровой Т.С, Васильевой М.А.- М.: Мозаика -синтез, 2014

48.Парциальная образовательная программа для работы с детьми 3-4 лет с ЗПР/авт. Сост. А.Н. Засыпкина, В.Ф.Овсиенко.- Волгоград: Учитель, 2014

49.Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1/Под общей ред. С.Г. Шевченко. — М.: Школьная Пресса, 2003. — 96 с.

50.Примерная адаптированная основная образовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет/под ред. Н.В. Нищевой – СПб.: Детство-пресс,2012.

51.Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития/ под ред. Л.Б. Баряевой, Е.А. Логиновой- СПб.: ЦДК проф Л.Б. Баряевой , 2010

52.Программа индивидуального обучения. Коррекционная помощь детям с ранним детским аутизмом/сост. И.В. Ковалец. Мн. 1998.32 с.

53.Сатмари П. Дети с аутизмом. СПб., Питер., 2005.224 с.

54.Тара Делани Развитие основных навыков у детей с аутизмом: Эффективная методика игровых занятий с особыми детьми – Екатеринбург: РАМА Паблишинг, 2016

55.Тютюнникова Т.Э., Буренина Т.Э. Тутти: Программа музыкального воспитания детей дошкольного возраста - СПб.: Музыкальная палитра, 2012

56.Ульенкова У. В., Лебедева О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. – М., 2002.

57.Шипицина Л.М., Петрова И.Л. Социальная реабилитация детей с аутизмом: Обзор иностранной литературы // Детский аутизм: Хрестоматия. СПб., 1997.230 с.

58.Янушко Е.А. Использование методов совместного рисования в работе с аутичным ребенком // Воспитание и обучение детей с нарушениями. 2005. №1. с.70.