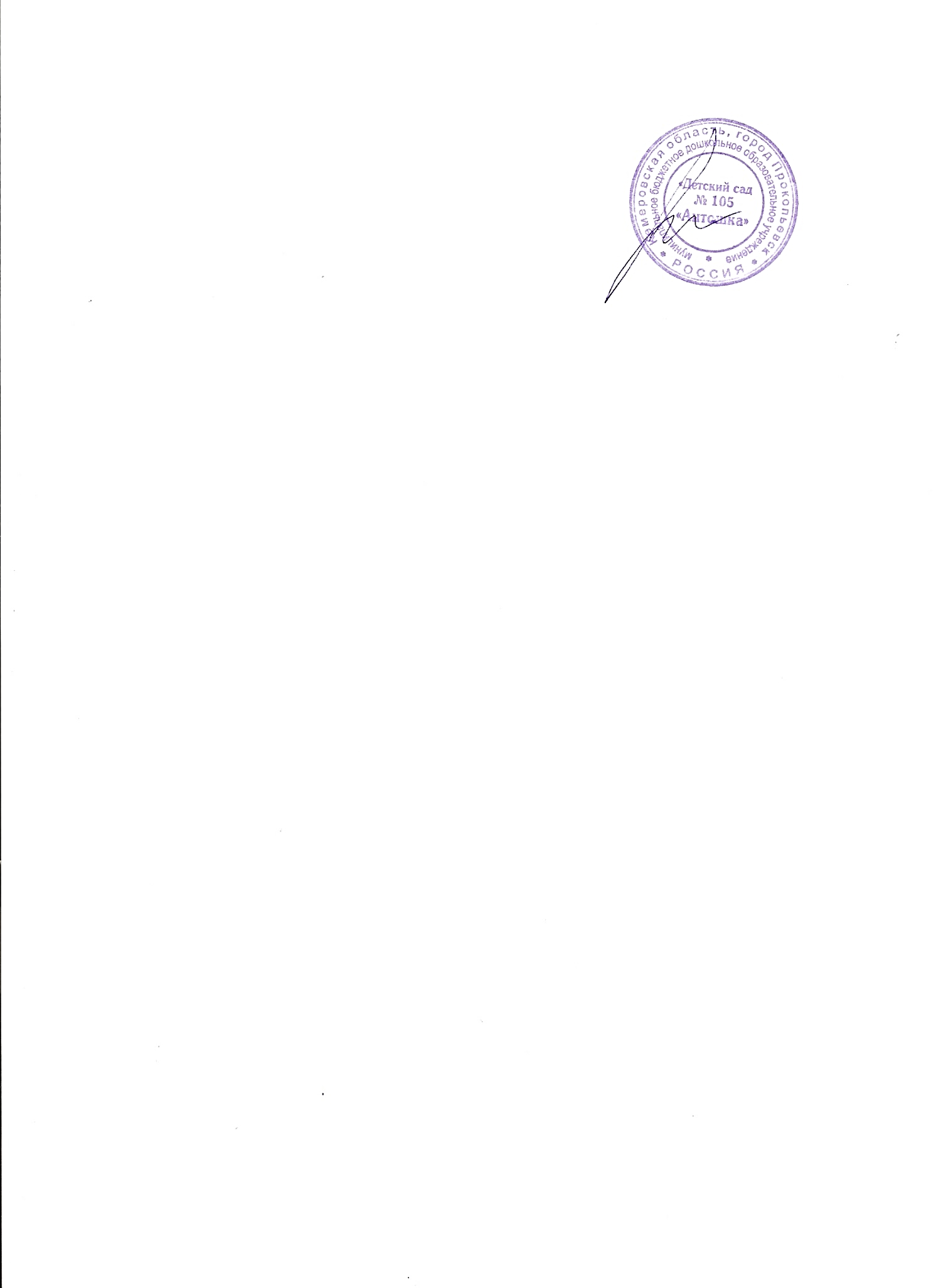
**Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение**

**«Детский сад № 105 «Антошка»**

**МБДОУ «Детский сад № 105»**

**653052, Кемеровская область-Кузбасс, г.Прокопьевск, ул.Есенина, 64**

**тел.8 (3846) 69-19-13 e-mail. detsad\_105@mail.ru**

**

|  |  |
| --- | --- |
| ПРИНЯТО  с учетом мнения участников  на заседании Педагогического совета  МБДОУ «Детский сад № 105»  № 1 от «31» августа 2022г. | УТВЕРЖДАЮ:  Заведующий  МБДОУ «Детский сад №105» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_С.Н.Макарова  Приказ №163 от 31.08.2022 |

**Рабочая программа учителя-дефектолога, работающего с детьми групп компенсирующей направленности для**

**для детей с РАС и РДА**

Срок реализации программы: 2022-2023 учебный год

Составитель: учитель-дефектолог

Демидова И.И

Прокопьевский городской округ, 2022г.

ОГЛАВЛЕНИЕ

|  |  |
| --- | --- |
| **I. Целевой раздел**… |  |
| **1.1.Пояснительная записка** |  |
| 1.1.1.Цели и задачи Программы…. |  |
| 1.1.2.Принципы и подходы к формированию Программы | 4 |
| 1.1.3.Значимые для разработки и реализации Программы характеристики детей с РАС и РДА | 7 |
| 1.1.4.Возрастная характеристика развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития | 11 |
| 1.1.5.Возрастные характеристика развития детей с нарушение интеллекта | 13 |
| **1.2.Планируемые результаты образовательной деятельности по реализации программы** | 14 |
| 1.2.1.Целевые ориентиры этапа помощи в раннем возрасте | 14 |
| 1.2.2.Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС и РДА….................. | 16 |
| **1.3.Принципы оценивания качества образовательной деятельности по реализации Программы…** | 18 |
| **II.Содержательный раздел** | 18 |
| 2.1. Образовательная деятельность по профессиональной коррекции нарушений развития детей |  |
| 2.2.Формы, способы, методы и средства реализации Программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей с РАС и РДА………. | 6 |
| 2.3. Взаимодействие с педагогами ДОУ | 50 |
| 2.4. Взаимодействие с семьями, в которых есть дети с расстройствами аутистического спектра | 51 |
| 2.5. Деятельность в рамках психолого-педагогического консилиума | 53 |
| **3.Организационный раздел……………..** | 54 |
| 3.1.Обеспечение психолого-педагогических условий реализации Программы | 54 |
| 3.2. Организация коррекционно-развивающей предметно-практической среды | 55 |
| 3.3.Материально-технические условия реализации Программы | 58 |
| 3.4.Планирование образовательной деятельности……... | 60 |
| 3.5.Рекомендуемая литература……... | 61 |

**I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ**

**1.1. Пояснительная записка**

Данная Рабочая программа (далее - Программа) носит коррекционно-развивающий характер, разработана и утверждена в структуре адаптированной основной образовательной программы (АООП) дошкольного образования детей с расстройством аутистического спектра и ранним детским аутизмом (далее – РАС, РДА) в муниципальном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад № 105 «Антошка». Программа, адаптированная для детей c РАС и РДА с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, направленная на коррекцию и компенсацию нарушений развития, достижение более высокого уровня социальной адаптации и социализации, самостоятельности и независимости, достойного качества жизни детей дошкольного возраста, зачисленными в группу компенсирующей направленности на основании заключения ТПМПК.

Программа учителя дефектолога демонстрирует индивидуальную образовательную стратегию – систему дидактических мер, обеспечивающих личностное и психическое развитие ребёнка с РАС. В программе определены коррекционные задачи, основные направления работы, условия воспитания и обучения детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра. Программа направлена на формирование способов социального опыта взаимодействия с людьми и предметами окружающей действительности, на развитие компенсаторных механизмов становления психики и деятельности проблемного ребенка, на преодоление и предупреждение вторичных отклонений в развитии их познавательной сферы, поведения и личности в целом. Рабочая программа учителя-дефектолога дошкольного учреждения является одним из основных нормативных документов, регламентирующих его профессиональную деятельность. Разработана на основе Адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования для детей с расстройством аутистического спектра МБДОУ «Детский сад № 105 «Антошка», с учетом содержания: Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева.

Содержание Программы конкретизируется в индивидуальных образовательных маршрутах (ИОМ) на каждого ребёнка. Программа предполагает использование традиционных и инновационных технологий с целью оказания детям с РАС адресной помощи в зависимости от индивидуальных особенностей.

**1.1.1. Цели и задачи Программы**

**Цель реализации рабочей Программы:** является коррекция недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с расстройствами аутистического спектра и оказания помощи в максимально возможном освоении адаптированной образовательной программы.

**Задачи Программы:**

* определение особых образовательных потребностей детей с РАС;
* разработка индивидуальной траектории развития образовательного маршрута для каждого ребенка со специалистами (педагогом - психологом, учителем-логопедом, воспитателями, инструктором физического воспитания, музыкальным руководителем).
* создание условий, способствующих освоению детьми с РАС адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования и их интеграции в образовательном учреждении;
* развитие и коррекция познавательных процессов, мыслительных операций с учетом возможностей и потребностей ребенка;
* проведение диагностического исследования динамики развития детей с РАС;
* сотрудничество с родителями (законными представителями) по комплексному психолого-педагогическому сопровождению ребенка и оказание консультативной и методической помощи родителям и специалистам.
* осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико– педагогической помощи детям с РАС с учѐтом индивидуальных возможностей и особенностей детей (в соответствии рекомендациями ПМПК и ПМПк);

Решение конкретных задач коррекционно-развивающей работы, обозначенных в каждом разделе «Программы», возможно лишь при условии комплексного подхода к воспитанию и образованию, тесной взаимосвязи в работе всех специалистов дошкольной организации, а также при участии родителей в реализации программных требований.

**1.1.2. Принципы и подходы к формированию Программы**…………

Формирование Программы осуществляется на основе положений ФГОС ДО, адаптированных в соответствии с закономерностями развития детей с РАС.

1. *Поддержка разнообразия детства* в заложенном во ФГОС дошкольного образования понимании связана: 1) с многообразием социальных, личностных, культурных, языковых, этнических особенностей, религиозных и иных общностей; 2) с нарастающей неопределённостью и мобильностью современного мира; 3) с умением ориентироваться в многообразии жизненных ситуаций, необходимостью сохранять свою идентичность в сочетании со способностью позитивно, конструктивно и гибко взаимодействовать с другими людьми и т.д. Поддержка такого разнообразия детства для детей с РАС очень важна, но с очень существенными условиями и оговорками.

Во-первых, этот принцип в случае РАС можно рассматривать только как цель коррекционно-образовательного процесса, достижение которой возможно лишь частично и далеко не во всех случаях. Качества, обеспечивающие описанное выше разнообразие (осознание идентичности на самых разных уровнях, начиная с физической; взаимодействие с другими людьми; ориентировка в жизненных ситуациях и т.д.), формируются в результате коррекционной работы, и достигаются только в случае преодоления основных трудностей, свойственных аутизму.

Во-вторых, при РАС в раннем и дошкольном возрасте у наблюдаемого разнообразия иная природа, его проявления обусловлены нарушениями развития, и требуют не поддержки, а смягчения, и, в идеале, преодоления.

1. *Сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека, самоценность детства - понимание (рассмотрение) детства как периода жизни, значимого самого по себе, без всяких условий; значимого тем, что происходит с ребенком сейчас, а не тем, что этот период есть период подготовки к следующему периоду.* Уникальность и самоценность детства не вызывает сомнений; детство - важная, может быть, важнейшая с позиций психического и социального развития, часть жизни (но именно **часть** жизни,

*«важный* ***этап*** *в общем развитии человека»*), и самоценность жизни человека включает и самоценность детства, которое органично связано с последующими этапами развития.

При типичном развитии подготовка к этим последующим этапам в дошкольном возрасте происходит в основном имплицитно, прежде всего, в виде подражания (сначала спонтанного, потом произвольного), игры, но при аутизме на уровне диагностического признака (МКБ-10, F84.0, А, п.5) отмечаются «нарушения в ролевых и социально-имитативных играх». Таким образом, необходимо либо сформировать способность у ребёнка с РАС усваивать информацию имплицитно («из жизни», прежде всего, в простейшем случае – через произвольное подражание, потом

* через игру), либо использовать в необходимом объёме эксплицитные методы обучения. Как показывает практика, целесообразно использовать оба направления, причём соотношение между ними должны быть гибкими, учитывающими индивидуальные особенности ребёнка и динамику коррекционного процесса.

Согласно ФГОС, этот принцип *подразумевает полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного детства), обогащение детского развития*. В условиях искажённого развития границы между этапами детства (иногда и самого детства) размыты и смещены, психический возраст по отдельным функциям может очень сильно различаться, и говорить о полноценности проживания этапов детства без предшествующей коррекционной работы не представляется возможным.

1. *Позитивная социализация ребёнка* действительно необходима, но её формирование возможно после преодоления качественных нарушений социального взаимодействия и коммуникации, являющихся одними из основных проявлений аутизма.
2. *Личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых (родителей (законных представителей), педагогических и иных работников Организации) и детей* предполагает базовую ценностную ориентацию на достоинство каждого участника взаимодействия, прежде всего - ребёнка, но это возможно только на базе преодоления типичных для аутизма трудностей реперезентации психической жизни других людей.
3. *Содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребёнка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений*. Выраженность аутистических расстройств в плане осознания своего положения в окружающем может быть разной: в части случаев ребёнок с аутизмом не может выделять себя как физический объект (не дифференцирует себя и своё отражение в зеркале), иногда не различает живое и неживое, не всегда отличает друг от друга людей из ближнего круга и т.д. Как будет строиться сотрудничество даже в относительно лёгких случаях РАС, если психическая жизнь другого человека воспринимается искажённо и/или неполно? Какого-то уровня сотрудничества детей с аутизмом и взрослых (родителей, специалистов) с помощью коррекционной работы можно добиться всегда, но выйти на такой уровень социального взаимодействия и коммуникации, который позволяет ребёнку с аутизмом стать субъектом образовательных отношений в дошкольном возрасте удаётся редко.
4. *Сотрудничество Организации с семьёй*. Этот принцип является исключительно важным по многим причинам: родители (или лица, их заменяющие) являются неотъемлемыми участниками образовательного процесса и в том смысле, что именно они принимают важные решения (например, о форме получения образования) и, что очень желательно, могут выступать в роли парапрофессионалов. Сотрудники Организации должны знать об условиях жизни ребенка в семье, понимать проблемы, уважать ценности и традиции семей воспитанников. Программа предполагает разнообразные формы сотрудничества с семьей как в содержательном, так и в организационном планах.
5. *Сетевое взаимодействие с организациями* образования, здравоохранения, социальной защиты населения является важным ресурсом реализации программы как через непосредственное участие в коррекционно- образовательном процессе, так и в иной форме.
6. *Индивидуализация дошкольного образования* при РАС имеет исключительно большое значение в связи с выраженной неоднородностью контингента детей с аутизмом. Обеспечение индивидуальной образовательной траектории каждого ребёнка с учётом его интересов, возможностей, способностей, особенностей развития. Активность ребёнка с аутизмом в выборе содержания своего образования представляется весьма проблематичной уже из-за трудности выбора как такового, и требует осознания ребёнком своей роли в образовательном процессе, что без коррекционной работы представить сложно.
7. *Возрастная адекватность образования*. При РАС трактовка понятия

«возрастная адекватность» очень сложна и неоднозначна; психический возраст по различным функциям может существенно различаться. Попытки усреднения результатов субтестов, направленных на исследование различных функций (например, при определении IQ по Векслеру), даёт результаты, требующие очень

осторожной интерпретации. С точки зрения практики образования это означает, что при планировании работы необходимо ориентироваться на каждый показатель отдельно и, в то же время, необходим внимательный анализ их взаимосвязи.

1. *Развивающее вариативное образование.* Этот принцип предполагает, что содержание образования предлагается ребёнку через разные виды деятельности с учётом его актуальных и потенциальных возможностей, предполагает ориентацию работы педагога на зону ближайшего развития, что способствует развитию, расширению как явных, так и скрытых возможностей ребёнка. При аутизме использование традиционных для дошкольного возраста форм и методов обучения затруднено из-за несформированности ролевой, сюжетной, социально-имитативной игры и других имплицитных форм обучения, а также стереотипа обучения, что вызывает необходимость использования эксплицитных методов, а при выраженных проявлениях аутизма – директивных методов обучения.
2. *Полнота содержания и интеграция отдельных образовательных областей*. В соответствии с ФГОС дошкольного образования выделено пять образовательных областей (социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие). Деление содержательной части Программы на эти образовательные области не означает, что каждая из этих образовательных областей реализуется независимо, многообразные связи между ними должны учитываться в коррекционно-образовательном процессе. При РАС в силу фрагментарности восприятия формирование и развитие междисциплинарных связей приобретает также коррекционное значение.
3. *Инвариантность ценностей и целей при вариативности средств реализации и достижения целей Программы*. Основная ценность Программы – ориентированность на приоритет проблем детей с РАС, обусловленных аутизмом (с учётом существующих реалий), и представленные выше цели Программы являются инвариантными по отношению к выраженности проблем аутизма, возрасту, полу, национальной и социальной принадлежности детей с РАС. Предлагаемые Программой методические подходы и решения представляют собой вариативный спектр средств реализации и достижения целей Программы.

*Специфические подходы*

* индивидуально-дифференцированный подход к реализации адаптированной образовательной программы, связанный с жизненной ситуацией ребенка, состоянием его здоровья и возможностью освоения АОП на разных этапах ее реализации;
* функционально-системный подход в организации коррекционно- педагогического процесса (возможность использования комбинированной модели организации образовательного процесса, сочетая элементы учебной, предметно-средовой и комплексно-тематической модели);
* идея о первичности нарушения развития аффективной сферы при аутизме, о несформированности системы эмоциональных смыслов у аутичного ребенка. (Никольская О.С.);
* становление социальных качеств как приоритетное направление развития, которое должно стать стержнем во всех видах коррекционно- развивающей работы с ребенком;
* организация коррекционно-развивающих и обучающих занятий в условиях микрогруппы;
* учѐт соотношения возрастных и индивидуальных особенностей в развитии ребенка, внимание к его способностям и сильным сторонам личности для выстраивания целенаправленного и чѐтко структурированного индивидуального маршрута развития (Екжанова Е.А., Стребелева Е.А.);
* оценка эффективности образовательного процесса по показателям индивидуального развития ребенка (индивидуальный маршрут развития). Для воспитанников разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ), который является персональным (индивидуальным)маршрутом реализации личностного потенциала ребенка. ИОМ составляется на основе комплексной психолого – педагогической диагностики воспитателями и специалистами, сопровождающими развитие ребенка (учителем –дефектологом, учителем - логопедом, педагогом – психологом) и направлена на максимально возможную включенность ребенка в образовательный процесс группы с учетом выявленных положительных сторон личности ребенка, потенциальных возможностей развития, которые являются опорой коррекционно-развивающей работы.

Достижения обучающихся оцениваются с точки зрения выполнения ИОМ, учитывается динамика продвижения ребенка в освоении Программы, учитывается мера старательности, настойчивости, труда. Направленность на целостное развитие (главные ориентиры развития - психомоторный, социальный и общий интеллект).

# 1.1.3. Значимые для разработки и реализации Программы характеристики детей с РАС

***Контингент воспитанников.***

ДОО обеспечивает воспитание, обучение и развитие детей с 3-х до 8 лет. В учреждении функционирует 3 группы компенсирующей направленности для детей с РАС и РДА. Варианты режимов пребывания воспитанников групп для детей-инвалидов с расстройствами аутистического спектра в ДОО - 12 часов.

Эти группы посещают дети с РАС и РДА, а также имеющие разный уровень интеллектуального развития (задержку психического развития, умственную отсталость, задержку речевого развития).

Нами выделены (С.А. Морозов) следующие ***особые образовательные потребности обучающихся с РАС:***

- коррекция и(или) компенсация особенностей восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик;

- преодоление (смягчение) дефицита и(или) искаженности потребности в вербальном и невербальном общении и развивающихся вторично (или сочетанных) нарушений форм коммуникации;

- создание предпосылок для понимания мотивов, лежащих в основе поступков, действий, поведения других людей, для развития социального взаимодействия;

- смягчение обусловленных аутизмом особенностей поведения, затрудняющих коррекционно-образовательный процесс, взаимодействие с другими людьми, в тяжелых случаях — пребывание в обществе, в коллективе.

***Особенности восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик окружающего*** лежат в основе трудностей ориентировки во времени (вчера – сегодня – завтра, сначала – потом и т.п.), искажения процессов формирования и использования опыта (впечатления накапливаются, но не становятся опытом в традиционном смысле этого слова, то есть основой для решения грядущих жизненных задач; обладая информацией, иногда очень большой, человек с аутизмом не может выбрать (и, тем более, использовать) то, что соответствует заданному - потребности, необходимости, желанию и т.д.)., процессов воображения (символизации). Психофизиологическая основа этого явления изучена недостаточно, но, тем не менее, его ближайшее следствие очевидно: это трудности восприятия, усвоения сукцессивно организованных процессов, что в случае РАС – общепризнанный в науке факт.

Проявления нарушений представлений о пространственно-временных характеристиках окружающего у людей с РАС подробно описаны в литературе, основными из них являются:

- фрагментарность восприятия: интрамодальная (трудности формирования мономодального сенсорного образа – зрительного, звукового и др.), межмодальная (трудности формирования полисенсорного образа), в рамках феномена слабости центральной когеренции5 (фиксация на мелких деталях при трудности или невозможности формирования целостного образа);

- симультанность восприятия;

- трудности восприятия сукцессивно организованных процессов. Коррекционная работа по каждому из этих пунктов (или их сочетанию)

предполагает целый спектр методических решений. Это могут быть специальные занятия, направленные на формирование целостного сенсорного образа (не только и не столько в русле сенсорной интеграции в традиционном понимании этого метода) и(или) способности выделения существенных, смыслоразличительных признаков (релизеров); организация сенсорного пространства и выбор стимульного и дидактического материала в соответствии с уровнем сензитивности по соответствующим сенсорным каналам.

В отношении трудностей усвоения сукцессивно организованных процессов поведенческие методические подходы предлагают визуализацию временн***ы***х характеристик («визуализацию времени») в виде расписаний, различных по форме (стеллаж или стенд на стене, тетрадь, определённая пространственная организация последовательности заданий (например, корзинки с заданиями нужно брать слева направо) и др.), уровню организации и техническому решению (предметное, визуальное (картинки, фото, пиктограммы и др.), таблички с надписями), объёму (на определённый вид деятельности (скажем, переодевание при приходе в школу), день, неделю и более), конкретный выбор которых зависит от особенностей ребёнка, этапа работы, коррекционных задач и др.

Ещё одним следствием трудностей восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов является такой важнейший приём, как максимальная визуализация учебного материала. Ребёнку с аутизмом трудно воспринимать инструкции на слух, гораздо легче – в визуальной форме, которая в большей степени позволяет симультанирование воспринимаемого материала. В зависимости от успешности работы по развитию понимания устной речи степень визуализации может постепенно уменьшаться; иногда необходимым оказывается использование письменной речи, альтернативных и аугментативных форм коммуникации и др.

Необходимость структурирования пространства связана с симультанностью восприятия в его примитивной форме, когда одномоментность восприятия связана не целостностью образов и(или) представлений, которые сформированы ещё недостаточно, но только с одновременностью ощущения. Это свойственно всем маленьким детям, но при аутизме в силу асинхронии развития такая форма симультанности сохраняется длительное время; определённые виды деятельности оказываются жёстко связанными с определёнными участками пространства, и попытки видоизменять, нарушать сложившийся симультанный комплекс ставят перед ребёнком с аутизмом проблемы, которые ему трудно разрешить, что затрудняет возможности выбора, ограничивает формирование произвольности и часто вызывает негативные поведенческие реакции.

Простейший приём из используемых в таких случаях – структурирование пространства, то есть жёсткая привязка определённых занятий к соответствующим участкам пространства (компартментам). Это, с одной стороны, предупреждает значительную часть проблем поведения, но, с другой стороны, ограничивает произвольность, способствует закреплению стереотипов поведения.

Оптимальным выходом является наработка гибкости в отношении и временн***ы***х, и пространственных характеристик, постепенное введения аффективных смыслов в окружающее, формирование естественных форм мотивации в соответствии с возможностями ребёнка. Существует много конкретных приёмов наработки гибкости; приведём несколько характерных, практически значимых примеров:

- одно и то же задание ребёнок выполняет с разными специалистами, занятия проводятся в разных помещениях. Важно, чтобы задания были хорошо отработаны, и вероятность нежелательных реакций на изменения была минимальной;

- постепенное усложнение выбора поощрения: сначала без выбора («Хочешь пузыри?» - заведомо любимые и желанные); выбор из двух возможностей (предлагаем волчок и шарик – «Чего ты хочешь?»); предлагаем несколько вариантов привлекательных занятий в форме фотографий на планшете и др.;

- введение вариативных элементов в расписание: связанных с какими-то понятными условиями (если дождь – смотрим мультик, если хорошая погода – качаемся на качелях во дворе), на основе выбора из двух-трёх привлекательных занятий (что ты выбираешь: собирать пазлы или прыгать на батуте?); на основе свободного выбора, если сформирован навык проведения досуга (под контролем взрослого);

- любые иные способы генерализации навыка.

***Развитие социального взаимодействия, коммуникации и её форм*** в настоящее время рассматриваются как важнейшее направление воспитания и обучения детей с РАС. Большинство используемых методических подходов так или иначе преследует эти цели. K.Koenig (2012), например, к «стратегиям, запускающим социальное развитие», относит прикладной анализ поведения, визуальную поддержку, сценарии и ролевые игры, развивающие игры, видеомоделирование, опосредованное воздействие через партнёра, технологически оформленные инструкции, навыки использования групповых инструкций, развитие саморегуляции и самоконтроля. Приёмы и методы, включённые в этот перечень, ориентированы на детей с разной степенью выраженности аутистических расстройств и разным их профилем, используют различную техническую базу, и для каждого существуют определённые показания к применению, условия использования, возможные и нежелательные сочетания с другими подходами.

Важным аспектом и одновременно предпосылкой социального взаимодействия является нарушенная при аутизме ***способность понимать мотивы поведения, причины поступков и действий других людей****,* способность предвосхищать, предугадывать их действия и поведение, предполагать их возможные последствия и результаты. Без таких возможностей другой человек становится для ребёнка с аутизмом непредсказуемым, взаимодействие с ним может невольно индуцировать защитные реакции (включая страхи, агрессию, стереотипные формы поведения и т.д.), что часто становится причиной тех или иных форм проблемного поведения и социальной дезадаптации.

Развитие способности к репрезентации психической жизни других людей происходит только параллельно с развитием социального взаимодействия и коммуникации. Это процесс постепенный, требующий постоянного учёта возможностей ребёнка с РАС на данный момент, особенностей его мотивационной сферы.

***Особенности проблемного поведения ребёнка с аутизмом*** разнообразны: агрессия и аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные смех, плач, крик, различного рода стереотипии (двигательные, сенсорно-двигательные, речевые и т.д.). Такие поведенческие проявления препятствуют развитию ребёнка, затрудняют (при резкой выраженности делают фактически невозможным) учебный процесс и само взаимодействие с другими людьми.

Коррекция проблемного поведения– не только один из важнейших разделов комплексной коррекции аутистических расстройств, но часто и в значительной степени условие работы по другим направлениям. Особая роль принадлежит функциональному анализу поведения, одному из разделов бихевиоризма и прикладного анализа поведения. Предполагается, что любое поведение, в том числе и проблемное, выполняет определённую функцию, через поведенческий акт индивид осознанно или неосознанно сообщает о какой-то потребности, каком-то своём состоянии, об отношении к ситуации. Изучая информацию, связанную с появлением определённого поведенческого акта, в АВА полученные сведения используют для определения и использования таких изменений в окружающем, которые снижают частоту или предупреждают нежелательные поведенческие проявления. Несмотря на то, что такой поведенческий подход считается наиболее эффективным, он иногда не даёт желаемых результатов, так как причины, вызывающие то или иное поведение, могут носить эндогенный характер. В рамках развивающих методов используются иные подходы к коррекции проблемного поведения (О.С. Никольская и др., 2007; С. Гринспен, С. Уидер, 2013).

Как и развитие коммуникации и социального взаимодействия, коррекция проблем поведения должна начинаться в возможно более раннем возрасте (желательно не позднее 2-3 лет), что позволяет в части случаев смягчить поведенческие проблемы, а в некоторых случаях, возможно, и предупредить развитие некоторых из них.

Отмеченные особые образовательные потребности отражают специфические для аутизма проблемы воспитания и обучения, однако, помимо них, трудности образовательного процесса могут быть связаны со следствиями особых образовательных потребностей (например, искажение и задержка речевого развития в силу невозможности восприятия сукцессивно организованных процессов), а также с коморбидными расстройствами. Это полностью согласуется с практикой: как правило, у ребёнка с РАС помимо сугубо аутистических проявлений могут быть и другие, свойственные не только аутизму расстройства (интеллектуальные, речевые, сенсорные, двигательные и др.).

Определение стратегии коррекционной работы осложняется и тем, что природа отдельных нарушений может быть сложной: например, мутизм может быть связан одновременно с аутистическим искажением речевого развития, выраженной умственной отсталостью и сенсомоторной алалией, а интеллектуальная недостаточность может включать в себя как обусловленный аутизмом синдром «олиго-плюс», так и классическую органически обусловленную умственную отсталость. Без учёта структуры нарушений возможный уровень эффективности лечебно-коррекционной работы не может быть достигнут. Следует отметить, что сложная структура нарушений при РАС требует от специалиста широких коррекционно-педагогических компетенций.

Особые образовательные потребности неоднородны в плане соотношения с клинико-психологической структурой РАС.

Нарушения восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик ближе к основному нарушению (расстройствам функций тонического блока мозга). Соответственно, здесь могут использоваться методы и компенсации, и коррекции; чаще, чем при нарушениях более высокого уровня, возникает необходимость медикаментозной терапии. Из классических признаков аутизма ближе всех к основному нарушению стереотипии компенсаторного и гиперкомпенсаторно- аутостимуляционного характера и, отчасти, кататонический вариант стереотипий.

Другие формы проблемного поведения (агрессия, аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные крик, смех, плач, негативизм) также различны по генезу, но чаще всего относятся к продуктивным расстройствам вторичного уровня клинико- психологической структуры РАС. Именно в связи с этим на первом плане в коррекции этих проявлений – психолого-педагогические методы, при необходимости в сочетании с психофармакотерапией.

Нарушения коммуникации и социального взаимодействия – сложные психологические образования, их квалификация может быть самой разной и требует исключительно индивидуального подхода.

Таким образом, подготовка к определению стратегии образовательных мероприятий должна включать:

- выделение проблем ребёнка, требующих комплексной коррекции;

- квалификацию каждой из этих проблем как вида особой образовательной

потребности, уровня нарушений в клинико-психологической структуре, характер коморбидности (случайная или патогенетически обусловленная);

- выявление ведущего уровня нарушений в клинико-психологической структуре; определение образовательной траектории (по содержательному,

деятельностному и процессуальному направлениям);

- мониторинг реализации принятой индивидуальной коррекционно- образовательной программы.

**1.1.4. Возрастная характеристика развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР)**

Задержка психического развития представляет собой общую психическую незрелость, низкую познавательную активность, которая проявляется неравномерно во всех видах психической деятельности. Этим обусловлены особенности восприятия, памяти, внимания, мышления и эмоционально-волевой сферы детей ЗПР. Многие дети испытывают трудности в процессе восприятия (зрительного, слухового, тактильного).

Снижена скорость перцептивных операций, их сенсорный опыт долго не закрепляется и не обобщается в слове.

Отмечается недостаточность процесса переработки сенсорной информации. Зачастую дети не могут целостно воспринимать наблюдаемые объекты, они воспринимают их фрагментарно, выделяя лишь отдельные признаки. У них беден и узок круг представлений об окружающих предметах и явлениях. Представления нередко не только схематичны, не расчленены, но даже и ошибочны, что самым отрицательным образом сказывается на содержании и результативной стороне всех видов детской деятельности. Особые трудности дети испытывают при овладении представлениями о величине, не выделяют и не обозначают отдельные параметры величины (длина, ширина, высота, толщина). Затруднён процесс анализирующего восприятия: дети не умеют выделить основные структурные элементы предмета, их пространственное соотношение, мелкие детали. Дети с ЗПР испытывают трудности ориентировки во времени и пространстве. Можно говорить о замедленном темпе формирования целостного образа предметов, что находит отражение в проблемах, связанных с изобразительной деятельностью, подготовке к письму. Отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики.

У всех детей с ЗПР наблюдаются и недостатки памяти, причём они касаются всех видов запоминания: непроизвольного и произвольного, кратковременного и долговременного. Они распространяются на запоминание как наглядного, так и (особенно) словесного материала, что не может не сказаться на успеваемости. При правильном подходе к обучению дети способны к усвоению некоторых мнемотехнических приемов, овладению логическими способами запоминания.

Значительное отставание и своеобразие обнаруживается и в развитии их мыслительной деятельности. К началу школьного обучения дети не владеют в полной мере интеллектуальными операциями, являющимися необходимыми компонентами мыслительной деятельности. Речь идет об анализе, синтезе, сравнении, обобщении и абстрагировании. После получения помощи дети оказываются в состоянии выполнять предложенные им разнообразные задания на близком к норме уровне. Отличается от нормы и речь детей с ЗПР. Негрубое недоразвитие речи может проявляться в бедности и недостаточной дифференцированности словаря, трудностях усвоения логико- грамматических конструкций. Значительно отстают в развитии лексическая, семантическая стороны речи. Имеющиеся в словаре понятия часто неполноценны - сужены, неточны, иногда ошибочны. Дети рассматриваемой группы плохо овладевают грамматическими обобщениями, поэтому в их речи встречаются неправильные грамматические конструкции. Ряд грамматических категорий ими вообще не используется в речи. Дети испытывают трудности в понимании и употреблении сложных лексико- грамматических конструкций и некоторых частей речи.

Со стороны слухового восприятия нет грубых расстройств, но главным образом страдают фонематические процессы. У значительной части детей наблюдается недостаточность фонетико-фонематического восприятия, снижения слухоречевой памяти. Это затрудняет понимание речи окружающих людей. Наряду с вышеперечисленными нарушениями, многим из них присущи дефекты произношения, что приводит к затруднениям в процессе овладения чтением и письмом. Если не организовать специальной коррекционной работы, то нарушения моторики пространственного восприятия, зрительно-моторных координаций, присущие ребёнку с ЗПР скажутся при обучении детей письму, в первую очередь на внешней картине письма, в каллиграфии. Коррекционнаяработа направлена на активизацию познавательной деятельности, обогащение словаря и развитие связной речи, укрепление общих движений и мелкой моторики, индивидуальная работа по коррекции речевых нарушений, позволит компенсировать отставание в речевом и психомоторном развитии детей в предшкольной подготовке.

Значительным своеобразием отличается поведение этих детей. После поступления в школу они продолжают вести себя, как дошкольники.

Ведущей деятельностью остаётся игра. У детей не наблюдается положительного отношения к школе. Учебная мотивация отсутствует или крайне слабо выражена.

Разрабатывая модель коррекционно-развивающего обучения и воспитания с учётом особенностей психического развития воспитанников, педагог определяет основные направления и содержание коррекционной работы. Одним из компонентов готовности к школьному обучению является определённый объем знаний. Другие её компоненты - известный круг навыков, умений (в частности, некоторые умственные действия и операции) и необходимый уровень сформированности эмоционально-волевой сферы (прежде всего мотивов учения). Приобретённый в период дошкольного детства запас элементарных сведений и представлений, умений и навыков составляет основу овладения научно- теоретическими знаниями, служит предпосылкой усвоения изучаемых в школе предметов. Для овладения математикой по школьной программе ребёнок уже до школы должен приобрести практические знания о количестве, величине, форме предметов. Ребёнку надо уметь практически оперировать небольшими множествами (сравнивать, уравнивать, уменьшать и увеличивать), сравнивать предметы по некоторым параметрам (длине, ширине, тяжести и др.)

Дошкольники с ЗПР, вследствие неравномерности всего хода психофизического развития, обладают значительно меньшим запасом элементарных практических знаний и умений, чем их нормально развивающиеся сверстники. Только коррекционные целенаправленные упражнения, задания, дидактические игры при целенаправленной систематической лечебно-восстановительной поддержке в специально созданных условиях образовательной среды во взаимодействии учителя- дефектолога, воспитателей и родителей помогают преодолеть указанные отклонения в развитии данной категории детей. Квалифицированная, своевременная коррекция недостатков психофизического статуса детей с ограниченными возможностями здоровья, тем самым обеспечивает воспитанникам равные стартовые возможности для дальнейшего обучения в общеобразовательной школе.

**1.1.5. Возрастные характеристика развития детей с нарушение интеллекта**

Почти у всех детей с умственной отсталостью наблюдается отсутствие или значительное снижение, по сравнению с обычными детьми, интереса к окружающему, общая патологическая инертность, которая не исключает крикливость, раздражительность, расторможенность. В раннем возрасте ребенку не интересны игрушки, подвешенные над кроватью или находящиеся в руках взрослого. Позже - игрушки других детей, сюжетно- ролевые игры с ними. Предпосылки к развитию речи формируются поздно (к 4-м годам): предметное восприятие, предметные действия, общение со взрослым и, в частности, доречевые средства общения. Такие рефлекторные процессы как лепет и гуление, которые в норме появляются в первые месяцы жизни, могут отсутствовать в онтогенезе ребенка - олигофрена. У ребенка отмечается низкий уровень интереса к интереса к окружающему недостаточная сформированность процесса восприятия, что предопределяет невозможность его самостоятельной ориентации в условиях задачи, потребность в детализированном ее разъяснении, затрудняет смену одного вида деятельности другим. Кроме того, нарушена связь между действием и словом. Действия бывают недостаточно осознаны, опыт действия не фиксируется в слове, не обобщается. Связь между основными компонентами познания - действием, словом и образом не совершенна. Переломным годом в развитии умственно отсталого ребенка является условно пятый год жизни. Ребенок начинает проявлять интерес к игрушкам, а следовательно, получает простейшие представления об их свойствах, признаках, отношениях, способен делать выбор по образцу. У подавляющего большинства детей к концу дошкольного возраста доминирующим остается предметно- практический (наглядно- действенный) тип мышления.

Игровая деятельность характеризуется до пяти лет элементарными манипуляциями с игрушками, после 5 лет - появляются процессуальные действия. В игре наблюдается стереотипность, формальность действий, отсутствует замысел, элементы сюжета. Дети не используют предметы - заместители, могут проявляться агрессивные наклонности.

Продуктивная деятельность (конструктивные умения, рисование) у таких детей вне специально организованного психолого - педагогического процесса отсутствует. Навыки самообслуживания формируются только к концу дошкольного периода, причем могут встречаться случаи когда дети так и не понимают последовательность и логику действий, входящих в навык.

Примерно, у 60% детей наблюдаются специфические расстройства речи по типу алалии

(с греч. - отсутствие речи) - это системное недоразвитие речи при котором страдают фонетико - фонематическая и лексико-грамматическая её стороны и дизартрии (c греч.- расстройство сочленения) - это нарушение произносительной стороны речи, обусловленное органической недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата (каша во рту). В целом, большинство дошкольников - олигофренов овладевают элементарной речью только к 4-5 годам. Звукопроизношение нарушено. Фразовая речь изобилует фонетическими и грамматическими искажениями. Недосформирована семантическая сторона речи. Часто может наблюдаться эхолаличная речь. Регулирующая и, главное, коммуникативная функции речи развиваются только в рамках специально организованного образовательного процесса. Речевой дефект отрицательно влияет на все развитие ребенка, затрудняет общений детей между собой и со взрослыми, а также подготовку к обучению грамоте. Несовершенство коммуникативной речевой функции не компенсируется у дошкольников с нарушенным интеллектом, как это имеет место у детей, например, с нарушением слуха, другими средствами общения, в частности мимико- жестикуляторными. Это обусловливает наличие случаев отвержения таких детей в коллективах обычных сверстников.

# Планируемые результаты образовательной деятельности по реализации Программы

В соответствии с ФГОС ДО специфика дошкольного детства и системные особенности дошкольного образования делают неправомерными требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений, и поэтому планируемые результаты образовательной деятельности представлены в форме целевых ориентиров.

Целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей. Они не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей. Освоение Программы не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации воспитанников.

Настоящие требования являются ориентирами для:

а) построения образовательной политики на соответствующих уровнях с учетом целей дошкольного образования, общих для всего образовательного пространства Российской Федерации;

б) решения задач: формирования Программы; анализа профессиональной деятельности; взаимодействия с семьями;

в) изучения характеристик образования детей в возрасте от 2 месяцев до 8 лет; г) информирования родителей (законных представителей) и общественности относительно целей дошкольного образования, общих для всего образовательного

пространства Российской Федерации.

Целевые ориентиры не могут служить непосредственным основанием при решении управленческих задач, включая:

* аттестацию педагогических кадров;
* оценку качества образования;
* оценку как итогового, так и промежуточного уровня развития детей, в том числе в рамках мониторинга (в том числе в форме тестирования, с использованием методов, основанных на наблюдении, или иных методов измерения результативности детей);
* оценку выполнения муниципального (государственного) задания посредством их включения в показатели качества выполнения задания;
* распределение стимулирующего фонда оплаты труда работников организации.

Целевые ориентиры зависят от возраста и степени тяжести аутистических расстройств, наличия и степени выраженности сопутствующих нарушений развития и состояния здоровья ребенка.

Учитывая, что в раннем возрасте комплексное сопровождение проводится с детьми группы риска по РАС, то есть до установления диагноза, целевые ориентиры определяются на время окончания этапа ранней помощи (одновременно на начало дошкольного возраста) и на время завершения дошкольного образования. В каждом случае целевые ориентиры определяются отдельно для трёх уровней тяжести аутистических расстройств по DSM-5.

# Целевые ориентиры этапа помощи в раннем возрасте

Согласно требованиям ФГОС ДО результаты освоения Программы представлены в виде **целевых ориентиров** дошкольного образования и представляют собой возрастные характеристики возможных достижений ребенка с повышенным риском формирования РАС к 3-м годам.

# *Целевые ориентиры для детей раннего возраста с повышенным риском формирования расстройств аутистического спектра:*

локализует звук взглядом и/или поворотом головы в сторону источника звука;

- эмоционально позитивно реагирует на короткий тактильный контакт (не во

всех случаях);

реагирует (останавливается, замирает, смотрит на взрослого, начинает плакать пр.) на запрет («Нельзя!», «Стоп!»);

выражает отказ, отталкивая предмет или возвращая его взрослому; использует взгляд и вокализацию, чтобы получить желаемое; самостоятельно выполняет действия с одной операцией;

самостоятельно выполняет действия с предметами, которые предполагают схожие операции (нанизывание колец, вкладывание стаканчиков);

демонстрирует соответствующее поведение в ходе выполнения действий с игрушками: бросает мяч, катает машинку, ставит кубики друг на друга, вставляет стержни в отверстия и т.д.;

самостоятельно выполняет деятельность, включающую два разных действия, например, вынимать, вставлять;

самостоятельно выполняет деятельность, включающую несколько разных действий, например: вставлять, открывать, вынимать, закрывать;

завершает задание и убирает материал.

выполняет по подражанию до десяти движений;

вкладывает одну – две фигуры в прорезь соответствующей формы в коробке форм;

нанизывает кольца на стержень;

составляет деревянный пазл из трёх частей; вставляет колышки в отверстия;

нажимает кнопки на различных игрушках, которые в результате нажатия срабатывают (например, включается свет, издаётся звук, начинается движение);

разъединяет детали конструктора и др. строит башню из трёх кубиков;

оставляет графические следы маркером или мелком (линии, точки, каракули); стучит игрушечным молотком по колышкам;

соединяет крупные части конструктора

обходит, а не наступает на предметы, лежащие на полу; смотрит на картинку, которую показывает взрослый;

следит за местом (контейнер, пустое место для кусочка пазла и пр.) куда помещаются какие-либо предметы;

следует инструкциям «стоп» или «подожди» без других побуждений или жестов.

выполняет простые инструкции, предъявляемые без помощи и жеста; находит по просьбе 8 – 10 объектов, расположенных в комнате, но не

непосредственно в поле зрения ребёнка, а которые нужно поискать; машет (использует жест «Пока») по подражанию;

«танцует» с другими под музыку в хороводе;

выполняет одно действие с использованием куклы или мягкой игрушки; решает задачи методом проб и ошибок в игре с конструктором

снимает куртку, шапку (без застёжек) и вешает на крючок; уместно говорит «привет» и «пока», как первым, так и в ответ; играет в простые подвижные игры (например, в мяч, «прятки»);

понимает значения слов «да», «нет», использует их вербально или невербально (не всегда);

называет имена близких людей;

выражения лица соответствуют эмоциональному состоянию (рад, грустен); усложнение манипулятивных «игр» (катание машинок с элементами сюжета);

последовательности сложных операций в игре (например, собирание пирамидки, домика из блоков, нанизывание бус);

понимание основных цветов («дай жёлтый» (зелёный, синий и т.д.); элементы сюжетной игры с игровыми предметами бытового характера;

проделывает действия с куклой или мягкими игрушками (с помощью взрослого);

иногда привлекает внимание окружающих к предметам речью или жестом к желаемому предмету;

выстраивает последовательности из трёх и более картинок в правильном порядке;

пользуется туалетом с помощью взрослого; моет руки с помощью взрослого;

ест за столом ложкой, не уходя из-за стола; преодолевает избирательность в еде (частично)

# Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра и ранним детским аутизмом:

*Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств по DSM-5*(третий уровень аутистических расстройств является наиболее тяжёлым и, как правило, сочетается с интеллектуальными нарушениями умеренной (тяжёлой, глубокой) степени и выраженными нарушениями речевого развития):

* понимает обращённую речь на доступном уровне;
* владеет элементарной речью (отдельные слова) или/и обучен альтернативным формам общения;
* владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально / невербально);
* выражает желания социально приемлемым способом;
* возможны элементарные формы взаимодействия с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;
* выделяет себя на уровне узнавания по фотографии;
* выделяет родителей и знакомых взрослых;
* различает своих и чужих;
* поведение контролируемо в знакомой ситуации (на основе стереотипа поведения);
* отработаны основы стереотипа учебного поведения;
* участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых;
* может сличать цвета, основные геометрические формы;
* знает некоторые буквы;
* владеет простейшими видами графической деятельности (закрашивание, обводка);
* различает «большой – маленький», «один – много»;
* выполняет физические упражнения по показу (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
* выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута (под контролем взрослых);
* умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме);
* пользуется туалетом (с помощью);
* владеет навыками приёма пищи.

*Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра и ранним детским аутизмом со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств по DSM-5*(второй уровень тяжести аутистических расстройств может сочетаться с интеллектуальными нарушениями (различной, чаще лёгкой, иногда умеренной степени и нарушениями речевого развития):

* владеет простыми формами речи (двух-трёхсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения;
* владеет конвенциональными формами общения (вербально / невербально);
* может поддерживать элементарный диалог (чаще – формально);
* отвечает на вопросы в пределах ситуации общения;
* возможно ограниченное взаимодействие с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;
* выделяет себя, родителей, специалистов, которые с ним работают;
* различает людей по полу, возрасту;
* владеет поведением в учебной ситуации, но без возможностей гибкой адаптации;
* участие в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых;
* знает основные цвета и геометрические формы;
* знает буквы, владеет техникой чтения частично;
* может писать по обводке;
* различает «выше – ниже», «шире – уже» и т.п.
* есть прямой счёт до 10;
* выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
* выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем взрослых;
* имеет на уровне стереотипа представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
* владеет основными навыками самообслуживания (одевается/раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду).

*Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра и ранним детским аутизмом с первым уровнем тяжести аутистических расстройств по DSM-5*(первый уровень аутистических расстройств является сравнительно лёгким, часто сочетается с формальной сохранностью интеллекта и речи, хотя во многих случаях интеллектуальные и(или) речевые расстройства отмечаются):

* владеет речью (альтернативные формы общения необходимы в очень редких случаях);
* инициирует общение (в связи с собственными нуждами);
* может поддерживать диалог (часто – формально);
* владеет конвенциональными формами общения с обращением;
* взаимодействует со взрослыми и сверстниками в обучающей ситуации (ограниченно);
* выделяет себя как субъекта (частично);
* поведение контролируемо с элементами самоконтроля; требуется поддержка в незнакомой и(или) неожиданной ситуации;
* владеет поведением в учебной ситуации;
* владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально);
* владеет техникой чтения, понимает простые тексты;
* владеет основами безотрывного письма букв);
* складывает и вычитает в пределах 5-10;
* сформированы представления о своей семье, Отечестве;
* знаком с основными явлениями окружающего мира;
* выполняет физические упражнения по показу, инструкции и расписанию (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
* выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем взрослых;
* имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
* участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами;
* владеет основными навыками самообслуживания (одевается/раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду);
* принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи;
* умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.
  1. **Принципы оценивания качества образовательной деятельности по реализации Программы.**

Программой предусмотрено всестороннее и глубокое изучение и выявление потенциальных возможностей развития каждого ребенка проведением комплексного психолого-педагогического обследования («Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка с проблемами в развитии» А. Зарин) основанная на методе наблюдения с фиксацией результатов в карте развития ребенка.

Проведение трех контрольных срезов в течении учебного года дает возможность отслеживать динамику в развитии каждого ребенка и вносить коррективы в содержание ИОМ.

|  |
| --- |
| **II. Содержательный раздел.** |
|  |

**2.1. Образовательная деятельность по профессиональной коррекции нарушений развития детей**

Организация образования детей с РАС характеризуется полным или частичным подключением ребёнка с аутизмом к освоению предусмотренных ФГОС основных образовательных областей. Программа дает возможность вводить коррекционные моменты в те или иные разделы программы дошкольного образования, планировать индивидуальную работу по актуальным для данного ребёнка темам программы.

Пропедевтический этап выделяется вне зависимости от хода и результатов основного этапа дошкольного образования, поскольку основное общее образование является по Конституции Российской Федерации обязательным и обязательным становится переход от дошкольного к начальному общему образованию. Для детей с РАС с учётом особенностей их развития переход от дошкольного образования к начальному общему образованию происходит много сложнее и обязательно требует подготовки, причём для детей с разной выраженностью нарушений (прежде всего, аутистических, но и других) подход к такой подготовке должен быть дифференцированным.

Все задачи подготовки к школе можно разделить на:

- социально-коммуникативные,

- поведенческие,

- организационные,

- навыки самообслуживания и бытовые навыки,

- академические (основы чтения, письма, математики).

Все эти задачи решаются в ходе пропедевтического периода, главная цель которого подготовить ребенка с аутизмом к школьному обучению.

Следует учитывать исключительный полиморфизм проявлений аутизма и, в связи с этим, обратить особое внимание на индивидуальный подход к обучению, неодинаковую значимость перечисленных выше задач подготовки к школе для детей с разными уровнями тяжести аутистических расстройств. Если социально-коммуникативные, поведенческие и организационные навыки, а также готовность в плане жизненных компетенций важны так или иначе для всех детей с РАС, то академическая подготовка актуальна, прежде всего, для детей с первым уровнем тяжести аутистических расстройств. Используемые формы, способы, методы и средства должны: - помогать ребенку с РАС лучше адаптироваться в окружающем пространстве, в помещении, в процессе образовательной деятельности; - побуждать ребенка с РАС к самостоятельной деятельности; - способствовать переносу знаний в жизненные ситуации; - содействовать коммуникации ребенка с РАС с другими детьми и с взрослыми. Программа реализуется в различных формах: на начальных этапах в индивидуальных занятиях, затем работа в мини-группах, отработка навыка в повседневной деятельности, в режимных моментах, формирование навыков в рамках образовательной деятельности, формирование навыка в рамках самостоятельной деятельности детей, в совместной деятельности и в играх с другими детьми и т.д. Предусмотрено посещение групп нормотипичных сверстников с целью проработки социальных и игровых навыков.

Степень поддержки тьютора (помощника) определяется индивидуально, в зависимости от частоты проявлений нежелательного поведения и уровня продвижения каждого ребенка в рамках индивидуальной программы обучения. На начальных этапах работы с ребенком, имеющим РАС, целесообразно проводить индивидуальные занятия с постепенным переходом на малые групповые (с целью обобщения навыков, полученных в формате 1:1).

Переход от индивидуальной к групповой форме работы осуществляется по следующей схеме: формирование навыка в паре: ребенок - специалист; закрепление навыка в паре с другими специалистами, работающими с ребенком и с родителями; закрепление навыка в малой группе детей при участии специалистов. Для освоения содержания Программы ребенком с РАС необходимо корректировать объем заданий. Это обеспечивается установлением границ задания (задания должны иметь четкое начало и конец, чтобы ребенок имел четкое представление о том, что от него требуется и в каком объеме), сокращением объема заданий, предъявление задания маленькими порциями, заменой задания другим.

Планирование содержательного раздела Программы основывается на результатах проведением комплексного психолого-педагогического обследования в начале учебного года, целью которого является выявление характера и структуры патологии интеллектуального развития, степени выраженности, индивидуальных особенностей проявления, установление иерархии выявленных отклонений, а также наличие сохранных звеньев, выявить зону ближайшего и перспективного развития.

Содержание обязательной части рабочей программы разработано с учетом учебнометодического комплекта специальных образовательных коррекционных программ и методических разработок. Программы обеспечивают развитие детей с расстройством аутистического спектра по пяти направлениям развития и образования (далее – образовательные области):

- социально-коммуникативное развитие;

- познавательное развитие;

- речевое развитие;

- художественно-эстетическое развитие;

- физическое развитие.

К каждой из образовательных областей добавляется раздел коррекционной программы, который отражает специфику коррекционно-педагогической деятельности с детьми с расстройством аутистического спектра.

Содержание Программы охватывает все образовательные области, заявленные в ФГОС дошкольного образования.

**Социально-коммуникативное развитие** направлено на присвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;

развитие общения и взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками;

становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками.

**Познавательное развитие** предполагает развитие любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности, формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.).

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

**Художественно-эстетическое** развитие Развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей.

**Физическое развитие** Приобретение опыта в следующих видах деятельности детей: двигательной, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость; способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук; овладение подвижными играми с правилами; становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами.

В соответствии с ФГОС дошкольного образования коррекционная работа с детьми с РАС учитывает особенности развития и специфические образовательные потребности каждой категории детей. Каждое из направлений строится с учетом возрастных возможностей детей, ведущего вида деятельности, опирается на игровые технологии и приемы.

# Цель коррекционной работы учителя-дефектолога:

является коррекция недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с расстройствами аутистического спектра и оказания помощи в максимально возможном освоении адаптированной образовательной программы.

**Направления работы учителя-дефектолога:**

* определение особых образовательных потребностей детей с РАС;
* разработка индивидуальной траектории развития образовательного маршрута для каждого ребенка со специалистами (педагогом - психологом, учителем-логопедом, воспитателями, инструктором физического воспитания, музыкальным руководителем).
* создание условий, способствующих освоению детьми с РАС адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования и их интеграции в образовательном учреждении;
* Развитие и коррекция познавательных процессов, мыслительных операций с учетом возможностей и потребностей ребенка;
* проведение диагностического исследования динамики развития детей с РАС;
* Сотрудничество с родителями (законными представителями) по комплексному психолого-педагогическому сопровождению ребенка и оказание консультативной и методической помощи родителям и специалистам.
* осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико– педагогической помощи детям с РАС с учѐтом индивидуальных возможностей и особенностей детей (в соответствии рекомендациями ПМПК и ПМПк);

# Содержание работы учителя-дефектолога:

* Коррекция недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья и оказание помощи этой категории в освоении программы.
* Выявление особых образовательных потребностей детей с расстройством аутистического спектра, обусловленных недостатками в их физическом и (или) психическом развитии.
* Осуществление индивидуально - ориентированной психолого-педагогической помощи детям с РАС с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей.
* Возможность освоения детьми с РАС Программы и их интеграции в образовательном учреждении.
* Взаимодействие в разработке и реализации коррекционных мероприятий воспитателей, специалистов образовательного учреждения.
* Содержание коррекционной работы для детей с тяжелыми физическими и психическими нарушениями строить с акцентом на социализацию ребенка и формирование практически - ориентированных навыков.

Коррекционная работа распределена по этапам обучения, в которых учитываются особенности развития детей с РАС их возможность к обучению и воспитанию. Сроки прохождения каждого этапа определяются индивидуально для каждого конкретного ребенка, исходя из его возможностей.

Необходимо учитывать, что вопрос об обучении ребенка по тому или иному этапу обучения решается в зависимости не от возраста, а от уровня его развития. Перевод на следующий этап обучения производится лишь после усвоения ими программы предыдущего этапа. Определенная часть детей может освоить программу двух, а может быть даже одного этапа.

**Индивидуальные формы коррекционно-развивающей деятельности**

Индивидуальные формы работы составляют существенную часть работы учителя- дефектолога в течение каждого рабочего дня недели в целом.

План коррекционной работы составляется учителем-дефектологом на основе обследования ребёнка с РАС (сентябрь). В индивидуальном плане развития отражены направления коррекционно-развивающей работы, которые позволяют устранить выявленные в ходе обследования нарушения речевой деятельности и пробелы в знаниях, умениях, навыках ребёнка, организованной образовательной деятельности и осуществлять личностно-ориентированный подход в обучении и воспитании.

Основной формой работы является игровая деятельность. Все коррекционно- развивающие занятия носят игровой характер и насыщенны разнообразными играми и игровыми упражнениями. Индивидуальные занятия направлены на коррекцию познавательной и эмоционально-волевой сферы.

Последовательность устранения выявленных дефектов определяется индивидуально, в соответствии с психофизическими особенностями и фиксируется в тетрадях индивидуального развития ребенка. Продолжительность индивидуальных занятий определяется исходя из особенностей ребенка.

Коррекционно-развивающая работа строится с учетом особых образовательных потребностей ребенка и заключений психолого-медико-педагогической комиссии. Организация образовательного процесса предполагает, соблюдение следующих позиций: - регламент проведения и содержание занятий с ребенком с РАС со специалистами; - регламент и содержание работы психолого-медико-педагогического консилиума (ППк) дошкольной образовательной организации. Коррекционно-развивающая деятельность направлена на возможно более полную адаптацию ребенка с РАС к жизни в обществе, на интеграцию в другие типы образовательных учреждений.

**Приоритетным для ребенка с проявлениями аутизма являются следующие направления:**

1. Коррекция эмоциональной сферы.

2. Формирование поведения.

3. Социально-бытовая адаптация.

В процессе общения с ребенком с РАС следует придерживаться некоторых общих рекомендаций:

1. Необходимо хвалить ребенка за участие и внимание независимо от результатов, создавая тем самым предпосылки к дальнейшей положительной коммуникации.

2. По возможности разъяснять задание не с помощью словесной инструкции, а жестами; избегать резких движений, повышенного тона в разговоре, беспорядка на рабочем месте.

3. Учитывать в занятиях доминирующие для ребенка интересы, использовать для контактов его стереотипные пристрастия.

4. Помнить о том, что неадекватная реакция ребенка может означать эмоциональную пресыщаемость, либо недопонимание задания. В таком случае достаточно сократить или упростить задание для упорядочения поведения.

Коррекционная помощь детям с РАС требует терпеливости, вдумчивости, изобретательности, систематичности, нешаблонного решения педагогических проблем.

**Основные принципы коррекционно-развивающей работы**:

- принцип преемственности: обеспечивает связь программы коррекционной работы с другими разделами адаптированной основной общеобразовательной программы;

- принцип комплексности: коррекционное воздействие охватывает весь комплекс психофизических нарушений; - принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала с учетом «зоны ближайшего развития»;

- принцип соблюдения интересов ребенка: определяет позицию специалиста, который призван решать проблему ребенка с максимальной пользой и в интересах ребенка;

- принцип системности: обеспечивает единство диагностики, коррекции и развития, т.е. системный подход к анализу особенностей развития и коррекции нарушений у ребенка с РАС, а также всесторонний многоуровневый подход специалистов различного профиля, взаимодействие и согласованность их действий в решении проблем ребенка;

- принцип непрерывности: гарантирует ребенку и его родителям (законным представителям) непрерывность помощи до полного решения проблемы или определения подхода к ее решению;

- принцип вариативности: предполагает создание вариативных условий для получения образования детьми, имеющими недостатки в психическом развитии;

- комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса.

Основные направления коррекционно-развивающей работы

**Диагностическая работа включает**:

- выявление особых образовательных потребностей ребенка с РАС при освоении адаптированной основной образовательной программы;

- проведение комплексной психолого-педагогической диагностики нарушений в психическом развитии ребенка с РАС;

- определение уровня актуального и зоны ближайшего развития ребенка с РАС, выявление его резервных возможностей;

- изучение развития эмоционально-волевой, познавательной, речевой сферы и личностных особенностей ребенка;

- изучение социальной ситуации развития и условий семейного воспитания ребенка;

- изучение адаптивных возможностей и уровня социализации ребенка с РАС;

- системный разносторонний контроль за уровнем и динамикой развития ребенка (мониторинг динамики развития, успешности освоения образовательных областей);

- спланировать коррекционные мероприятия, разработать программы коррекционной работы. Коррекционно-развивающая работа включает:

- реализацию комплексного индивидуально-ориентированного социальнопсихолого-педагогического сопровождения в условиях воспитательно-образовательного процесса ребенка с РАС с учетом особенностей психофизического развития;

- выбор оптимальных для развития ребенка с РАС коррекционных программ, методик, методов и приемов обучения и организацию и проведение индивидуальных и подгрупповых коррекционно-развивающих, необходимых для преодоления нарушений в речевом и психическом развитии;

- коррекцию и развитие высших психических функций, эмоционально-волевой, познавательной и речевой сферы;

- формирование способов регуляции поведения и эмоциональных состояний;

- развитие форм и навыков личностного общения в группе сверстников, коммуникативной компетенции.

**Консультативная работа включает**:

- выработку совместных обоснованных рекомендаций по основным направлениям работы с ребенком с РАС, единых для всех участников воспитательно-образовательного процесса;

- консультирование специалистами педагогов по выбору индивидуально ориентированных методов и приемов работы с ребенком;

- консультативную помощь семье в вопросах выбора стратегии воспитания и приемов коррекционного обучения и воспитания ребенка.

**Информационно-просветительская работа предусматривает**:

- информационную поддержку образовательной деятельности ребенка с особыми образовательными потребностями, их родителей (законных представителей), педагогических работников;

- различные формы просветительской деятельности (беседы, печатные материалы), направленные на разъяснение участникам образовательного процесса – родителям (законным представителям), педагогическим работникам – вопросов, связанных с особенностями образовательного процесса и сопровождения ребенка с РАС.

**Коррекция проблемного поведения** В пропедевтическом периоде дошкольного образования эта работа должна привести хотя бы к такому уровню контролируемости поведения, чтобы поведенческие проблемы ребенка с аутизмом не могли существенно влиять на возможность пребывания в коллективе, на процесс обучения. Комплексная коррекция проблемного поведения будет более успешной, если обратить внимание на следующие моменты.

Виды проблемного поведения в разной степени устойчивы к лечебно-коррекционным воздействиям, что связан со многими причинами, в том числе с особенностями их генеза. Такие виды проблемного поведения, как агрессия и самоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные крики, плач, смех, негативизм либо относятся к искажённым формам реакции ребёнка на те или иные ситуации, либо возникают вследствие эндогенных причин.

В первом случае принципиально возможна психолого-педагогическая коррекция (при необходимости используется медикаментозная поддержка);

во втором случае медикаментозное лечение – на первом плане, но в сочетании с психолого-педагогическими методами; возможны случаи смешанного генеза. Конкретные решения всегда индивидуальны.

**Стереотипные формы поведения** ближе к основному нарушению РАС (предположительно, расстройствам тонического блока мозга), неоднородны ни по феноменологии, ни по патогенезу и требуют дифференцированного подхода к коррекции. Те из них, которые являются независимой частью сложного нарушения (диснейрогенетические, резидуально-органические, отчасти в рамках кататонического синдрома), должны быть объектом, прежде всего, медикаментозного лечения. Формы стереотипий, органично связанные с глубинными механизмами генеза аутизма (аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные, компенсаторные), поддаются психолого-педагогической коррекции, но с трудом, и часто требуют медикаментозной поддержки. Психогенные стереотипии являются проявлением третичного уровня и снимаются, как правило, легче, без медикаментозного лечения.

Наличие эндогенной составляющей, тяжёлая степень выраженности поведенческих проблем (независимо от их генеза) требуют обращения к детскому психиатру для решения вопроса о медикаментозном лечении. В пропедевтическом периоде необходимо учитывать фактор времени. Несформированность к определённому возрасту приемлемого поведения (или - реже - наличие иных проблем, связанных с аутизмом) может повлечь за собой установление индивидуального обучения и/или снизить уровень усвоения АООП.

Правильная организация взаимодействия ребёнка с РАС с членами семьи – положительный эмоциональный фон, внимание к ребёнку не только тогда, когда он плохо себя ведёт. Одобрение и поощрение успехов и достижений, отсутствие подкрепления нежелательных форм поведения и их игнорирование может уменьшить вероятность возникновения эпизодов проблемного поведения, но вряд ли решит проблему полностью: для этого необходимы совместные усилия семьи и специалистов.

***Познавательное развитие***

**Общие задачи познавательного развития:**

*- сенсорное развитие:* формировать представления о форме, цвете, размере и способах обследования объектов и предметов окружающего мира; формировать сенсорную культуру;

- *развитие познавательно-исследовательской, предметно-практической:*

- *формировать познавательные интересы и познавательные действия* ребенка в различных видах деятельности; развивать познавательно-исследовательскую (исследование объектов окружающего мира и экспериментирование с ними) деятельность;

- *формирование элементарных содержательных представлений:* о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, причинах и следствиях); формировать первичные математические представления;

- *формирование целостной картины мира, расширение кругозора:* формировать первичные представления о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира, об их взаимосвязях и закономерностях; поддержка детской инициативы и самостоятельности в проектной и познавательной деятельности.

Развитие познавательных способностей детей с РАС происходит в процессе деятельности, направленной на сенсорное развитие, формирование предметно-практических действий, представлений об окружающем мире. В связи с этим, в рамках данной образовательной области выделяется три направления:

- Общее сенсорное развитие (зрительное, слуховое, тактильное, вкусовое, обонятельное) и формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина);

- Формирование предметно-практических действий (ППД);

- Представления об окружающем мире.

1) ***Общее сенсорное развитие (зрительное, слуховое, кинестетическое, вкусовое, обонятельное) и формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина).***

Сенсорное развитие направлено на формирование полноценного восприятия окружающей действительности. Первой ступенью познания мира является чувственный опыт человека. Успешность умственного, физического, эстетического воспитания в значительной степени зависит от качества сенсорного опыта детей, т.е. от того, насколько полно ребенок воспринимает окружающий мир. С учетом того, что для детей с РАС свойственны различные уровни сензитивности, процесс накопление сенсорного опыта у детей требует особого внимания со стороны специалистов и родителей, и работа по сенсорному развитию должна проводиться с учетом индивидуальных особенностей восприятия детей целевой группы.

Содержание направления включает 6 разделов: «Зрительное восприятие», «Слуховое восприятие», «Кинестетическое восприятие», «Восприятие запаха», «Восприятие вкуса» и «Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)».

Содержание каждого раздела представлено по принципу от простого к сложному. Сначала проводится работа, направленная на расширение диапазона воспринимаемых ощущений ребенка, стимуляцию активности. Под активностью подразумеваются психические, физические, речевые реакции ребенка, например: эмоционально-двигательная отзывчивость, концентрация внимания, вокализация. В дальнейшем в ходе обучения формируются сенсорно-перцептивные действия. Ребенок учится не только распознавать свои ощущения, но и перерабатывать получаемую информацию, что в будущем поможет ему лучше ориентироваться в окружающем мире.

***Зрительное восприятие:***

- стимулировать функцию прослеживания взором;

- создавать условия для накопления опыта реагирования на зрительные стимулы;

- создавать условия для фиксации взгляда ребенка на лице взрослого, находящегося на расстоянии вытянутой руки;

- стимулировать пространственное восприятие, развивая согласованные движения обоих глаз при использовании движущегося предмета (игрушки);

- стимулировать рассматривание предмета, захватывание его рукой на доступном расстоянии для захвата;

- развивать концентрацию зрительного внимания ребенка на предметах, находящихся рядом с ребенком, а также на небольшом удалении;

- создавать условия для развития у ребенка зрительного восприятия с опорой на другие виды ощущений и восприятия;

- стимулировать развитие координации движений рук при обеспечении зрительного прослеживания в процессе действий с предметами различной формы (неваляшки, мячи, шары, кубики, пирамидки и др.), побуждать к действиям хватания, ощупывания и др.;

- совершенствовать прослеживание и возникновение связи «глаз-рука» (предпосылки зрительно-моторной координации);

- формировать зрительное восприятие разных предметов, учить дифференцировать предметы (игрушки), имеющие разные функциональное назначение (мяч, машинка, кубик и т.д.); - формировать умение выделять изображение объекта из фона.

***Слуховое восприятие***:

- развивать слуховые ориентировочные реакции на звучащие стимулы (погремушки, колокольчики, шарманки);

- стимулировать проявления эмоциональных и двигательных реакций на звучание знакомых игрушек;

- побуждать прислушиваться к звукам, издаваемым различными предметами и игрушками, улыбаться, смеяться в ответ на звучание, тянуться к звучащим предметам, манипулировать ими;

- замечать исчезновение из поля зрения звучащей игрушки, реагировать на звук или голос, подкрепляя демонстрацией игрушки, возможностью погреметь, сжать игрушку самостоятельно или совместно со взрослым;

- побуждать ребенка определять расположение звучащей игрушки, говорящего человека, находящегося сначала справа и слева, затем – спереди и сзади при постоянно увеличивающемся расстоянии;

- расширять диапазон узнаваемых звуков, знакомя с музыкальными звуками (дудочки, бубен, металлофон);

- активизировать возможность прислушиваться к звучанию невидимой игрушки, ожидать ее появления сначала в одном месте (за ширмой, из-под салфетки и т. д.), а затем в разных местах;

- привлекать внимание к быстрым и медленным звучаниям (погремушки, детского аккордеона, металлофона) и музыки, двигаться вместе с детьми в темпе звучания: хлопают ладошками ребенка, покачивают на коленях, демонстрируют ребенку низкое и высокое звучание голоса, соотнося их с конкретными игрушками и игровой ситуацией;

- создавать условия для накопления опыта восприятия различных звуков окружающего мира, фиксировать внимание на различных звуках в быту (стуке в дверь, телефонном звонке, шуме льющейся воды, звуке падающего предмета), называя соответствующие предметы и действия;

- расширять слуховое восприятие звуков природы (шум ветра, шум воды и др.), голосов животных и птиц, подражать им;

- совершенствовать слуховое восприятие через игры с музыкальными инструментами, учить дифференцировать их звучание (рояль, барабан; металлофон, шарманка; бубен, свирель), выполняя при этом действия с музыкальными инструментами (игрушками);

- учить узнавать и различать скрытые от ребенка игрушки по их звучанию, голоса животных при использовании дидактических игр («Кто там?», «Кто пришел вначале?», «Кто спрятался?» и др.);

- создавать условия для пространственной ориентировки на звук, используя звучания игрушек в качестве сигнала к началу или прекращению действий в подвижных играх и упражнениях, побуждая детей определять расположение звучащего предмета, бежать к нему, показывать и называть его.

***Кинестетическое восприятие***:

- активизировать позитивные эмоциональные реакции на прикосновение, поглаживание и другие тактильные стимулы улыбкой, ласковыми словами;

- вызывать спокойные реакции на контакт руками и оказание физической помощи (рука в руке, рука на локте, плече и т.д.);

- вызывать спокойные реакции на соприкосновение с различными материалами (дерево, металл, клейстер, пластмасса, бумага, вода и др.), различными по температуре (холодный, теплый), фактуре (гладкий, шероховатый), вязкости (жидкий, густой, сыпучий);

- развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений в результате давления на поверхность тела, изменения положения тела, его отдельных частей;

- развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений на исходящую от объектов вибрацию;

- различение материалов (дерево, металл, клейстер, крупа, вода и др.) по температуре (холодный, горячий), фактуре (гладкий, шероховатый), влажности (мокрый, сухой), вязкости (жидкий, густой).

- формировать умения дифференцировать игрушки (предметы) на основе тактильного восприятия их разных свойств (раскладывать мячики в две коробочки – колючие и мягкие, опираясь на их тактильные свойства);

***Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)***

- обогащать опыт манипулятивной деятельности ребенка с предметами различной формы, величины, разного цвета;

- формировать ориентировку на внешние свойства и качества предметов, их отличие (по цвету, форме, величине) с использованием зрительного, тактильнодвигательного восприятия;

- учить сравнивать внешние свойства предметов («такой – не такой», «дай такой»);

- формировать способы сравнения разных свойств предметов (путем наложения и прикладывания).

***Задачи обучения и воспитания:***

- Воспринимать отдельные предметы, выделяя их из общего фона.

- Дифференцировать легко вычленяемые зрительно, тактильно-двигательно, на слух и на вкус свойства предметов.

- Различать свойства и качества предметов: мягкий — твердый, мокрый - сухой, большой - маленький, громкий - тихий, сладкий — горький. определять выделенное свойство словесно (сначала в пассивной форме, а затем в отраженной речи).

- Формировать у детей поисковые способы ориентировки - пробы при решении игровых и практических задач.

Создавать условия для восприятия свойств и качеств предметов в разнообразной деятельности - в игре с дидактическими и сюжетными игрушками, в строительных играх, в продуктивной деятельности (конструирование, лепка, рисование).

***Развитие зрительного восприятия и внимания***

Материал по развитию зрительного восприятия и внимания представлен в программе по следующему алгоритму (буквенные обозначения (А, Б, В, Г, Д, Е) используются для фиксации каждого шага алгоритма с целью систематизации и обобщения материала):

А: развитие зрительного внимания, подражания, формирование целостного образа предметов;

Б: восприятие формы;

В: восприятие величины;

Г: восприятие цвета;

Д: восприятие пространственных отношений и ориентировка в пространстве группового помещения;

Е: формирование представлений о воспринятом.

|  |  |
| --- | --- |
|  | Основное содержание работы |
| I | А: Обучать выделять предмет из общего фона (игра «Ку-ку»)  Обучать ожидать появления куклы за экраном в одном и том же месте и прослеживать движение куклы за экраном, ожидая ее появления последовательно в двух определенных местах  Развивать у детей зрительное внимание и подражание путем воспроизведения действий взрослого сначала без предметов («Ручками тук-тук, ручками хлоп-хлоп»), а потом с предметами (сюжетными игрушками, кубиками, предметами обихода: «Ляля топ-топ, зайка прыг-скок») |

|  |  |
| --- | --- |
|  | Обучать соотносить игрушку с ее изображением («Покажи, где ляля», «Покажи, где ту-ту  (паровоз)»)  Обучать сличать парные предметы Обучать сличать парные картинки |
| II | Б: Обучать различать объемные формы (куб, шар) в процессе дидактической игры по подражанию  действиям взрослого («Дай, что катится», «Возьми, что не катится»)  В: Обучать подбирать крышки к коробочкам одинаковой величины, но разной формы (круглая, квадратная)  Б: Знакомить детей со словами шар, кубик  Обучать выполнять действия по подражанию, соотнося форму крышки и форму коробки («Спрячь  шарик», «Спрячь кубик»)  Обучать проталкивать объемные геометрические формы (куб, шар) в соответствующие прорези коробки, пользуясь методом проб  А: Обучать узнавать знакомые предметы среди незнакомых (находить свою игрушку среди других; выделять названную педагогом игрушку среди других)  Обучать хватать большие предметы (шары, кубы, мячи, мешочки, подносы) двумя руками,  маленьки—е одной рукой  Обучать складывать из двух частей разрезную предметную картинку  Г: Обучать воспринимать (сличать) цвет: красный, желтый («Дай такой») |
| III | В: Обучать воспринимать величину (большой, маленький)  Обучать захватывать широкие предметы всей ладонью, узкие (шнурки, палочки—)пальцами  Г: Знакомить детей с названиями двух цветов: красный, желтый («Дай красный шарик», «Возьми желтую ленточку»)  Обучать различать цвета красный и желтый в ситуации подражания действиям взрослого (постановка кубиков друг на друга попарно; подбор одежды для кукол)  А: Обучать соотносить предметы с их изображением в пределах двух-трех предъявленных образцов  Обучать находить парные предметы, расположенные в разных местах игровой комнаты  Обучать восприятию игрушек, находящихся на столе у педагога, при выборе из двух (найти и по возможности назвать). Пример: «Саша играет с петушком. Тетя спрятала петушка. Возьми петушка» (на выбор дается два предмета — петушок и тележка) |

*Развитие слухового восприятия и внимания*

Работа по развитию слухового восприятия у детей проводится в соответствии с этапами становления функций слухового анализатора в онтогенезе. Сначала у ребенка развивают ориентировку на слуховые раздражители, затем проводят работу по различению звуковых характеристик предметов или явлений.

Материал по развитию слухового восприятия и внимания представлен в программе по следующему алгоритму:

А: развитие слухового внимания, подражания, формирование целостного образа предметов;

Б: восприятие звуковых характеристик предметов и явлений (тихо — громко, близко — далеко, быстро — медленно, долго — кратко);

В: опознание предметов и явлений по звуковым характеристикам;

Г: дифференциация предметов и явлений по звуковым характеристикам;

Д: восприятие пространственного местоположения звучащего предмета и ориентировка в пространстве знакомого помещения;

|  |  |
| --- | --- |
| III | В: Развивать фонематический слух детей (глобальное различение на слух резко различных по слоговому и звуковому составу слов, без фонетического анализа)  Обучать различать на слух слова: дом — барабан, рыба — машина, шар — самолет, дом — мишка, мяч  — кукла  Обучать различать на слух три слова с опорой на картинки  Обучать дифференцировать звукоподражания (игра «Кто тебя позвал: кошка, лягушка, собака?»: выбор из двух-трех предметов или картинок) |

|  |  |
| --- | --- |
|  | Основное содержание работы |
| I | А: Знакомить детей с игрой на музыкальных инструментах, показывать, что разные инструменты издают различные звуки, вызывать интерес к играм со взрослым на музыкальных инструментах (детское пианино, металлофон, барабан) реагировать на слуховые раздражители (звонок, колокольчик, бубен) Вырабатывать у детей по подражанию разные двигательные реакции в ответ на звучание различных инструментов (шагать под барабан, хлопать в ладоши под бубен)  В: Обучать дифференцировать на слух звучание музыкальных инструментов, реагируя действиями на звучание определенного инструмента (выбор из двух) |
| II | А: Обучать реагировать на звучание детского пианино (в ответ на звучание дети «пляшут»)  В: Обучать дифференцированно реагировать (выполнять действия) на звучание определенных инструментов (выбор из трех: пианино, барабан, металлофон) Обучать соотносить игрушку с соответствующим звукоподражанием: «ав-ав» — собака; «мяу» — кошка; «ку-ка-ре-ку» — петух; «пи- пи-пи».— цыпленок (игра «Кто в домике живет?») |

*Развитие тактильно-двигатеяьного восприятия*

|  |  |
| --- | --- |
|  | Основное содержание работы |
|  | Обучать воспринимать и узнавать на ощупь шар, куб  Обучать воспринимать на ощупь величину предметов, дифференцировать предметы по величине (в пределах двух) |
| II | Обучать выбирать знакомые игрушки на ощупь по слову дай (матрешку, юлу, машинку, шарик и т. п.) без предъявления образца (выбор из двух предметов)  Обучать различать на ощупь шар, куб; проводить выбор из двух шаров (большого, маленького) с  предъявлением образца зрительно  Обучать различать на ощупь величину предметов; проводить выбор из двух предметов (большого, маленького) с предъявлением образца зрительно |
| III | Обучать производить выбор по величине и форме по образцу (предъявляемые предметы: две матрешки, кубик или шарик, две юлы)  Обучать производить выбор по величине и форме по слову («Дай большой мяч», «Дай маленький мяч») на ощупь  Обучать дифференцировать предметы по признаку «мокрый— сухой» (полотенце, шарики, камешки) Обучать различать температуру предметов (горячий— холодный) |

*Развитие вкусовой чувствительности*

|  |  |
| --- | --- |
|  | Основное содержание работы |
| I | Знакомить детей с различными вкусовыми характеристиками продуктов питания (сладкий, горький) |
| II | Знакомить детей с тем, что пища бывает горячая и холодная дифференцировать горячие и холодные напитки (чай— сок) |
| III | Обучать определять пищу на вкус (сладкий, горький), называть это свойство словом (игра «Угадай на вкус») |

**Показатели развития к концу обучения**

Дети могут научиться:

- воспринимать отдельные предметы из общего фона, выделяя их по просьбе взрослого:

«Возьми чашку», «Дай пирамидку», «Покажи, где стульчик»;

- различать свойства и качества предметов: мокрый - сухой, большой - маленький,

сладкий - горький, горячий - холодный;

- воспроизводить в отраженной речи некоторые знакомые свойства и качества

предметов (большой — маленький, горячий — холодный, кубик - шарик);

- сличать два основных цвета (красный, желтый): «Покажи, где такой кубик»;

- дифференцированно реагировать на звучание определенных музыкальных

инструментов (выбор из трех);

- складывать разрезную картинку из двух частей;

- учитывать знакомые свойства предметов в предметно-практической и игровой

деятельности (шарик катится; кубик стоит, не катится; большой домик для большой

матрешки, маленький — для маленькой);

- дифференцировать звукоподражания («Кто тебя позвал?»: выбор из двух-трех

предметов или картинок).

**Задачи обучения и воспитания:**

- дифференцировать внешние, чувственно воспринимаемые свойства, качества и

отношения предметов.

- выделять основной признак в предметах, отвлекаясь от второстепенных признаков.

- Формировать у детей образы восприятия, учить запоминать и называть предметы и их

свойства.

- Продолжать формировать поисковые способы ориентировки — пробы, примеривание

при решении практических или игровых задач.

- Формировать у детей целостные образы предметов, образы-представления о знакомых

предметах, их свойствах и качествах.

- Создавать условия для практического использования знакомых свойств и качеств

предметов в разнообразных видах детской деятельности (игровой, изобразительной,

конструктивной, трудовой).

- Обучать воспринимать свойства предметов в разнообразной деятельности: в игре с

сюжетными игрушками, строительных играх, продуктивной деятельности

(конструирование, лепка, рисование, аппликация).

***Развитие зрительного восприятия и внимания***

|  |  |
| --- | --- |
|  | Основное содержание работы |
| I | Б\*: Обучать различать объемные формы в процессе конструирования по подражанию действиям взрослого (из трех элементов: куб, брусок, треугольная призма)  В: Обучать воспринимать величину — большой, маленький, самый большой  Б: Обучать дифференцировать объемные формы (шар, куб, треугольная призма) и плоскостные (круг, квадрат, треугольник)  Д: Формировать у детей ориентировку в пространстве групповой комнаты (у окна, у двери) воспринимать пространственные отношения между предметами по вертикали: внизу, наверху Г: Обучать сличать четыре основных цвета — красный, желтый, синий, зеленый  Б, В: Формировать у детей интерес к игре с объемными формами на основе их включения в игры с элементарными сюжетами («Домик для зайчика»)  Г, В, Д: Ввести в пассивный словарь детей названия воспринимаемых свойств и отношений предметов: красный, желтый; круглый; большой, маленький, самый большой; внизу, наверху |
| II | Б: Обучать различать формы в процессе конструирования по образцу (куб, брусок, треугольная призма) дифференцировать объемные формы в процессе игровых заданий (шар, куб)  А: Обучать соотносить действия, изображенные на картинке, с собственными действиями, изображать действия по картинкам  соотносить реальный предмет с рисунком, с лепкой, выполненными у них на глазах педагогом В: Обучать складывать с учетом величины трехсоставную матрешку, пользуясь методом проб  Обучать складывать пирамиду из трех-четырех колец с учетом величины, пользуясь методом практического примеривания  Г: Обучать выделять основные цвета (4) предметов по образцу: «Принеси цветочки такого цвета, как у меня в вазе»  Обучать воспринимать цвет предмета при выборе по названию: «Заведи красную машину» А: Обучать складывать разрезную предметную картинку из трех частей  Г: Обучать равномерно чередовать два цвета при раскладывании предметов в аппликации и конструировании: «Сделаем узор», «Построим забор» |
|  | Б: Обучать по образцу, а затем и по словесной инструкции строить из знакомых объемных форм поезд, башню  В: Обучать выбирать по образцу резко отличающиеся формы (круг, квадрат; прямоугольник, овал)  Б: Обучать в качестве способа соотнесения плоскостных форм пользоваться приемом накладывания одной формы на другую  В: Обучать при складывании пирамиды понимать словесную инструкцию: «Возьми большое кольцо» и т. п.  Б: Обучать выбирать по слову круглые предметы из ближайшего окружения производить проталкивание в прорези коробки больших и маленьких кубов или шаров попарно  Г: Обучать вычленять цвет как признак, отвлекаясь от назначения предмета: к красному шарику подобрать красную ленточку, в зеленую машину поставить зеленый кубик, кукле в желтом платье подобрать желтый бантик и т. п.  А: Продолжать учить детей складывать разрезную предметную картинку из трех частей  Г: Обучать раскладывать кружки одного цвета внизу от заданной черты, а наверху кружки другого цвета по образцу и по словесной инструкции: «Положи наверху», «Положи внизу»  Б, В, Г: Обучать группировать предметы по одному заданному признаку— форма, величина или цвет («В этом домике все игрушки красные, а здесь все белые»)  Б: Обучать вычленять форму как признак, отвлекаясь от назначения предмета («Соберем в коробку все круглое») |

***Развитие слухового восприятия и внимания***

|  |  |
| --- | --- |
|  | Основное содержание работы |
| I | В\*: Обучать дифференцировать звучание трех музыкальных инструментов (металлофон, барабан, дудочка)  определять последовательность звучания двух-трех музыкальных инструментов (барабан, дудочка; дудочка, металлофон, барабан)  Г: Обучать решать познавательные задачи, связанные со слуховым анализатором, на сюжетном материале (игра «Кто пришел в гости?»: кто пришел первым? Кто потом? Кто пришел последним?)  Б: Обучать различать громкое и тихое звучание одного и того же музыкального инструмента |
| II | В: Обучать дифференцировать звукоподражания при выборе из трех-четырех предъявленных: «би-би»,  «ту-ту», «тук-тук», «чух-чух-чух»  Обучать дифференцировать близкие по звучанию звукоподражания: «ку-ка-ре-ку» — «ку-ку», «ко-ко- ко» — «ква-ква»  А: Обучать определять последовательность звучания звукоподражаний (игры «Кто в домике живет?»,  «Кто первым пришел в домик?»)  Обучать выделять заданное слово из предложенной фразы и отмечать это каким-либо действием (хлопком, поднятием флажка): «Кукушка на суку поет «Kv-ку», «Кабина, кузов, шины вот наша машина». |
| III | В: Обучать дифференцировать звучание трех-четырех музыкальных инструментов (металлофон, барабан, дудочка, гармонь), реагируя на изменение звучания определенным действием  Г: Обучать дифференцировать слова, разные по слоговому составу: машина, дом, кукла, цыпленок (с использованием картинок)  Обучать дифференцировать слова, близкие по слоговому составу: машина, лягушка, бабушка, малина Продолжать учить детей выделять заданные слова из предъявленной фразы, реагируя на них определенным действием |

*Тактильно-двигательное восприятие*

|  |  |
| --- | --- |
|  | Основное содержание работы |
| I | Обучать воспринимать на ощупь форму и величину предметов (дифференцировать в пределах трех)  Учить детей выбирать игрушки на ошупь по слову (выбор из трех)  Обучать производить выбор по величине на ошупь по слову («Дай большой мяч», «Дай маленький мяч») Обучать производить выбор на ощупь из двух предметов: большого и маленького (образец предъявляется зрительно)  Обучать воспринимать и дифференцировать на ощупь твердые и мягкие предметы: пластилин и дерево (в пределах двух) |
|  | Обучать дифференцировать на ощупь предметы по форме или по величине (выбор из трех) Обучать обследовать предметы зрительно-тактильно и зрительно-двигательно.  Зрительно-тактильное обследование применять при восприятии объемных предметов, зрительно- двигательное— при восприятии плоскостных форм или объектов  Обучать правильно ощупывать предметы, выделяя при этом характерные признаки  Знакомить детей с различными качествами поверхностей материалов: железа, дерева (железо холодное, дерево — теплое)  Закреплять умение детей различать предметы по температуре (холодный — теплый) |
| III | Обучать на ощупь дифференцировать шар, куб  Обучать выполнять на ощупь выбор предметов разной формы или величины, материала по словесной инструкции («Дай шар деревянный, шар пластмассовый, шар железный»)  Формировать у детей координацию руки и глаза: узнавать на ошупь предметы резко различной формы при выборе из двух-трех (образец дается на ошупь)  Продолжать учить детей различать на ощупь величину предметов (выбор из трех) по зрительному образцу или по словесной инструкции |

***2) Формирование предметно-практических действий (ММД)***

Предметно-практические действия начинаются на уровне неспецифических манипуляций. Для детей действия с отдельными предметами нередко становятся стереотипными. В этой связи ребенку необходима специальная коррекционно-обучающая помощь, направленная на формирование разнообразных видов предметно-практической деятельности. Обучение начинается с формирования элементарных специфических манипуляций, которые со временем преобразуются в произвольные целенаправленные действия с различными предметами и материалами.

Данное направление включает три раздела: действия с материалами, действия с предметами и количественные представления. Дети знакомятся с различными предметами и материалами, их свойствами и осваивают действия с ними. В процессе освоения формируются приемы элементарной предметной деятельности, такие как: захват, удержание, перекладывание и др., которые в дальнейшем используются в разных видах продуктивной деятельности: изобразительной, доступной бытовой и трудовой деятельности, самообслуживании. В процессе деятельности с различными материалами формируются предпосылки базовых представлений о количестве: «один - много».

***Действия с материалами:***

* + информировать умения: сминать, разрывать, размазывать, разминать, пересыпать, переливать, наматывать различный материал;
  + знакомить со свойствами отдельных материалов (мягкий, твёрдый, текучий, сыпучий, пластичный и др.)

***Действия с предметами:***

* развивать манипулятивные действия с предметами;
* формировать умения захватывать, удерживать, отпускать предмет;
* учить толкать предмет от себя и тянуть предмет по направлению к себе;
* формировать умения вращать, нажимать, снимать предмет
* формировать умения вынимать / складывать предметы из ёмкости / в ёмкость, перекладывать предметы из одной ёмкости в другую;
* учить вставлять предметы в отверстия, нанизывать предметы на стержень, нить;
* активизировать ППД (хватания, бросания, нанизывания, вращения и др.) при использовании совместных или подражательных действий;
* формировать способы усвоения общественного опыта (действия по подражанию, образцу и речевой инструкции);
* учить действовать целенаправленно с предметами-инструментами, учитывая их функциональное назначение и способы действия (ложкой, лейкой, молоточком, маркером, сачком, тележкой с веревочкой и др.);
* создавать условия для развития познавательной активности ребенка через выделение предметов из окружающей среды;
* учить действовать целенаправленно с игрушками и другими предметами по подражанию в процессе предметно-игровых действий со взрослым (вставить фигурки в пазы; расставить матрешки в свои домики и т.д.);
* учить действовать целенаправленно с игрушками на колёсах (катать каталку, катать коляску с игрушкой, и др.).

**Задачи обучения и воспитания:**

* Создавать предпосылки к развитию у детей наглядно-действенного мышления.
* Формировать у детей обобщенные представления о вспомогательных средствах и предметах-орудиях фиксированного назначения.
* Познакомить детей с проблемно-практическими ситуациями и проблемно- практическими задачами.
* Обучать детей анализировать проблемно-практические задачи и обучать использовать предметы-заместители при решении этих задач.
* Формировать у детей способы ориентировки в условиях проблемно-практической задачи и способы ее решения.
* Обучать детей пользоваться методом проб как основным методом решения проблемно- практических задач, обобщать свой опыт в словесных высказываниях.

**Показатели развития к концу обучения Дети могут научиться:**

- называть свое имя; - отвечать на вопрос: «Ты мальчик или девочка?»;

- показывать части тела и лица, отвечая на вопросы: «Покажи, чем ты ходишь», «Покажи, чем смотришь», «Чем ты слушаешь?»;

- показывать на фотографии (выделив из трех) себя, маму, папу;

- показывать или называть отдельные предметы одежды, посуды и игрушки;

- узнавать реальных и изображенных на картинках знакомых животных и птиц;

- отвечать на вопрос, указывая жестом или словом, где солнышко, дом, машина, вода, дерево.

**Задачи обучения и воспитания**: - Продолжать расширять ориентировку детей в окружающем. Начать формирование у детей представлений о целостности человеческого организма.

- Обучать детей наблюдать за деятельностью и поведением человека в повседневной жизни и в труде.

- Знакомить детей с предметами окружающей действительности (игрушки, посуда, одежда, мебель).

- Обучать детей последовательному изучению объектов живой и неживой природы, наблюдению за ними и их описанию.

- Формировать у детей временные представления (лето, осень, зима).

- Развивать умение детей действовать с объектами природы на основе выделенных признаков и представлений о них.

- Формировать у детей представления о живой и неживой природе; учить выделять характерные признаки объектов живой и неживой природы

. - Обучать детей наблюдать за изменениями в природе и погоде.

- Воспитывать у детей основы экологической культуры: эмоциональное, бережное отношение к природе.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | | Основное содержание работы | |
| I | | Формировать у детей целенаправленные действия с предметами: «Поймай воздушный шарик!», «Кати мячик!», «Прокати шарики через ворота!», «Покатай зайчика!», «Перевези кубики!» и т. д.  Обучать детей выполнять предметно-игровые действия | |
| II | | Формировать представления детей об использовании в быту вспомогательных средств и предметов- орудий фиксированного назначения (создаются проблемно-практические ситуации, в которых дети знакомятся с назначением вспомогательных средств и орудий в жизни и деятельности человека. Например: ложка нужна для еды, карандаш — для рисования, веревочка нужна, чтобы привязать воздушный шарик и его удерживать, и т. д.)  Обучать детей выполнять действия с предметами, имеющими фиксированное назначение: чашка, ложка, стул, ножницы, карандаш, лейка, веревка (игры «Угостим мишку чаем!», «Нарисуем ленточку!», «Польем цветок!», «Поиграем с воздушными шариками!», «Покатаем матрешку в тележке!», «Куклы пришли в гос  ти», «Привяжем тесемки к тележкам!», «Достанем воздушные шарики!», «Угостим зайку!», «Испечем пироги!»)  Обучать детей пользоваться предметами-орудиями (сачками, палочками, молоточками, ложками, совочками, лопатками) при выполнении практических и игровых задач (игры «Достань камешки из банки!», «Поймай рыбку!», «Забей гвоздики!», «Построй заборчик!», «Протолкни шарик молоточком!», «Свари кашу для куклы!», «Сделай куличики!») | |
| III | | Знакомить детей с практическими проблемными ситуациями и задачами  Обучать детей использовать предметы-заместители в тех случаях, когда предметы-орудия специально не изготавливаются и способ действия с ними не предусматривается (игрушка-цель находится далеко или высоко от ребенка)  Обучать детей переносить усвоенные способы использования предметов-заместителей в новые ситуации  Развивать у детей фиксирующую функцию речи (рассказывать о выполненных ими действиях) | |

*Показатели развития к концу обучения Дети могут научиться:*

* + пользоваться предметами-орудиями с фиксированным назначением в практических ситуациях;
  + использовать в знакомой обстановке вспомогательные средства или предметы- орудия (сачок, тесьму, молоточек, стул для приближения к себе высоко или далеко лежащих предметов).

Задачи обучения и воспитания:

* + логической задачи и находить способы ее практического решения.
  + Формировать у детей навык использования предметов-заместителей в игровых и бытовых ситуациях.
  + Продолжать учить детей пользоваться методом проб как основным методом решения проблемно-практических задач.
  + Продолжать учить детей обобщать практический опыт в словесных высказываниях.
  + Создавать предпосылки для развития наглядно-обратного мышления: формировать фиксирующую и сопровождающую функции речи.

|  |  |
| --- | --- |
|  | **Основное содержание работы** |
| I | Продолжать знакомить детей с проблемно—практическими ситуациями, учить анализировать эти ситуации, формировать практические способы их решения  Продолжать учить детей использовать предметы-заместители в игровых и бытовых ситуациях  Обучать детей решать проблемно-практические задачи методом проб: приближать к себе предметы с помощью веревки, тесьмы («Достань игрушку!», «Покатай мишку!»)  Обучать детей давать речевой отчет о последовательности выполненных ими практических действий |
| II | Обучать детей пользоваться методом проб при решении проблемно-практических задач, пользоваться палками с разными рабочими концами («Построй забор вокруг дома!», «Достань тележку!»)  Обучать детей выполнять предметную классификацию по образцу на знакомом материале (две группы: предметы, с которыми можно действовать, и предметы, с которыми действовать нельзя, они сломаны) Продолжать формировать фиксирующую функцию речи |
| III | Обучать детей определять причину нарушения обычного хода явления, когда причина хорошо видна («Машина не едет, потому что спустило колесо», «Стул падает, потому что сломана ножка», «Ящик стола не надвигается, потому что мешает брусок»)  Обучать детей доставать предметы из сосуда (в который нельзя засунуть руку), используя в качестве орудия палку с крючком, сачок для аквариума, ложку, вилку (учитывать свойства предмета-цели) Обучать детей самостоятельно находить решение проблемно-практической ситуации, требующей изготовления и применения прочного орудия (сделать из двух коротких палок одну длинную, связать две короткие веревки, чтобы получить одну длинную, и т. п.)  Обучать детей в своих высказываниях планировать решение наглядно-действенных задач, рассказывать о предстоящих действиях |

**Показатели развития к концу обучения**

Дети могут научиться:

- использовать предметы-орудия в игровых и бытовых ситуациях;

- использовать предметы-заместители в проблемно-практических ситуациях;

- пользоваться методом проб как основным способом решения проблемнопрактических задач;

- фиксировать в речи результаты своей практической деятельности.

**Перечень рекомендуемого оборудования и дидактического материала:**

Набор предметов-орудий: сачок, удочка, палочка с колечком, палочка с крючком,

палочка с вилкой и др.; сюжетные игрушки: лошадка, кошечка, зайчик, медвежонок,

собачка, куклы; набор игрушек (пластмассовых и деревянных), имитирующих орудия

труда: молоток, гаечный ключ, отвертка; аквариум; бассейн; заводные игрушки (машинки,

игрушки-забавы: лягушка, обезьянка, заяц и др.); неваляшки; колокольчики, погремушки;

деревянные, картонные или пластмассовые домики, деревья, елки и др.; корзины; тазы,

кувшины, банки; пластмассовые игрушки (шарики, уточки, рыбки); кольца для надевания

на руки, на подставки; шарики и куб и кис дырочками для надевания на пальцы, для

соединения с помощью палки; коробки-вкладыши разных размеров; бочки - вкладыши;

матрешки (от трехместных до пятиместных); столики с втулками; коляски с рукоятками;

тележки, машины; лотки для скатывания шариков, для прокатывания автомобилей; набор

«Достань колечко»; трубки прозрачные и непрозрачные с цветными пыжами и палочками;

тележки со стержневыми и сюжетными съемными фигурками; доска Сегена; игрушки с

крепящимися деталями; пластмассовые и деревянные прищепки различной величины и

основа для них (контур елки, круг - солнце, основа туловища для бабочки, корзинка);

сюжетные и предметные иллюстрации; книги, содержащие художественные произведения

для развития наглядно-образного и элементов логического мышления; фланелеграф.

**Предпосылки количественных представлений (индивидуально):**

- создавать условия для накопления детьми опыта практических действий с

предметами и материалами;

- учить выделять, различать множества по качественным признакам;

- формировать практические способы ориентировки, сравнения (наложение,

использование мерки);

- учить выделять «один – много»;

|  |  |
| --- | --- |
|  | Основное содержание работы |
| I | Знакомить детей е практическими действиями с дискретными (предметами, игрушками) и непрерывными (песок, вода, крупа) множествами  Обучать детей выделять отдельные предметы из группы; составлять группы из одинаковых предметов (ребенок подбирает предметы, педагог сопровождает его действия словами: «Еще мячик, еще ..., еще , еще .. Вот как много мячей», выделяя тем самым каждый отдельный предмет, отмечая увеличение их количества и указывая на их множественность)  Обучать выделять 1 и много предметов из группы по подражанию, образцу; составлять множества из отдельных предметов; учить понимать вопрос сколько?, отвечать на вопрос (ответы детей могут быть вербальной и невербальной форм)  Обучать выделять 1 и много предметов из группы по словесной инструкции. Обучать различать дискретные (игрушки, предметы) и непрерывные (вода, песок, крупа) множества по количеству: много мало (работая с непрерывными множеетвами, педагог дает образец речевого высказывания: в  большом ведерке много песка, в маленьком— мало)  Обучать детей находить 1, много и мало однородных предметов в специально подготовленной обстановке (например, на столе педагога), фиксировать результат действия в слове или использовать жесты |
| II | Обучать выделять 2 предмета из группы по подражанию, образцу  Соотносить количество 1 и 2 с количеством пальцев; отвечать на вопрос сколько?, называя числительные один, два или показывая соответствующее количество пальцев  Обучать выделять 2 предмета из множества по словесной инструкции  Обучать находить 1, 2 и много однородных предметов в специально подготовленной обстановке Обучать показывать и называть единичные и парные части тела и лица (две руки и ноги, один нос и т. |
| III | Обучать детей находить заданное количество однородных предметов — 1,2, много в окружающей обстановке  Обучать детей составлять равные по количеству множества предметов, с каждым предметом одной группы соотносить только 1 предмет другой группы, используя приемы приложения и составления пар; понимать выражение столько . ., сколько ... («Поставь каждую чашку на блюдце. Сколько блюдец, столько и чашек»)  Обучать сопоставлять численности множеств, воспринимаемых различными анализаторами без пересчета в пределах двух (например, хлопнуть в ладоши столько раз, сколько матрешек на столе: учить ребенка непосредственно перед каждым предметом совершать только 1 хлопок) |

**Показатели развития к концу обучения**

Дети могут научиться:

- выделять 1, 2 и много предметов из группы;

- соотносить количество 1 и 2 с количеством пальцев;

- различать дискретные и непрерывные множества по количеству: 1, 2, много, мало,

пустой, полный, употреблять в речи названия количеств;

- находить 1, 2 и много однородных предметов в окружающей обстановке;

- составлять равные по количеству группы предметов;

- понимать выражение столько ..., сколько ....

**Задачи обучения и воспитания:**

- Продолжать организовывать практические действия детей с различными

предметами и непрерывными множествами (песок, вода и т. д.).

- Совершенствовать и расширять познавательные и речевые возможности детей:

формировать умственные действия, осуществляемые в развернутом нагляднопрактическом плане; продолжать обучать практическим способам ориентировки (пробы,

примеривание); развивать мыслительные операции (анализ, сравнение, обобщение);

формировать сопровождающую и фиксирующую функции речи.

- Обучать сравнивать множества по количеству, устанавливая равенство или

неравенство.

- Обучать осуществлять преобразования множеств, изменяющих и сохраняющих

количество.

- Для сравнения и преобразования множеств учить детей использовать практические

способы проверки - приложение и наложение.

- Обучать пересчитывать предметы и выполнять различные операции с множествами

(сравнение, объединение и разъединение) в пределах трех.

|  |  |
| --- | --- |
|  | Основное содержание работы |
| I | Закреплять представления детей о количествах 1, 2, много, мало, пустой, полный, используя для этого дискретные и непрерывные множества  Обучать детей сравнивать две неравные группы предметов по количеству (отличающиеся между собой на две единицы: 1 и 3, 4 и 6), устанавливая, каких предметов больше, меньше, используя приемы наложения и приложения  Обучать сравнивать по количеству непрерывные множества (в большом ведерке больше песка, в маленьком— меньше)  Обучать детей преобразовывать дискретные и непрерывные множества путем уменьшения и увеличения их количества |
| II | Обучать детей сравнивать две равные и неравные группы предметов по количеству, устанавливая, каких предметов поровну, больше, меньше, используя приемы наложения и приложения  Обучать детей преобразовывать дискретные и непрерывные множества путем уравнивания, уменьшения и увеличения их количества  Обучать пересчету предметов в пределах двух; соотносить количество предметов с количеством пальцев на руке (сначала учить осуществлять пересчет однородных предметов, а затем— предметов, различных по назначению, цвету, размеру)  Продолжать учить сравнивать две группы предметов по количеству: без счета, используя приемы приложения и наложения, и на основе пересчета  Продолжать учить сравнивать по количеству непрерывные множества.  Продолжать формировать умение преобразовывать дискретные и непрерывные множества, из неравных множеств делать равные и наоборот  Обучать группировать предметы по количественному признаку  Обучать выполнять операции объединения и разъединения в пределах двух (операции должны носить развернутый характер и иметь открытый результат)  Упражнять детей в пересчете элементов множеств, воспринимаемых на слух (звуки), на ощупь (предметы), движений: сопоставлять по количеству предметы и звуки, предметы и движения, звуки и движения |
| III | Формировать у детей представление о том, что определенное количество предметов не меняется независимо от их расположения; количество предметов не зависит от их размера; определенное количество жидких и сыпучих тел не зависит от объема сосудов; учить использовать прием приложения как практический способ проверки  Обучать детей выделять 3 предмета из группы по подражанию, по образцу, по слову; соотносить количество предметов с количеством пальцев  Обучать детей соотносить две группы предметов по количеству в пределах трех без пересчета (столько, сколько ...)  Обучать пересчитывать предметы в пределах трех; осуществлять пересчет однородных предметов, расположенных в ряд, при разном их расположении, а также предметов, различных по назначению, цвету, размеру  Обучать детей определять количество предметов и изображений на картинках в пределах трех без пересчета, использовать пересчет как способ проверки  Продолжать учить сравнивать две группы предметов по количеству без счета, используя приемы наложения и приложения, и на основе пересчета; сравнивать непрерывные множества (в большом больше, в маленьком— меньше, в одинаковых— поровну)  Совершенствовать умение преобразовывать дискретные (на основе счета) и непрерывные множества, из неравных множеств делать равные и наоборот, используя разные способы преобразования Продолжать формировать представления о сохранении количества, использовать прием приложения и счет (для дискретных множеств) как способы проверки  Продолжать учить группировать предметы по количественному признаку (1—много, 2-3 и т. п.) Обучать выполнять действия объединения и разъединения с закрытым результатом в пределах двух и в пределах трех с открытым и закрытым результатами  Упражнять детей в пересчете элементов множеств, воспринимаемых на слух (звуки), на ощупь (предметы), движений в пределах трех; сопоставлять по количеству предметы и звуки, предметы и движения, звуки и движения |

**Показатели развития к концу обучения**

Дети могут научиться:

- сравнивать множества по количеству, используя практические способы сравнения

(приложение и наложение) и счёт, обозначая словами больше, меньше, поровну;

- осуществлять преобразования множеств, изменяющие количество, использовать

один из способов преобразования;

- выделить 3 предмета из группы по слову;

- пересчитывать предметы в пределах трех;

- осуществлять группировку предметов по количественному признаку на основе

образца;

- выполнять операции объединения и разъединения в пределах трех с открытым и

закрытым результатами.

**Перечень рекомендуемого оборудования**

Счетные лесенки (с двумя и тремя ступеньками); наборные полотна (с двумя и тремя карманами); разноцветные пластмассовые ванночки, тазы, подносы разных размеров (большие, средние, маленькие); специальный стол для хранения сыпучих материалов; набор коробок для сыпучих материалов и сыпучие материалы; горох, фасоль, чечевица, перловая крупа, манная крупа, речной песок и т. п.; прозрачные емкости (пластмассовые бутылочки, стаканчики, банки, пузырьки и т. д.); посуда: лейки, кувшины, 30 миски, ложки, кастрюли разных размеров; формочки для песка (в виде цифр, овощей, фруктов, геометрических фигур и др.); штампы: цифры, геометрические фигуры, различные картинки и штемпельная подушка; емкость; предметы-орудия: сачки, сито, ковшики различных размеров (не менее 108 трех) и т. п.; игрушечные удочки с магнитами; мелкие игрушки с магнитами (рыбки, шарики, лягушки и т. п.); природный материал: желуди, ракушки, камешки различной величины; пуговицы разного размера (различных цветов); счетные полоски; мелкий счетный материал: грибы, елки, различные овощи, фрукты, кубики, шарики; сюжетные игрушки: мишки, ежи, белки, птички, кошки, собачки, лягушки и т. п.; наборы цифр от 1 до 5; плоские предметы и геометрические фигуры для раскладывания на наборном полотне и фланелеграфе (предметные изображения животных, фруктов, овощей, деревьев, цветов и др.); наборы полосок, разных по длине; наборы лент и полосок, разных по ширине; объемные и плоскостные модели домов и елок разной величины; изображения разных времен года и частей суток; карточки с изображением разных предметов (овощи, фрукты, животные, транспорт), геометрических фигур, от 1 до 5; домино (детское) с изображением предметов и кружков; наборы геометрических фигур; палочки различной величины; муляжи овощей и фруктов натурального размера, выполненные из пластмассы, папье-маше и т. п.; плетеные и пластмассовые корзины различной величины; о б -р у ч и разного размера; мячи разного размера и разного цвета (большие, средние и маленькие, легкие и тяжелые); гирлянды, бусы различных форм, различные по величине и цвету (в разном сочетании: одной формы, одинакового размера, но разного цвета; разной формы, разного размера, но одного Цвета и т. п.); коробки-вкладыши разных размеров; бочки-вкладыши; коробки и ящики с отверстиями геометрических форм и соответствующими вкладышами; игрушки с крепящимися деталями, прищепки и основа для них (контур елки, круг — солнце, основа для туловища бабочки, корзинка и др.); большая пирамида высотой 1 м и другие игрушки; материалы М. Монтессори: «Розовая башня», «Коричневая лестница», «Красные штанги», «Блоки с цилиндрами-вкладышами», «Цветные цилиндры», «Геометрический комод», «Конструктивные треугольники», «Геометрические тела», «Тяжелые таблички», металлические (пластмассовые) вкладыши; настольные игры: «Цвет и форма», «Бабочки и цветы», «Листья и божьи коровки», домино (различные варианты игр на соотнесение по форме, цвету, величине и количеству), «Раз, два, три... сосчитай», «Где чей домик?», «На что похожа эта фигура?», «Времена года» и др.

***3) Представления об окружающем мире (социальном, природном)*** Данное направление развития детей с РАС должно способствовать как познавательному развитию ребенка, так и созданию основы для формирования у него социальных компетенций. В силу различных особенностей развития дети с РАС испытывают серьёзные трудности в осознании социальных явлений, понимания взаимосвязей в окружающем мире. В связи с этим важно проводить работу, направленную на осмысленное восприятие социальной действительности, на формирование у детей интереса к окружающему миру, базовых представлений о нем.

Направление «Представления об окружающем мире» включает два раздела: «Окружающий (ближайший) социальный мир» (семья, дом, детский сад, игрушки и предметы быта) и «Окружающий природный мир» (растения, животные, птицы, объекты и явления природы, временные представления.):

**Окружающий (ближайший) социальный мир**

- учить различать и узнавать близких взрослых (маму, папу, братьев, сестёр и др.);

- создавать условия для накопления опыта положительного реагирования на игрушки, другие окружающие предметы (в т.ч. бытовые приборы, такие как фен, пылесос и др.);

- развивать интерес к игрушкам и другим предметам, действиям с ними;

- учить использовать игрушки соответственно их функциональному назначению; - развивать интерес ребенка к изучению своей квартиры, дома, двора (например, подводить его к окну, проговаривая: «Это окно. Там двор. Во дворе деревья, кусты и т. 31 п.»), входить с ребенком в другие комнаты, сопровождая немногословными речевыми комментариями то, что он видит;

- создавать условия для ознакомления ребенка с окружающей действительностью: комментировать на доступном ребёнку уровне, чётко, кратко и эмоционально, то, что попадает ребенку в поле зрения;

- обращать внимание ребёнка на явления природы: дождь, снег, ветер, ночь – темно, день – светло и т.д.; - создавать условия для стимуляции познавательной активности ребенка через выделение предметов из фона, пробуждая ориентировку «Что это?», «Что там?» (указывают на различные предметы, приближают один из предметов к ребенку и дают действовать с ним)

- учить использовать указательный жест для ознакомления с предметами и объектами окружающей действительности, применяя совместные действия, подражание для выделения определенных предметов или объектов окружающей действительности;

- создавать условия для расширения кругозора представлений детей об окружающем мире в ходе наблюдений за людьми, различными объектами неживой и живой природой на прогулках (за действиями людей, за повадками животных и птиц и др.);

**Задачи обучения и воспитания:**

- Формировать у детей интерес к изучению объектов живого и неживого мира.

- Знакомить детей с предметами окружающего мира, близкими детям по

ежедневному опыту.

Знакомить детей с некоторыми свойствами объектов живой и неживой природы в

процессе практической деятельности.

- Обогащать чувственный опыт детей: учить наблюдать, рассматривать, узнавать на

ощупь, на слух объекты живой и неживой природы и природные явления.

- Воспитывать у детей умение правильно вести себя в быту с объектами живой и

неживой природы.

- Примечание: на первом этапе обучения обобщающие слова (одежда, обувь, мебель,

посуда, пища, животные, овощи, фрукты, времена года) детям не предлагаются.

|  |  |
| --- | --- |
|  | Основное содержание работы |
| I | Уточнить представления ребенка о себе и родных людях  Знакомить детей с окружающими их людьми: называть по имени педагогов, воспитателей (тетя Bepa, тетя Нина и т. д.)  Обучать узнавать и называть по имени сверстников по группе  Знакомить детей с игрушками (мяч, машина, мишка, кукла, кубики, пирамидка, шар, самолет, барабан)  Знакомить детей с помещениями группы: игровая комната — тут играют, едят, занимаются; спальня — тут спят; туалет — тут умываются, садятся на горшок  Знакомить детей с животными: кошкой и собакой (части тела — туловище, голова, уши, глаза, хвост, лапы; как голос подает)  Обучать детей узнавать отдельные фрукты и овощи: яблоко, грушу, апельсин, морковь, огурец Знакомить детей с объектами неживой природы и явлениями природы: водой и дождем (показать детям, где бывает вода; дождь — вода) |
| II | Знакомить детей с тем, что в группе есть мальчики и девочки  Знакомить детей с основными частями тела и лица (руки, ноги, голова, глаза, рот, уши) Знакомить детей с обстановкой посещений группы: игровая комната (в ней есть столы, стулья, шкафы), спальня (в ней стоят кровати), туалетная комната (в ней есть шкафчики, умывальники, горшки и унитазы)  Знакомить детей с посудой (тарелка, ложка, чашка) Знакомить детей с пищей (хлеб, суп, каша, котлеты, молоко, чай, компот, конфеты, кефир) Продолжать знакомить детей с животными: лошадью и коровой (познакомить с частями тела; как голос подает)  Продолжать знакомить детей с овощами и фруктами (лук, огурец, капуста, лимон, банан) Знакомить детей с объектами неживой природы: снегом и льдом (организовать наблюдение за снегопадом, поиграть в снежки; показать, как из воды получается лед)  Знакомить детей с признаками зимы (зимой холодно, снег, лед) |
| III | Обучать детей наблюдать за объектами и явлениями природы (дождь, солнце), за деятельностью людей в разное время года  Знакомить детей с предметами одежды и обуви (платье, рубашка, тапки, ленты (бант), колготки) Знакомить с предметами, окружающими детей на улице (дома, машины, автобусы)  Знакомить детей с птицами (ворона, воробей)  Знакомить детей с объектами неживой природы: водой, землей, песком (уточнить представление детей о том, где бывают эти объекты; познакомить с их значением в жизни человека)  Знакомить детей с признаками лета (летом тепло; светит солнышко; деревья, листья, трава зеленые)  Знакомить детей с улицей (много домов, едут машины, автобусы) |

**Показатели развития к концу обучения**

Дети могут научиться:

- называть свое имя;

- отвечать на вопрос: «Ты мальчик или девочка?»;

- показывать части тела и лица, отвечая на вопросы: «Покажи, чем ты ходишь»,

«Покажи, чем смотришь», «Чем ты слушаешь?»;

- показывать на фотографии (выделив из трех) себя, маму, папу;

- показывать или называть отдельные предметы одежды, посуды и игрушки;

- узнавать реальных и изображенных на картинках знакомых животных и птиц;

- отвечать на вопрос, указывая жестом или словом, где солнышко, дом, машина,

вода, дерево.

**Задачи обучения и воспитания:**

- Продолжать расширять ориентировку детей в окружающем. Начать формирование

у детей представлений о целостности человеческого организма.

- Обучать детей наблюдать за деятельностью и поведением человека в повседневной

жизни и в труде.

- Знакомить детей с предметами окружающей действительности (игрушки, посуда,

одежда, мебель).

- Обучать детей последовательному изучению объектов живой и неживой природы,

наблюдению за ними и их описанию.

- Формировать у детей временные представления (лето, осень, зима).

- Развивать умение детей действовать с объектами природы на основе выделенных

признаков и представлений о них.

- Формировать у детей представления о живой и неживой природе; учить выделять

характерные признаки объектов живой и неживой природы.

- Обучать детей наблюдать за изменениями в природе и погоде.

- Воспитывать у детей основы экологической культуры: эмоциональное, бережное

отношение к природе.

|  |  |
| --- | --- |
|  | Основное содержание работы |
| I | Продолжать формировать у детей умения наблюдать за изменениями в природе, за явлениями природы (солнце, дождь, ветер), закрепить представление о лете  Формировать представление об изменчивости погоды, знакомить с признаками осени  Обучать детей праздновать свой день рождения (организовать в группе праздник—поздравить ребенка с днем рождения, преподнести подарки, устроить детям праздничный чай)  Обучать детей наблюдать за действиями и поведением людей (человек идет, едет на машине,бежит; мама ведет ребенка в детский сад, везет в колясочке) Знакомить детей с работой шофера  Расширять представления об основных частях тела и лица  Знакомить детей со строением тела и его частями (туловище, живот, спина, волосы, язык, пальцы, зубы, плечи) Закреплять представления детей о домашних животных: кошке, собаке, корове, лошади, козе,свинье (части тел—а голова, туловище, лапы, хвост; глаза, уши, нос, рога) Обучать узнавать знакомых животных по их голосам (звукоподражание)  Знакомить детей с овощами и фруктами (морковь, лук, огурец, картошка, яблоко, груша, апельсин, лимон, помидор)  Обучать различать знакомые овощи и фрукты по вкусу  Знакомить детей с помещениями группы и детского сада: прихожей, залом, кабинетом врача Ввести в активный словарь детей обобщающее слово игрушки |
| II | Продолжать формировать умения детей наблюдать за объектами живой и неживой природы, за изменчивостью природы  Закреплять представления детей о том, что в группе есть девочки и мальчики, любимые занятия которых могут различаться  Знакомить детей с профессиями врача, воспитателя  Формировать у детей представление о детском саде (для чего он нужен, что в нем имеется, кто в нем работает)  Знакомить детей с дикими животными: зайцем, ежом, медведем, лисой (строение, образ жизни) Формировать у детей представления о зиме как о времени года, закреплять представления детей о праздниках зимы  Расширять представления детей о посуде: познакомить их с блюдцами, ножом, кастрюлей, чайником, половником, сковородой; ввести в активный словарь обобщающее слово посуда Закреплять у детей представления об игрушках; познакомить их с ведром, совком, лопатой, лошадкой, рыбкой, санками, неваляшкой, кошкой, собакой, белкой  Знакомить детей с игрушечной посудой, одеждой, мебелью: кроватью, столом, стулом, шкафом и их назначением (без обобщающего слова) |
| III | Обучать детей взаимодействовать со сверстниками на основе их представлений о свойствах и качествах природных материалов («Из песочка делаем куличики, для этого песок поливаем») Знакомить детей с предметами одежды и обуви (пальто, шапка, шарф, варежки, валенки, сапоги, ботинки, туфли)Ввести в активную речь ребенка обобщающее слово одежда Закреплять у детей понятие о пище  Знакомить их с блюдами (салат, щи, макароны, картофель, сыр, печенье, масло, пирог)  Знакомить детей с повадками и образом жизни животных: козы, коровы, лошади, свиньи, медведя, лисы, волка, зайца, белки, ежа  Обучать детей наблюдать за повадками и поведением птиц и отражать результаты наблюдений в речевой и изобразительной деятельности  Закреплять у детей знание об овощах и фруктах (капуста, помидор, peпa, свекла, лимон, мандарин, слива)  Знакомить детей с отдельными признаками весны  Формировать представление детей о зиме и лете как о временах года Обучать детей дифференцировать деревья, траву и цветы  Обучать детей определять состояние природы и погоды (солнечный день, дождливая погода, хмурое небо) |

**Показатели развития к концу обучения**

Дети могут научиться:

- называть свое имя, фамилию, возраст;

- показывать и называть основные части тела и лица;

- знать, что делает человек данной профессии (воспитатель, врач);

- по обобщающему слову, названному взрослым, некоторые продукты, игрушки,

предметы посуды, одежды;

- называть некоторые предметы и объекты живой и неживой природы;

- определять по изображениям два времени года:, лето и зиму;

- определять на элементарном уровне особенности деятельности детей и специфику

их одежды в зависимости от времени года;

- адекватно вести себя в знакомых ситуациях на прогулке, в группе, дома, используя

накопленный практический опыт взаимодействия с людьми и предметами окружающего

мира.

**Обучение детей с расстройствами аутистического спектра основам математических представлений**

Нарушения символизации (воображения) является одним из основных признаков при РАС, лежащей в основе современной диагностики РАС триады Л. Уинг является нарушение символизации (воображения), что необходимо учитывать при обучении детей с РАС основам математических знаний уже потому, что большинство математических понятий основано на философской категории количества, и это само по себе подразумевает и символизацию, и абстракцию. Недостаточность этих процессов зависит не только от отсутствия или наличия умственной отсталости (и ее степени выраженности), но и от специальных аутистических проблем, в связи с чем дети с РАС усваивают математические представления и понятия очень по-разному, даже если сравнивать детей с примерно одинаковым уровнем интеллектуального развития.

Если говорить о наиболее типичных трудностях, то детям с РАС свойственен неосознанный механический счет в прямом порядке; несформированность обобщенных представлений о количестве; непонимание пространственных отношений; затруднения при выполнении заданий по словесной инструкции; стереотипное (без понимания) запоминание математических терминов; трудности понимания смысла даже простых задач в связи с нарушениями речевого развития. Это отчасти объясняет, почему обучение основам математических знаний встречает так много трудностей в пропедевтическом периоде.

Как отмечено выше, дети с РАС (если нет присоединившихся гипомнестических нарушений) обычно легко запоминают прямой счет (обратный счет усваивается значительно хуже), различные вычислительные таблицы (сложения, вычитания), быстро и «правильно» выполняют действия в том порядке, в котором они приведены в таблице. Если предлагать примеры в произвольном порядке (особенно на вычитание), часто дети неуспешны или решают примеры очень долго. Такая форма работы не развивает математических представлений, она скорее находится в русле стереотипий ребёнка и симультанности восприятия, чем логического мышления. Особое внимание привлекает то, что эти навыки и умения изначально практически всегда в той или иной степени формальны, но, во-первых, это проявляется весьма по-разному, и, во-вторых, ее достаточно сложно выявить (особенно в случае относительно легких нарушений), поскольку количественные характеристики сами по себе по определению относительны и, следовательно, отвлечённы и в определенном смысле формальны.

В наиболее типичном для классических форм аутизма случае мы сталкиваемся с усвоением алгоритмов операций основных математических понятий (число, большеменьше, состав числа, смысл арифметических действий, условий задач и др.).

В формировании понятия числа можно выделить два крайних варианта проблем:

1. Трудности перехода от количества конкретных предметов к количеству как таковому. Причина может быть не только в слабости абстрактных процессов, но и чрезмерной симультанности восприятия;

2. Фиксация на чисто количественных категориях и сложность понимания условия задач с конкретным содержанием.

Фактически эти два варианта – следствия одной и той же проблемы перехода от сенсорно-перцептивного к абстрактно-логическому уровню психических процессов: в одном случае сложно оторваться от конкретики (симультанный комплекс слишком жесткий), в другом такой отрыв состоялся, но все связи с перцептивными характеристиками утрачиваются и не восстанавливаются достаточно гибко (или совсем не восстанавливаются). Происходит отрыв от реальности, возникает параллельный мир чисел, математических действий, закономерностей.

В начальном периоде формирования математических представлений необходимо дать понятия сравнения «высокий – низкий», «узкий – широкий», «длинный – короткий» и т. д. и «больше – меньше» (не вводя соответствующих знаков действий). Далее вводятся понятия «один» и «много», а затем на разном дидактическом материале (лучше на пальцах не считать) – обозначение количества предмета до пяти без пересчёта.

Следующие задачи – на наглядном материале обучать ребёнка числа и количества предметов, усвоить состав числа. Дети с аутизмом, как правило, с трудом овладевают счетом парами, тройками, пятерками и т.д.: чаще всего идет простой (иногда очень быстрый) пересчет по одному, то есть понятие четверки (предметов или абстрактных единиц, и это можно рассматривать как «математический образ») не происходит, «четыре» это не две пары (2+2) и не 3+1, четыре это 4=1+1+1+1, то есть каждый раз идет процесс симультанирования по единице (возможно, сказывается и слабость центральной когеренции). Одно из следствий такого рода нарушений – сложности усвоения состава числа и использования состава числа при проведении счетных операций, особенно устных. Также следует правильно называть арифметические действия: не «плюс» и «минус», а «прибавить» или «сложить» и «отнять» или «вычесть», тем самым подчеркивая смысл действия, его содержание, названием математического действия.

Есть дети, у которых вышеназванные проблемы встречаются гораздо реже, трудности в осуществлении вычислительных операций менее выражены, или же эти дети вообще их не испытывают. Они легко усваивают алгоритмы вычислений, но лишь формально; применить свои способности к выполнению тех или иных действий могут, но сформулировать задачу и раскрыть смысл результата вычислений – далеко не всегда. С подобными трудностями сталкиваются практически во всех случаях. Причины этих сложностей различны: непонимание условия задачи в связи с задержкой и искажением речевого развития, сложности сосредоточения на содержании задачи в связи с проблемами концентрации внимания, трудности охвата всех в связи с фиксацией на каких-то частностях.

Приступая к заданиям такого рода, необходимо подробно объяснить ребёнку условие задачи на наглядном материале (предметы, рисунки в тетради). Каждое слагаемое (вычитаемое, уменьшаемое) должно быть сопоставлено с соответствующим количеством конкретных предметов или рисунков; между группами предметов (или рисунков) должны быть поставлены соответствующие знаки математических действий. При этом мы должны называть эти знаки не «плюс» и «минус», но «прибавляем», «отнимаем». Важно объяснить ребёнку, какой задан вопрос и какой ответ мы должны получить в результате решения.

Такой алгоритм решения во многих случаях приводит к быстрым хорошим результатам, но некоторым детям необходимо более длительное время для усвоения порядка решения задач. Очень важно внимательно контролировать уровень понимания основных математических понятий и соответствие этого уровня состоянию практических умений и навыков.

Второй момент – не допускать разрыва между чисто математическими категориями (сформированными даже на очень высоком уровне) и возможностью их практического использования, то есть не увлекаться решением все более и более сложных абстрактных вычислительных примеров, если не сформированы навыки решения задач со смысловым содержанием. От успешности решения проблем пропедевтического периода во многом зависит не только педагогическая траектория ребенка с аутизмом в школьный период, но степень необходимости адаптации образовательных программ, соотношение между двумя основными компонентами образовательного процесса для детей с особыми образовательными потребностями – академических знаний и уровня жизненной компетенции.

**2.2. Формы, способы, методы и средства реализации Программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей с РАС и РДА .**

Исходя из структуры интеллектуальных нарушений воспитанников, на основе содержания адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования для детей с расстройством аутистического спектра, в соответствии с ФFOC ДО, по данным мониторинга в начале учебного года разработано индивидуальные образовательные маршруты на каждого ребенка.

Реализация АООП ДО осуществляется в основных формах организации образовательной деятельности:

* совместная образовательная деятельность взрослого и детей с РАС (организованная образовательная деятельность, образовательная деятельность разных видов и культурных практик);
* свободная самостоятельная деятельность детей с РАС.

Каждый вид деятельности может использоваться, как самостоятельно, так и интегрироваться с другими, не нарушая требований СанПиН.

Совместная образовательная деятельность взрослого и детей с РАС может протекать: с одним ребенком; с подгруппой детей.

Выбор количества детей зависит от следующих факторов:

* возрастных и индивидуальных особенностей детей;
* вида деятельности (игровая, познавательно - исследовательская, двигательная, продуктивная).

На каждого воспитанника групп составляется (на полугодие) индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ). В его разработке принимают участие все педагоги, участвующие в коррекционно- образовательном процессе.

Основная организационная форма работы с детьми с РАС – индивидуальная.

Решение коррекционно-образовательных задач осуществляется в рамках совместной деятельности педагога и детей с РАС посредством:

- организации различных видов детской деятельности (игровой, двигательной, познавательно – исследовательской, коммуникативной, продуктивной, музыкально-художественной, трудовой, чтения художественной литературы)

интеграции с использованием разнообразных форм и методов работы, выбор которых осуществляется педагогами самостоятельно в зависимости от контингента детей, уровня освоения Программы и решения конкретных образовательных задач.

При реализации программы педагог:

* рассматривает формирование способов усвоения общественного опыта (в том числе и учебных навыков) ребенком с ОВЗ как одну из ведущих задач обучения, которое является ключом к развитию ребенка и раскрытию его потенциальных возможностей и способностей;
* учитывает генетические закономерности психического развития ребенка, характерных для становления ведущей деятельности и психологических новообразований в каждом возрастном периоде;
* реализует деятельностный подход в организации целостной системы коррекционно-педагогического воздействия;
* учитывает единство диагностики и коррекции отклонений в развитии;
* анализирует социальную ситуацию развития ребенка и семьи;
* реализует развивающий характер обучения, основывающийся на положении о ведущей роли обучения в развитии ребенка и формировании зоны ближайшего развития;
* включает родителей или лиц, их заменяющих, в коррекционно- педагогический процесс;
* расширяет традиционные виды детской деятельности и обогащает их новым содержанием;
* формирует и корректирует высшие психические функции в процессе специальных занятий с детьми;
* реализует личностно ориентированный подход к воспитанию и обучению детей через изменение содержания обучения и совершенствование методов и приемов работы;
* стимулирует эмоциональное реагирование, эмпатию и использование их для развития практической деятельности детей, общения и воспитания адекватного поведения;
* расширяет формы взаимодействия взрослых с детьми и создаёт условия для активизации форм партнерского сотрудничества между детьми;
* определяет базовые достижения ребенка в каждом возрастном периоде с целью планирования и осуществления коррекционного воздействия, направленного на раскрытие потенциальных возможностей развития ребенка.

С целью обеспечения вариативности и индивидуализации коррекционно- образовательного процесса в ДОО, педагоги используют различные коррекционные технологии, способствующие сглаживанию нарушений интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы детей с РАС. Выбор форм, способов и средств реализации данных технологий определяется педагогом индивидуально, с учётом структуры дефекта и коррекционных задач.

Методы помощи при аутизме многочисленны и разнообразны, что, безусловно, прямо связано с полиморфностью самого синдрома детского аутизма. В то же время, методические аспекты дошкольного образования детей с РАС в раннем и собственно дошкольном возрасте различны.

*Ранний возраст*. Выбор методического подхода в раннем возрасте определяется, прежде всего, временем выявления аутистической симптоматики и принципом «не навреди»

До появления и выявления аутистической симптоматики необходимость ранней помощи у «потенциальных аутистов» может быть обусловлена только коморбидными соматическими или неврологическими расстройствами. После направленного скрининга, на этапе динамической диагностики специальная помощь становится возможной, но психологический профиль ребёнка – то есть спектр его проблем и выраженность каждой из них - установить с достаточной определённостью сложно. В связи с этим специалисты самых разных школ направляют усилия на функции, в той или иной степени страдающие при РАС практически всегда: социальное взаимодействие, коммуникацию, речь, произвольное подражание, игровую деятельность.

Основной выбор – между развивающими и поведенческими коррекционными подходами – определяется, прежде всего, наличием достаточного уровня собственных ресурсов в коммуникации и социальном взаимодействии, что можно оценить только в ходе динамического наблюдения за поведением ребёнка в различных ситуациях, включая попытки взаимодействия в игре и быту. До получения соответствующей надёжной информации лучше исходить из предположения, что такие ресурсы есть, и ***предпочесть развивающие подходы***. По мере становления клинической картины может возникнуть необходимость применения того или иного варианта поведенческих методов, вплоть до классического АВА по Ловаасу и даже ТЕАССН, но такие решения чаще всего можно принимать не ранее трёх лет. Показания для выбора тех или иных методов сформулированы в ряде работ (С.С.Морозова, 2004; 2007, 2013; E.Schopler, 2005), однако официальных документов по этому вопросу в настоящее время нет, что вполне понятно и объяснимо: приходится учитывать много факторов, и лучше, если решение будет принимать специалист, непосредственно работающий с данным ребёнком.

Во многих работах по ранней помощи детям с РАС описывается, как под руководством специалистов непосредственно с детьми занимаются специально обученные родители. Несомненно, что здесь есть ряд преимуществ (укрепляется связь ребёнка с родителями, нет нужды на самом раннем этапе сопровождения вводить в окружение нового человека, повышается компетентность родителей в вопросах аутизма и др.).

Необходимо подчеркнуть, что лучше всего, если родителями будет руководить специалист в области ранней помощи детям с РАС.

Несмотря на то, что навыки в занятиях с родителями усваиваются не быстрее, чем в занятиях со специалистами, однако, по мнению известного специалиста по проблемам аутизма С. Роджерс и её коллег, такой подход оправдан. Показано, что сохранение навыков, полученных в работе со специалистами, требует регулярного подкрепления, без чего навыки постепенно затухают, в то время, как навыки, приобретённые в ходе занятий с родителями, оказываются более стабильными – по-видимому, за счёт эмоциональной связи между детьми и родителями и постоянного социального взаимодействия.

В *дошкольном возрасте* начинается или продолжается начатая в раннем возрасте коррекционно-развивающая работа и освоение образовательных областей, входящих в обязательную часть Программы. Разграничение этих направлений несколько условно, что очевидно даже на нескольких примерах:

* коррекция качественных нарушений коммуникации и качественных нарушений
* социального взаимодействия является предпосылкой и условием освоения программы по социально-коммуникативному развитию (образовательная область);
* коррекция нарушений речевого развития находится примерно в таком же отношении к освоению программы речевого развития и отчасти социально-коммуникативного развития;
* коррекция (хотя бы смягчение) проблем поведения – условие реализации всех программ дошкольного образования;
* коррекция нарушений развития сенсорно-перцептивной сферы и развитие самостоятельности также вносит вклад в создание условий реализации всех программ дошкольного образования;
* формирование невербальных предпосылок интеллектуальной деятельности исключительно важно (особенно у детей с тяжёлыми и осложнёнными формами аутизма) для подготовки к развитию познавательной деятельности;
* формирование навыков самообслуживания и социально-бытовых навыков обеспечивает возможность усвоения регламента жизни ДОО и становится основой формирования жизненных компетенций не только в дошкольном, но и в начальном общем образовании.

Несмотря на теснейшую содержательную (общность сфер развития) и функциональную (результаты коррекционной работы – предпосылка и условие освоения программ образовательных областей) связь задач коррекционной работы и освоения образовательных областей ФГОС, между этими составляющими дошкольного образования детей с РАС есть существенное различие: постепенный переход от специальных методов коррекции аутизма к использованию традиционных методов дошкольного образования; это предполагает решение нескольких задач.

В начале дошкольного возраста (3-3,5 года) происходит установление диагноза из входящих в РАС6, появляется возможность установить психолого-педагогический профиль развития ребёнка и решить вопрос об основном коррекционном подходе. В настоящее время существует широкий спектр методических подходов на одном полюсе которого директивные поведенческие подходы (классический АВА по Ловаасу; ТЕАССН), на другом – развивающие эмоционально-ориентированные подходы (эмоционально-смысловой подход по О.С.Никольской, «Floortime» С.Гринспена и С.Уидер), между этими полюсами – отработка основного ответа (pivotal response treatment, PRT) и различные сочетания поведенческих и развивающих подходов. Аргументами в пользу выбора поведенческих подходов (прежде всего, АВА по Ловаасу) являются:

* наличие поведения, не поддающегося контролю,
* наличие неадекватных форм поведения, препятствующих социализации;
* отсутствие контакта с родителями;
* невозможность выразить адекватно свои желания, отношение к ситуации;
* грубые нарушения произвольного внимания.

Противопоказаниями к выбору директивных вариантов АВА или близких к нему поведенческих подходов считаются:

* сверхпривязанность к матери, симбиоз;
* выраженный страх взаимодействия с людьми;
* гиперсензитивность к тактильному контакту;
* выраженная процессуальность аутистических расстройств;
* глубокие нарушения эмоциональной сферы (на уровне эмоциональной тупости).

Являются показаниями к выбору развивающих подходов и не требуют директивных вариантов АВА или близких к нему поведенческих подходов:

* отсутствие выраженных проявлений социально неадекватного поведения;
* если ребёнок ценит внимание к себе других людей, прежде всего, родителей;
* контакт с ребёнком возможен, он может хотя бы частично выражать свои желания, согласие или несогласие с ситуацией;
* поведение в основном поддаётся контролю.

Очевидно, что у детей с аутизмом часто встречается такое сочетание признаков, которое несовместимо ни с АВА, ни с развивающими подходами (например, выраженные проблемы поведения и гиперсензитивность к тактильному контакту), из чего следует необходимость либо последовательного использования различных методов, либо их сочетание.

Главный вывод – единого для всех и всегда метода нет и не может быть, необходима стратегическая программа коррекционной работы, то есть последовательность конкретных задач с соответствующими методическими решениями.

Поскольку сопровождение – прежде всего, психолого-педагогическое - детей с аутизмом продолжается на протяжении длительного времени, многие годы, коррекционная работа является актуальной втечение всего дошкольного периода, но её место в общей структуре сопровождения меняется в зависимости от результатов. Если в начале дошкольного периода коррекция основных проявлений аутизма может быть единственным содержанием сопровождения, то по мере смягчения и(или) преодоления поведенческих, социально-коммуникативных, речевых проблем осуществляется постепенный переход от чисто коррекционных методов к традиционным развивающим методам с использованием необходимых коррекционных приёмов, доля последних постепенно уменьшается, но может в той или иной форме сохраняться столько времени, сколько это необходимо.

Главный критерий – эффективность развития, социальной адаптации и социализации в интересах ребёнка с РАС.

*Специальные методы*

а) *альтернативные методы коммуникации и организация среды*

* метод вспомогательной альтернативной коммуникации (Alternative Augmentative Communication - AAC) и программы ТЕАССН позволяет детям с коммуникативно-речевыми нарушениями пользоваться альтернативными речи способами коммуникации (реальные объекты, фото, картинки, символы, жесты) и упрощает понимание детьми окружающей среды через ее четкую организацию. В рамках программы ТЕАССН разработан коррекционный подход «Структурированное обучение», основными принципами которого являются: четкая организация физической среды, использование визуальных опор (предметов, картинок) для предсказуемости и понятности детьми последовательности учебных видов деятельности (индивидуальных и групповых).
* коммуникативная система обмена картинками (Picture Exchange Communication System - PECS) - форма вспомогательной альтернативной коммуникации. PECS используется лицами разных возрастов, от дошкольников до взрослых, имеющих речевые коммуникативные, когнитивные и моторные трудности. Коммуникативная система обмена картинками разработана как вспомогательное средство обучения инициировать социальное взаимодействие для лиц с аутизмом и другими коммуникативными трудностями.

б) *манипулирование изобразительными инструментами и материалами*. Содействие развитию у ребенка способности самостоятельно держать в руке карандаш, фломастер, мел, кисть, водить ими по бумаге и других поверхностях, создавая цветные пятна, риска, пятнышки, точки.

Важно постепенно уменьшать физическую поддержку руки ребенка (не водить рукой ребенка, а поддерживать только локоть, или предоставлять импульс к определенным действиям), а также создавать при изобразительной деятельности атмосферу приподнятого настроения и успеха.

*в) словесное* указание совместно с моделированием (словесное указание усиливается во много раз, если к нему добавить простую и ясную демонстрацию).

**2.3. Взаимодействие с педагогами ДОУ**

Цель: обеспечение преемственности в работе учителя-дефектолога и педагогов ДОУ в

образовательном процессе

Задачи

Оптимизация деятельности воспитателей по профилактике нарушений

Обеспечение устойчивости результатов коррекции

Выработка единых подходов в образовательном процессе, обеспечивающих благоприятные условия для развития детей

*Взаимодействие с узкими специалистами*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| п/п | Направления деятельности | Организационная работа | Психолого-педагогический консилиум |
| 1 | Формы работы | Выработка рекомендаций по работе с детьми по результатам комплексной психолого-педагогической диагностики | Комплексное изучение личности ребенка; разработка и реализация индивидуальных  образовательных маршрутов для детей РАС |
| Составление индивидуальных образовательных маршрутов для детей РАС |
| 2 | Цель | Разработка оптимальных и эффективных путей коррекционной помощи детям с РАС в соответствии с ФFOC ДО. Осуществление индивидуально- дифференцированного подхода к  детям с РАС | Реализация рабочей программы для групп компенсирующей направленности для детей с РАС |
|  | Условия реализации | Активность специалистов и их заинтересованность | Систематичность заседаний ППк |
| 4 | Срок проведения | В течение года | В течение года, согласно плана  Ппк |
|  | Отчетная  документация | Карты развития ребенка  Индивидальные образовательные маршруты | Протоколы консилиума, индивидуальные образовательные маршруты, карты развития ребенка, рекомендации, аналитические отчеты |

*Направления взаимодействия с педагогами ДОУ:*

1. Формирование представлений о факторах риска в познавательном развитии, критериях и условиях благоприятного познавательного развития.
2. Обеспечение педагогов приемам развития и коррекции познавательных процессов в повседневной жизни, профилактики нарушений в развитии у дошкольников.
3. Разработка эффективных приемов педагогического общения с детьми, имеющими нарушения в развитии.

# *Взаимодействие учителя-дефектолога и специалистов ДОУ в планировании и реализации коррекционно-развивающей деятельности с детьми с РАС*

В коррекционно-развивающей работе с детьми с РАС большую роль играет взаимосвязь всех направлений работы учителя-дефектолога со специалистами ДОУ. Успех совместной коррекционно-педагогической работы во многом зависит от правильно организованного взаимодействия учителя-дефектолога, воспитателей, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, педагога- психолога и родителей.

В гpyппe компенсирующей направленности для детей с РАС при построение системы коррекционно- развивающей работы совместная деятельность специалистов спланирована так, что педагоги строят свою работу с ребёнком на основе общих педагогических принципов не обособленно, а дополняя и углубляя влияние каждого. Модель коррекционно-развивающей деятельности представляет собой целостную систему.

Достижение положительного результата работы учителя-дефектолога предполагает реализацию **комплексного** подхода в деятельности специалистов детского сада: учителя-логопеда, воспитателей, инструктора по физической культуре, музыкального руководителя, педагога-психолога.

Комплексный подход дает возможность выстроить систему совместных целенаправленных и специфических действий всех специалистов образовательной системы. Вокруг ребенка с расстройством аутистического спектра совместными действиями различных специалистов создается единое коррекционное пространство.

*Перспективный план взаимодействия с педагогами*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Содержание работы | Сроки | Выход |
| 1 | Диагностика | 1-l5сентября | Результаты диагностики |
| 2 | Проведение ППк по результатам диагностики.  Обсуждение результатов комплексной психолого-педагогической диагностики детей | Конец  сентября | Протокол ППк |
| 3 | Обсуждение и утверждение годового плана  совместной работы участников коррекционно- образовательного процесса по коррекции нарушений. | Сентябрь | План организационно-  Методической работы с детьми. |
| 4 | Коррекционно-развивающая работа | Октябрь - май | Аналитический отчет |
| 5 | Промежуточная диагностика. Проведение ППк по  результатам диагностики. Обсуждение с педагогами МДОУ эффективности психологической и педагогической работы с детей группы компенсирующей направленности для детей с РАС. Корректировка. | Декабрь | Результаты диагностики.  Протокол ППк |
| 6 | Проведение ППк по результатам коррекционно-  развивающей работы | Май | Протокол ППк |
| 7 | Консультативное взаимодействие со специалистами ДОУ: с педагогом-психологом, инструктором по физическому воспитанию, музыкальным руководителем, воспитателями группы, медицинским работником. | В течение  года по мере необходимости | Анализ работы за год |

**2.4. Взаимодействие с семьями, в которых есть дети с расстройствами аутистического спектра**

*Особенности взаимодействия учителя-дефектолога с семьями воспитанников с РАС*

Взаимодействие с родителями как с участниками образовательного процесса значительно повышает результативность коррекционно-развивающей и профилактической работы.

В основу совместной деятельности семьи и дошкольного учреждения заложены

следующие принципы:

- единый подход к процессу развития, образования и воспитания ребенка;

- открытость дошкольного учреждения для родителей;

- взаимное доверие во взаимоотношениях педагогов и родителей;

- уважение и доброжелательность друг к другу;

- дифференцированный подход к каждой семье;

- равная ответственность родителей и педагогов.

Цель: создание единого коррекционно-развивающего пространства

Задачи:

1) повышение уровня психолого-педагогической компетентности родителей;

2) приобщение родителей к участию в жизни ДОУ;

3) оказание помощи семьям воспитанников в развитии, воспитании и обучении

детей;

4) освоение родителями эффективных приемов взаимодействия с детьми с целью преодоления нарушений в развитии.

5) формирование у родителей представлений об особенностях развития детей с нарушениями в развитии

Важно не только проконсультировать родителей ребенка, но и показать на практике как его нужно развивать, формировать предметно-практическую деятельность и представления об окружающем мире, организовывать игру и др. Осуществляя взаимодействие с родителями в данном направлении, учитель-дефектолог решает следующие задачи:

* практическое обучение родителей способам коррекционного ухода, приемам и методам воспитания ребенка с РАС с учетом выявленных нарушений и с целью создания специальных условий его развития дома;
* формирование у родителей представлений о специфических и возрастных особенностях, индивидуальном маршруте развития их собственного ребенка.

Учитель-дефектолог рассказывает родителям, как вызывать у ребенка интерес и помогать ему выполнять задания, поддерживать стремление познания и деятельности. Тематика занятий определяется учителем-дефектологом, в зависимости от выявленных проблем в детско-родительских отношениях и уровня их педагогических знаний и умений. Вовлечение членов семьи в процесс целенаправленной образовательной деятельности, установление партнерских отношений с семьей позволяет осуществлять перенос приобретенных ребенком умений и навыков в обычную жизнь; служит практической основой для формирования у родителей психолого-педагогической компетентности по вопросам воспитания и развития ребенка с РАС.

# Этапы работы с родителями:

В основу приоритета деятельности положен фактор учета запроса родителей.

*Подготовительный.*

* сообщение данных о специфических нарушениях ребенка, уровнях развития разных сторон развития, специфичных трудностях и сильных сторонах развития;
* формирование представлений о содержании и формах взаимодействия с дефектологом.

*Основной:*

* включение родителей в проведение занятий;
* информирование родителей о динамике развития ребенка в процессе коррекции;
* обучение приемам коррекции в семейном воспитании детей с нарушениями в развитии;
* содействие в создании коррекционно-педагогической среды в семье с учетом нарушения ребенка.

*Завершающий:*

* анализ эффективности взаимодействия с родителями за период коррекционной деятельности;
* разработка дальнейших совместных действий по обеспечению положительной динамики и устойчивости результатов коррекции.

# Формы взаимодействия учителя-дефектолога и родителей:

*Информационно-наглядные.*

* материалы на стендах;
* папки-передвижки;
* материалы на сайте;
* анкетирование, опросы;
* рекомендации.

*Коллективные:*

* родительские собрания;
* тематические консультации;

*Индивидуальные:*

* беседа;
* консультация.

Без постоянного и тесного взаимодействия с семьями воспитанников коррекционная работа будет не полной и недостаточно эффективной. Поэтому интеграция детского сада и семьи — одно из основных условий работы учителя- дефектолога в коррекционной группе.

**2.5. Деятельность в рамках психолого-педагогического консилиума**

Психолого-педагогический консилиум дошкольного учреждения является одной из форм взаимодействия специалистов образовательного учреждения, объединяющихся для психолого-педагогического сопровождения обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии и/или состояниями декомпенсации.

**Целью ППк** является обеспечение диагностико-коррекционного психолого-педагогического сопровождения обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии и/или состояниями декомпенсации исходя из реальных возможностей образовательного учреждения и в соответствии со специальными образовательными потребностями, возрастными и индивидуальными особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья обучающихся, воспитанников.

Задачами ППк образовательного учреждения являются:

* выявление и ранняя (с первых дней пребывания ребенка в образовательном учреждении) диагностика отклонений в развитии и/или состояний декомпенсации;
* профилактика физических, интеллектуальных эмоционально-личностных перегрузок и срывов;
* выявление резервных возможностей развития;

- определение характера, продолжительности эффективности специальной коррекционной) помощи в рамках имеющихся в данном образовательном учреждении возможностей;

* подготовка и ведение документации, отражающей актуальное развитие ребенка, динамику его состояния, уровень дошкольной зрелости.

**Основными показаниями** для обращения в ППк ДОУ являются:

* длительность и выраженные трудности периода адаптации к условиям образовательного учреждения, детского коллектива, группы детей, с которыми ребенок общается на улице;
* трудности в общении со сверстниками, явления изолированности или противопоставления себя коллективу, отвержение коллективом;
* замедленность формирования и реализации навыков самообслуживания (отставание от сверстников во время еды, одевания, подготовки к занятиям и т.п.), а также житейских знаний;
* трудности формирования и автоматизации учебных навыков, умений и знаний соответственно образовательным стандартам, характерным для конкретного возрастного этапа развития;
* асоциальные тенденции в поведении;
* неуверенность в себе, плаксивость, обидчивость и т.п.

# Коллегиальное обсуждение

Определение образовательного маршрута и коррекционной помощи: консультация с родителями ребенка по выявленной проблеме (консультирует каждый специалист, который обследовал ребенка), представление ребенка на консилиуме, участие в разработке образовательного маршрута ребенка и определении комплекса коррекционно- развивающих мероприятий.

**Направление ребенка на территориальную *ППк* (при необходимости):** участие в составлении психолого-педагогической характеристики ребенка, подготовка представления педагога-психолога на ребенка.

**Согласование деятельности специалистов по коррекционно-развивающей** работе: совместное с другими специалистами составление и корректировка ИОМ ребенка.

**Реализация** рекомендаций консилиума: проводятся коррекционно-развивающие занятия (индивидуальные, подгрупповые), консультирование родителей, педагогов; заполняются журналы учета занятий; журнал консультаций.

**Оценка эффективности коррекционно-развивающей работы:** заполняется карта развития ребенка где прослеживаться динамика развития.

На этом этапе проводится психолого-педагогическая диагностика ребенка (оценка его состояния после окончания цикла коррекционно-развивающей работы), или итоговое психолого-педагогическая диагностика; определяется необходимость и содержание дальнейшей работы.

Динамика развития ребенка и эффективность коррекционно-развивающей работы специалистов отражается в карте развития ребенка.

# 3.Организационный раздел

# 3.1. Обеспечение психолого-педагогических условий реализации Программы

Программа предполагает создание следующих психолого-педагогических условий, направленных на преодоление обусловленных аутизмом нарушений, сопутствующих расстройств и развитие ребёнка в соответствии с его индивидуальными особенностями и возможностями:

Научная обоснованность и гибкость методических и организационных решений задач комплексного сопровождения детей с аутизмом в дошкольном возрасте;

Интегративная направленность комплексного сопровождения;

Этапный, дифференцированный, личностно ориентированный и преемственный характер комплексного сопровождения;

Организация развивающей образовательной среды, способствующей реализации особых образовательных потребностей детей с аутизмом и – в соответствии с положениями ФГОС ДО - социально-коммуникативному, речевому, познавательному, художественно-эстетическому и физическому развитию с учётом особенностей развития при РАС;

Сбалансированность усилий, направленных на коррекцию аутистических расстройств у ребёнка с аутизмом, и организацию среды, адекватной особенностям его развития;

Ориентированность коррекционно-педагогической оценки на относительные показатели детской успешности, то есть положительную динамику коррекционной работы и общего развития;

Активное участие семьи как необходимое условие коррекции аутистических расстройств и по возможности успешного развития ребёнка с РАС;

Высокая и постоянно повышаемая профессиональная компетентность психолого-педагогических сотрудников в вопросах коррекции РАС в соответствии с требованиями их функционала – через занятия на курсах повышения квалификации, участия в обучающих семинарах, конференциях и т.п.

# Организация коррекционно-развивающей предметно-практической среды

Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда должна учитывать интересы и потребности ребенка с РАС, особенности его развития и задачи коррекционно-воспитательного воздействия.

Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда при РАС – это система условий, обеспечивающих возможно более полное развитие всех видов детской деятельности, коррекцию аутистических расстройств и становление личности ребенка. Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда включает ряд базовых компонентов, необходимых для социально-коммуникативного, физического, познавательного и художественно-эстетического развития детей с аутизмом. Учитывая интегративно-инклюзивную направленность дошкольного образования детей с РАС, это, с одной стороны, традиционные для ДОО компоненты, к которым относятся: природные среды и объекты, культурные ландшафты, физкультурно-игровые и оздоровительные сооружения, предметно-игровая среда, детская библиотека, игротека, музыкально-театральная среда, предметно- развивающая среда занятий и др. С другой стороны, среда должна учитывать повышенные требования к структурированности пространства и времени, уровню речевых и коммуникативных возможностей, необходимости особого внимания к визуальной опоре в ориентировке в пространстве и организации деятельности.

Определение базового содержания компонентов коррекционно-развивающей предметно-практической среды современной ДОО опирается на деятельностно- коррекционный подход. Содержание развивающей предметной среды должно удовлетворять потребности актуального, ближайшего и перспективного развития ребёнка с РАС, становление его индивидуальных способностей. Единство педагогического процесса и преемственность этапов развития деятельности на этапах ранней помощи, начальном, основном и пропедевтическом этапах дошкольного возраста обеспечиваются общей системой требований к коррекционно-развивающей предметно-пространственной среде с учетом специфики коррекционно- образовательного направления ДОО.

Предметная среда должна быть системной, т. е. отвечать вполне определенному коррекционно-развивающему содержанию деятельности детей, основным принципам национальной культуры и ориентироваться на возрастные нормы.

Непременным условием построения развивающей предметно- пространственной среды в дошкольной образовательной организации является опора на личностно-ориентированную модель взаимодействия между людьми. Это означает, что стратегия и тактика построения образовательной среды определяется особенностями личностно-ориентированной модели воспитания. Цель взрослого – коррекция аутистических расстройств, содействие становлению ребёнка с аутизмом как личности; взрослый должен обеспечить чувство психологической защищенности ребенка, его доверия к миру, развитие индивидуальности ребёнка. Выделяются следующие принципы построения развивающей среды в дошкольной образовательной организации:

* принцип оптимальной пространственно-эмоциональной дистанции при взаимодействии: установление контакта между ребенком и взрослым, предпочтительно сопровождающееся контактом «глаза в глаза»;
* принцип стимулирования и поддержания активности ребёнка, направленной на общение, игровую и познавательную деятельность, развитие эмоций, воли. Этому должно способствовать наличие соответствующих игрушек и пособий в доступной среде, их размещение, стимулирующее самостоятельную активность ребёнка;
* принцип стабильности-динамичности: в цветовом и объемно- пространственном построении интерьера при сохранении общей смысловой целостности должны выделяться многофункциональные формы, легко трансформируемые формы (мягкий строительный материал, сборно-разборные игровые модули и т. д);
* принцип комплексирования и гибкого зонирования: жизненное пространство в ДОО должно быть построено таким образом, чтобы оно создавало возможность как для групповых занятий (спортивный и музыкальные залы, изостудия и др.), так и индивидуальных занятий;
* принцип эмоциогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия достигается путем использования в детской группе определенных семейных традиций (альбомы с фотографиями близких родственников; стенды с фотографиями детей, и т. д.).
* принцип открытости и соблюдения личных границ:

- открытость природе («зеленые комнаты», организация участков с растущими на них деревьями кустарниками, клумбами, проживание домашних животных);

- открытость культуре (элементы настоящей «взрослой» живописи, литературы, музыки должны органически входить в дизайн интерьера. Среда ДОО должна основываться и на специфических региональных особенностях культуры, декоративно-прикладных промыслов с фольклорными элементами, исторически связанными с регионом;

- открытость обществу, открытость своему Я: среда организуется таким образом, чтобы способствовать формированию и развитию образа Я (фотографии, уголкит«уединения» и т. д.);

* принцип учета половых и возрастных различий детей (зонирование спален, закрывающиеся туалетные и ванные комнаты и т. д.).

Материалы многослойны, полифункциональны, обеспечивают занятость детей с разной степенью освоения того или иного вида деятельности. Ребенок в предметной среде свободно выбирает материалы, а предметы, в свою очередь, наталкивают его на новые формы активности и стимулируют рождение новых замыслов, без навязывания учебных задач и регламентации деятельности.

Спецификой создания предметно-пространственной развивающей образовательной среды является ее визуализация и структурирование согласно потребностям детей с РАС.

Пространство должно: учитывать интересы и потребности ребенка с РАС, характеризоваться относительным постоянством расположения игровых материалов и предметов мебели, быть неперегруженным разнообразными игровыми объектами. Игры и игрушки подбираются в соответствии с содержанием образовательной программы.

При организации индивидуальных занятий соблюдают следующую последовательность: рабочий стол находится у стены для минимизации отвлекающих ребенка факторов, рабочий стол отодвигается от стены и педагог располагается в зоне видимости ребенка; занятия проводятся в малой гpyппe, состоящей из двух детей, рабочие столы располагаются рядом друг с другом.

При участии в групповых формах работы рекомендуется использовать наглядное расписание, иллюстрирующее последовательность выполняемых заданий, игры и дидактические материалы:

* для подготовки руки к письму: насадки на ручку (для детей с правосторонним и левосторонним латеральным предпочтением), ограничители строки, разлиновка листа в крупную клетку или линейку;
* при развитии элементарных математических представлений: визуальный ряд чисел, специализированная линейка Абака, пособие «Увлекательная математика», игровые пособия по закреплению состава числа (подбираются с опорой на индивидуальные интересы ребенка), игровые пособия по обучению сравнению чисел с помощью знаков, игровые пособия по обучению выполнению арифметических действий, наглядные пособия по обучению детей решать задачи;
* подготовка к обучению грамоте: схемы слов, предложений, звуко-буквенного анализа, символы звуков, таблицы для чтения и др.;
* развитие речи и ознакомление с окружающим миром: музыкальные инструменты, мелкий материал для игр на столе - звери, птицы, семья, посуда, продукты, одежда, транспорт, мебель и др., сюжетные картины, серии сюжетных картин, пальчиковый театр
* физическое развитие: маты, мягкие игровые модули, качели, батут, горка, бассейн с шариками, мячи, кольца, клюшки, кегли, кольцебросы, обручи, машины, самокаты, схемы игр и т.д.;
* игровое оборудование для игр на полу: машинки, гаражи, самолеты, кораблики, поезд и железная дорога, куклы, кукольный домик, игрушечная мебель, посуда, продукты, одежда, набор доктора, игрушечные животные и т. д.;

Необходимо, чтобы все игровые и дидактические материалы были упорядочены, каждый предмет находится на постоянном месте. Места промаркированы, что способствует самостоятельной уборке игрушек.

Для визуализации предметно-пространственная развивающая образовательная среда используют:

* фотографии ребенка для обозначения вещей, которыми он пользуется в гpyппe (стула, стола, шкафчика, крючка для полотенца и т. д.);
* фотографии воспитателей и детей, посещающих группу;

- фотографий педагогов, работающих в кабинетах (дефектолог, психолог и др.);

* информационные таблички (пиктограммы) на дверях спальни, раздевалке и т.д.;
* иллюстрированные правила поведения;
* алгоритмы выполнения бытовых навыков (умывания, туалета, переодевания на физкультуру, мытья рук и т.д.);
* коммуникативный альбом: фотографии близких людей; любимых видов деятельности ребенка; пиктограммы, связанные с удовлетворением физиологических потребностей ребенка (вода, еда, туалет); изображением эмоций ребенка; базовые коммуникативные функции (в т. ч. просьбу о помощи, приветствие, отказ, согласие и т. д.) и альбомы с карточками для коммуникации PECS.

Обязательной составляющей предметно-пространственной развивающей среды для ребенка с РАС является *оборудование уголка уединения* (зоны отдыха ребенка). Для этого используются: невысокие легкие передвижные ширмы, разноцветные драпировки разной величины, мягкие модули, подушки, балдахин, шатер, палатку, любое ограниченное пространство. В зоне отдыха размещают любимые игрушки ребенка, книги, фотографии, приятное для ребенка сенсорное оборудование, мягкая мебель и т.д. Детей необходимо обучить правилам поведения в уголке уединения.

Соблюдение четкого *распорядка дня* является условием успешной адаптации ребенка в образовательной организации. При подготовке ребенка к посещению детского сада необходимо учитывать склонность к постоянству. Любое изменение режима дня и распорядка занятий может повлиять на поведение ребенка. Дети с расстройствами аутистического спектра при восприятии информации в вербальной форме нуждаются в визуальном ее подкреплении. С этой целью используют визуальное расписание. Необходимость введения визуального расписания связана с тем, что у детей с РАС недостаточно сформировано понимание речи. Выбор вида визуального расписания зависит от возраста и интеллектуального развития ребенка. На первых пopax используют фотографии, обозначающие занятия и режимные моменты. Многим детям с РАС требуется использование индивидуального визуального расписания (в него могуг быть внесены коррекционные занятия, дополнительные перерывы и т.д.).

**3.4.Материально-технические условия реализации Программы**

Эффективным условием реализации инклюзивного образовательного процесса является организация предметно-развивающей среды, стимулирующей развитие самостоятельности, инициативы и активности ребенка, обеспечивающей развитие возможностей детей. Характеристики предметно-развивающей среды:

* безопасность;
* комфортность;
* соответствие возрастным особенностям развития детей и их интересам;
* вариативность;
* информативность.

Перечень игрового оборудования, диагностических материалов, используемых в

сенсорной комнате, в группах компенсирующей направленности и в кабинетах специалистов, используемых для реализации AOOП с TMHP (ССД).

|  |  |
| --- | --- |
| Наименование | Назначение |
| Пуфик кресло с гранулами | Удобное сидение, наполненное полиетирольными гранулами способствует тактильной стимуляции, расслабляющему воздействию. |
| Ковер напольный | Используется для отдыха, релаксации, для зрительного восприятия, тактильности. |
| Интерактивный сухой бассейн (1/4 круга) | Для использования в качестве тренажера для опорно-двигательного аппарата и общего массажа тела способствуют снятию напряжения, усталости, расслаблению мышц спины, плечевого пояса, развитию психических процессов, мелкой моторики рук, стимуляции зрительных, слуховых, тактильных анализаторов. |
| Пузырьковая колона | Обладает расслабляющим и восстанавливающим эффектом. Снимает накопившийся за день стресс, устраняет усталость и успокаивает. Воздушно-пузырьковая колона благотворно влияет на нервную систему и способствует излечению нервных расстройств. |
| Антистрессовый мяч | Предназначен для развития тактильных ощущений при воздействии на кожные рецепторы. |

|  |  |
| --- | --- |
| Фиброоптический душ «Облако» | Плавное скольжение бликов способствует расслаблению, успокоению и приятному отдыху. При наблюдении за движением цветных пятен происходит активизация и тренировка глазодвигательных мышц, формирование внимания, усидчивости. |
| Световой стол для песочной терапии  «Радуга» с цветной подсветкой | Своими руками дети могут создавать неповторимые шедевры. Fорсть песка превращается в пейзаж, звездное небо, лес или море. Он отлично передает детские чувства, мысли и стремления. Рисование песком является одним из главных средств познания мира и развития эстетического восприятия, так как тесно связано с самостоятельной и творческой деятельностью. |
| Балансировочные подушки | Обеспечивают дополнительное сенсорное ощущение и возможность движения во время сидения. Применение таких подушек уменьшает негативное отношение к занятиям за столом, повышают усидчивость и качество занятий. |
| Игровой коврик-пазл с цифрами и фигурами настенный | Развивающая игра, с помощью которой ребенок сможет увидеть и запомнить изображения разных цифр и фигур, а яркие цвета добавят радости игре. |
| Тактильная дорожка | Развитие проприоцептивной чувствительности рецепторов стопы. Тактильное восприятие. Координации движений. |
| Яйцо совы | Инструмент сенсорной интеграции, предназначен для релаксации, стимуляции вестибулярного аппарата и пропреоцептивной системы |
| Носок для тела | Способствует развитию мышц, действует на тактильную и вестибулярную системы, стимулирует пропреоциптивнйю систему. |
| Музыкальный центр | Музыкальный центр наполнит среду звуками и музыкой. Поможет настроиться, отвлечься и расслабиться. |
| Коррекционно-развивающее пособие для работы над сенсорным восприятием детей дошкольного возраста «Тактильное и др | Для развития мелкой моторики, тактильной и зрительной |
| Сухой душ | Стимулирует тактильное ощущения, помогают восприятию пространства и своего тела |
| Различные игры, пособия, дидактический материал | по развитию и коррекции психических-познавательных процессов, познавательной, речевой деятельности, эмоционально – волевой сферы. |

Развивающая предметно-пространственная среда кабинета учителя-дефеколога:

* + построена в соответствии с возрастом и индивидуальными особенностями развития детей с тяжелыми нарушениями речи;
  + создает возможности для успешного устранения речевого дефекта, преодоления отставания в речевом развитии,
  + позволяет ребенку проявлять свои способности не только в организованной образовательной, но и в свободной деятельности,
  + помогает утвердиться в чувстве уверенности в себе, а значит, способствует всестороннему гармоничному развитию личности;
  + позволяет предусмотреть сбалансированное чередование специально организованной образовательной и не регламентированной деятельности детей в утренний, и в вечерний отрезки времени.

Предметно-развивающее пространство:

* + дает возможность каждому ребенку упражняться в умении наблюдать, запоминать, сравнивать, добиваться поставленной цели под наблюдением взрослого и под его недирективным руководством;
  + уравновешивает эмоциональный фон каждого ребенка, способствует его эмоциональному благополучию.

Система материальных объектов и средств деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание его развития, рационально организована и насыщена разнообразными предметами и игровыми материалами.

**3.2. Планирование образовательной деятельности**

В связи с выраженной клинической и психолого-педагогической полиморфностью РАС и в соответствии с положениями ФГОС ДО и примерной ООП ДО Программа не предусматривает жёсткого регламентирования коррекционно-образовательного процесса и календарного планирования коррекционно-образовательной деятельности, оставляя воспитателям и специалистам ДОО пространство для гибкого планирования их деятельности, исходя из особенностей детей с РАС, условий образовательной деятельности, потребностей, возможностей и готовностей, интересов и инициатив родителей (законных представителей) воспитанников, педагогов и других сотрудников ДОО.

От МБДОУ «Детский сад № 105», реализующего АООП ДО для детей с РАС, не требуется ведение календарных учебных графиков (жёстко привязанных к годовому и другому типу планирования) и привязанных к календарю рабочих программ по реализации содержательных компонентов АООП ДО детей РАС.

Планирование деятельности специалистов опирается на результаты психолого- педагогической (в том числе с использованием тестовых инструментов) оценки индивидуального развития детей с РАС, и должно быть направлено, в первую очередь, на создание психолого-педагогических условий для развития каждого ребёнка, в том числе, на формирование развивающей предметно-практической среды.

Важным условием является составление индивидуального образовательного маршрута, который дает представление о ресурсах и дефицитах в развитии ребенка, о видах трудностей, возникающих при освоении основной образовательной программы ДО; раскрывает причину, лежащую в основе трудностей; содержит примерные виды деятельности, осуществляемые субъектами сопровождения. Регламент реализации образовательной деятельности и коррекционно-развивающих занятий с детьми с РАС определяется в соответствии с АООП и индивидуальными образовательными потребностями с учетом рекомендаций ТПМПК и/или ИПРА. Программа для детей с РАС обеспечивает оптимальное соотношение форм и видов деятельности, индивидуализацию содержания специальных психолого-педагогических технологий, учебно-методических материалов и технических средств. Образовательные цели, задачи и содержание обучения обсуждаются, утверждаются и реализуются с участием родителей (законных представителей ребенка). Активное включение семьи в образовательный процесс является необходимым условием полноценного психического развития ребенка с РАС, поэтому особое значение имеет последовательное повышение их педагогической компетентности в вопросах обучения и воспитания ребенка с целью оптимизации социальной ситуации развития.

**3.5. Рекомендуемая литература**

1. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). – М., 2007.

2. Барбера М.Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход. Пер. с англ. – Екатеринбург, 2014.

3. Браткова М.В., Караневская О.В. Методические рекомендации к организации и проведению адаптационного периода включения детей с расстройствами аутистического спектра в дошкольную образовательную организацию. – М.: Парадигма,

2016

4. Бондарь Т.А., Захарова И.Ю., Константинова И.С. Подготовка к школе детейс нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в Клас се. М.: Теревинф, 2011.

5. Волкмар Ф.Р., Вайзнер Л.А. Аутизм. Практическое руководство для

родителей, членов семьи и учителей. Книги 1, 2, 3. Пер. с англ. – Екатеринбург, 2014.

6. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом (пер. с англ.). – М., 2013.

7. Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройствами

аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью.

– СПб.: Сеанс, 2018.

8. Екжанова, Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и

дошкольного возраста : науч.-методич. пособие / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – СПб.

:КАРО, 2008. – С. 336.

9. Екжанова, Е.А. Программа дошкольных образовательных учреждений

компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. Коррекционно-развивающее

обучение и воспитание / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – 3-е изд. – М. : Просвещение,

2011. –С. 272.

10. Екжанова, Е.А. Изобразительная деятельность в воспитании и

дошкольников с разным уровнем умственной недостаточности / Е.А. Екжанова :

монография.– СПб., 2002. –С. 256.

11. Екжанова, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание

дошкольников с нарушением интеллекта: методич. рекоменд. / Е.А. Екжанова,

Е.А.Стребелева. – М. : Просвещение, 2011. – 175 с.

12. КуперДж.О., Херон Т.Э., Хьюард У.Л. Прикладной анализ поведения.

Пер. с англ. – М., 2016.

13. Лиф р., Макэкен Д. Стратегии работы с поведением. Учебный план

интенсивного поведенческого вмешательства при аутизме./ Перевод с англ. Под общей

редакцией Толкачева Л.Л. – Москва: ИП Толкачев, 2016.

14. Манелис Н.Г., Хаустов А.В., Никитина Ю.В., Солдатенкова Е.Н.

Ребенок с РАС идет в детский сад //Под ред. Н.Г.Манелис. – Воронеж, 2014.

15. Манелис Н.Г., Волгина Н.Н., Никитина Ю.В., Панцырь С.Н., Феррон Л. М.

Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра.

Методическое пособие/ Под общ. ред. А.В.Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017

16. Марк Сандберг. VB-MAPP, Программа оценки вех развития вербального

поведения и построения индивидуального плана вмешательства. Издательство «MEDIAL»

2013

17. Мелешкевич О.В., Эрц Ю.М. Особые дети. Введение в прикладной

анализ поведения (АВА). – Бахрах-М, 2014.

18. Морозов С.А. Выявление риска развития расстройств аутистического

спектра в условиях первичного звена здравоохранения у детей раннего возраста. Пособие

для врачей. – Воронеж, 2014.

19. Морозов С.А. Комплексное сопровождение лиц с

расстройствами аутистического спектра. – М., 2015.

20. Морозов С.А., Морозова Т.И., Белявский Б.В. К вопросу об умственной

отсталости при расстройствах аутистического спектра. //Аутизм и нарушения развития,

2016, 14, №1, с.9-18.

21. Морозов С.А., Морозова Т.И. Клинический полиморфизм и

вариативность образования детей с аутизмом //Аутизм и нарушения развития, 2016, 14,

№4, с.3-9.

22. Морозов С.А., Морозова Т.И. Воспитание и обучение детей с

аутизмом. Дошкольный возраст. – М., 2017.

23. Морозова С.С. Коррекционная работа при осложнённых формах

детского аутизма. Части I и II. – М., 2004.

24. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжёлых и

осложнённых формах. – М., 2007.

54

25. Морозова С.С. Основные аспекты использования АВА при аутизме. – М.,

2013.

26. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребёнок.

Пути помощи. – М., 2007.

27. Никольская О.С., Малофеев Н.Н. Игра в пространстве современной

культуры: взгляд дефектолога. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. –

2016, №8.

28. Нуриева Л.Г. Развитие речи аутичных детей: методические разработки. М.:

Теревинф, 2008.

29. Ньюмен Сара. Игры и занятия с особым ребенком. М.: Теревинф, 2011.

30. Питерс Т. От теоретического понимания к педагогическому воздействию.

Пер. с англ. – СПб, 1999.

31. Стребелева Е.А. Коррекционно - развивающее обучение детей в процессе

дидактических игр. - М.: Владос, 2014.

32. Роджерс С. Дж., Доусон Дж., Висмара Л.А. Денверская модель

раннеговмешательситва для детей с аутизмом. Пер. с англ. – Екатеринбург, 2016.

33. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА: терапия, основанная на методах

прикладного анализа поведения/ Роберт Шрамм; пер. с англ. З. Измайловой –Камар; науч.

ред. С. Анисимова.- Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013.

35. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы

взаимодействия, развитие речи, психотерапия. - М.: Теревинф, 200