**I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ**

**1.1. Введение**

Настоящая рабочая программа для группы для детей с задержкой психического развмтия (далее ЗПР) разработана воспитателями ГКДОУ Детский сад №3 «Крепыш» (далее - Учреждение) Куликовой Н.В., Ельцовой В.П., учителем-дефектологом Куликовой Н.В.

Рабочая программа направлена на обеспечение права семьи на получение помощи в воспитании детей дошкольного возраста, на охрану и укрепление их физического и психического здоровья, на развитие их индивидуальных способностей и необходимую коррекцию нарушений развития.

Рабочая программа спроектирована с учётом ФГОС дошкольного образования, особенностей Учреждения, региона, образовательных потребностей и запросов воспитанников, кроме того учтены концептуальные положения используемых в Учреждении и данной группе в соответствии с ФГОС ДО ***следующих программ***:

|  |  |
| --- | --- |
| Программы, автор | Направления реализации |
| От рождения до школы: Примерная образовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М. А. Васильевой, 3-е изд., испр. и доп. - М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2015 | Общеобразовательная программа для всестороннего развития детей по направлениям: социально-коммуникативное, физическое, речевое, познавательное, художественно-эстетическое |
| Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с задержкой психического развития | Познавательное и речевое развитие, ознакомление с окружающим миром, ФЭМП и сенсорных эталонов; ИЗО и ручной труд |

Рабочая программа средней группы ЗПР в соответствии с ФГОС ДО является нормативным документом, обосновывающим выбор цели, содержания, применяемых методик и технологий, форм организации образовательного процесса в Учреждении. Представляет собой модель процесса воспитания и обучения детей с ОВЗ, детей-инвалидов, охватывающую все основные моменты их жизнедеятельности с учетом приоритетности видов детской деятельности в определенном возрастном периоде, обеспечивает разностороннее гармоничное развитие детей с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей, сензитивных периодов развития психических процессов по пяти образовательным областям.

***В основе разработки рабочей программы:***

- Федеральный Закон «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012г. №273-ФЗ

- Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» действует с 01.01.2014г.

- Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013г. № 1014 «Об утверждении порядка и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам дошкольного образования».

- Постановление от 15 мая 2013г.№ 26 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству содержания и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» («Об утверждении СанПиН» 2.4.3049-13).

***Учреждение осуществляет образовательную, правовую и хозяйственную деятельность на основе законодательных нормативных документов:***

-Устав ГКДОУ Детский сад №3 «Крепыш»

- Лицензия на осуществление образовательной деятельности выданной министерством образования и молодежной политики Ставропольского края, бессрочно;

- Адаптированная образовательная программа ГКДОУ Детский сад №3 «Крепыш»;

- Положение о рабочей программе ГКДОУ «Детский сад №3 «Крепыш».

Задержка психического развития — одна из самых распространённых детских патологий. Около 50% всех неуспевающих школьников ставится данный диагноз. Причём большинство из них занимается в обычных общеобразовательных, а не коррекционных школах, несмотря на то, что не способно овладеть знаниями, предусмотренными традиционными программами. В результате возникает масса проблем у учителей (как обучать) и родителей (как развивать). На самом деле ЗПР у детей — вовсе не приговор, который ставит на жизни крест. Грамотные и регулярные занятия — гарантия успешной психокоррекционной работы.

## Что это такое

ЗПР — это задержка психического развития, когда основные познавательные функции (мышление, память, внимание, эмоционально-волевая сфера) у ребёнка развиты не так хорошо, как у сверстников, и отличаются от норм, установленных для данных лет. Диагностируется только у детей дошкольного возраста или в начальной школе. Если признаки заболевания остаются к моменту перехода в среднее звено, ставятся уже более серьёзные диагнозы — например, конституциональный инфантилизм или олигофрения.

Термин был предложен советским психиатром Г. Е. Сухаревой в 1959 году. Широко использовался в психолого-педагогической и медицинской практике и литературе. Однако в конце 90-х годов XX века был признан слишком обобщённым и уже устаревшим, поэтому подняли вопрос о его замене. В 1997 году данный диагноз был выведен из употребления приказом Минздрава. На смену пришли новые понятия, соответствующие кодам F80–F89 и F90–F98 в МКБ-10. К ним относятся всевозможные расстройства психологического развития (но уже не ЗПР):

* расстройства экспрессивной и рецептивной речи;
* гиперкинетические расстройства;
* дислексия;
* дискалькулия;
* диспраксия;
* дисграфия;
* расстройства поведения;
* фобии;
* тики;
* энурез;
* энкопрез;
* заикание.

С 1997 года термин не применим в качестве медицинского диагноза и не противопоставляется психическим расстройствам. Однако данное понятие продолжает широко использоваться в русскоязычной психолого-педагогической литературе и российских образовательных учреждениях.

## Причины

Все причины ЗПР делятся на две большие группы.

### Биологические

Патологии и осложнения во время беременности:

* если мать во время вынашивания перенесла тяжёлый токсикоз, инфекцию, интоксикацию, травму;
* многоплодие;
* внутриутробная гипоксия плода;
* недоношенность;
* асфиксия;
* резус-конфликт;
* неправильное предлежание;
* родовые травмы.

Инфекционные, токсические и травматические заболевания, приводящие к перинатальной энцефалопатии в первые годы жизни малыша:

* ядерная желтуха;
* операции под наркозом;
* фетальный алкогольный синдром;
* сердечно-сосудистые патологии;
* минимальная мозговая дисфункция, органические поражения головного мозга, черепно-мозговые травмы;
* врождённые нарушения зрения и слуха;
* малая подвижность;
* астения;
* гипотрофия, нейроинфекции, грипп, рахит, гидроцефалия, вегетососудистая дистония, эпилепсия.

К биологическим причинам относится также генетика. Известны случаи, когда отклонения подобного рода диагностируются из поколения в поколение.

### Социальные

Сюда относят:

* длительное ограничение жизнедеятельности;
* социальная депривация;
* дефицит общения;
* неблагоприятные условия воспитания;
* лёгкие умственные отклонения у родителей;
* психотравмы.

Среди неблагоприятных условий воспитания, которые приводят к задержке психического развития, выделяют три самых распространённых.

**Безнадзорность**

Ребёнок, которому с раннего детства родители не уделяют достаточного внимания, не занимаются с ним, не развивают, вырастает аффективно лабильным, импульсивным и внушаемым. Не усваивает элементарные правила поведения, не имеет интеллектуальных интересов. Для успешного обучения не хватает базовых представлений об окружающем мире. Напоминает Маугли, попавшего в цивилизацию. В итоге диагностируется аномальное развитие личности по типу психической неустойчивости. Но это не то же самое, что педагогическая запущенность.

**Гиперопека**

Ребёнок, которому с раннего детства тревожные и мнительные родители уделяют слишком много внимания и воспитывают как маленького «божка» семьи. Не умеет преодолевать трудности самостоятельно, адекватно соотносить желания и потребности с необходимыми усилиями. Сила воли отсутствует. Это приводит к эмоциональной лабильности, безынициативности, эгоцентричности, зависимости от взрослых. В результате диагностируется психогенный инфантилизм.

**Авторитаризм**

Ребёнок, который с раннего детства подавляется авторитарными родителями, испытывает на себе их агрессию, грубость, жестокость, деспотизм. Часто применяется физическое насилие. На таком неблагоприятном фоне развиваются навязчивости, нерешительность, фобии, неврозы, повышенный уровень тревожности, аутизм. Это эмоционально-незрелая личность, не нацеленная на достижение успешности. В результате диагностируется синдром выученной беспомощности.

## Клиническая картина

Родителям должны быть известны основные симптомы ЗПР, характерные для того или иного возраста.

### 1 год

ЗПР не диагностируется в 1 год. Но ряд тревожных звоночков могут указывать на склонность к ней:

* по сравнению со сверстниками малыш стал поздно держать голову, садиться, ползать, поворачиваться, вставать на ножки, гулить, ходить;
* плохо держит предметы;
* не может скоординировать движения;
* мало двигается;
* неэмоционален.

При этом необходимо учитывать индивидуальные особенности развития малыша и при возникновении сомнений консультироваться с педиатром или невропатологом.

### 2 года

На отклонения указывают:

* незнание собственного имени;
* отсутствие реакции на простейшие вопросы;
* обильное слюнотечение;
* нарушения сна;
* капризность, плаксивость, раздражительность, агрессия;
* сложности с удерживанием внимания на определённом предмете.

### 3 года

* Бедный словарный запас (не более 20 слов);
* дефекты речи;
* отсутствие базовых представлений об окружающем мире (не может назвать животных, предметы быта, части тела);
* неспособность оформить связную речь;
* сложности с выполнением элементарных заданий;
* неразвитое воображение;
* однотипность действий в игре;
* невозможность сконцентрироваться;
* быстрая утомляемость;
* агрессивность, истерия.

### 4 года

В 4 года ЗПР уже чётко диагностируется по конкретным симптомам.

Физические:

* слабый тонус мышц;
* кинетоз;
* нарушения мочеиспускания;
* головные боли;
* быстрая утомляемость, слабость, вялость, неподвижность.

Познавательные:

* невозможность говорить связно;
* бедный лексический запас;
* рассеянное внимание;
* плохая память;
* неспособность запоминать информацию наглядно или на слух;
* отсутствие базовых знаний о мире;
* несформированность познавательной мотивации.

Социальные:

* агрессивность, недоверие, настороженность по отношению к другим;
* замкнутость, аутизм, погруженность в себя;
* нежелание участвовать в совместных играх;
* инфантилизм;
* перемены настроения.

Именно в 4 года при своевременном распознании ЗПР необходимо начинать коррекционную работу. При её отсутствии все эти симптомы в 5-6 лет только нарастают и углубляются. Появляются вторичные признаки: развиваются психосоматические заболевания и внутренние комплексы, ухудшаются когнитивные способности, наблюдается социальная дезадаптация.

В младшем школьном возрасте задержка психического развития проявляется уже более отчётливо. Такие дети отличаются от сверстников и поведением, и способностями к обучению. Если родители и воспитатели в детском саду упустили данный момент и отправили такого ребёнка в школу, учитель уже не может не обратить на это внимание. Ему требуется освоение минимальной стандартной программы, без которого он не может перевести такого ученика в другой класс. Поэтому на данном этапе организуется медико-педагогическая комиссия, ставится диагноз и начинается психокоррекционная работа.

## Характеристика

Психологическая характеристика ребенка с ЗПР составляется по тем психическим функциям, которые у него оказываются нарушенными.

### Когнитивные способности

Мышление у детей с ЗПР:

* нормальный уровень развития наглядно-действенного мышления;
* для развития наглядно-образного мышления необходимо многократное повторение задачи;
* несформированные умения проводить операции анализа и синтеза;
* плохо сформированное словесно-логическое мышление.

Коррекционные занятия с детьми, страдающими ЗПР, должны быть направлены на развитие мышления с учётом данных особенностей. Они способны классифицировать предметы по одному признаку: по цвету или форме, например. Главное — устранить отвлекающие факторы, которые существенно снижаю результативность, терпеливо повторять задание несколько раз и опираться преимущественно на наглядно-действенное мышление, которое развито у них почти так же, как у ровесников. В этом плане у них гораздо больше перспектив по овладению материалом, если сравнивать с теми, у кого диагностировали умственную отсталость.

Память у детей с ЗПР:

* неустойчивая;
* малопродуктивная;
* непроизвольная преобладает над произвольной;
* наглядная преобладает над вербальной;
* минимальный самоконтроль, отсутствие познавательной активности и мотивации при заучивании и воспроизведении материала;
* неумение использовать приёмы запоминания и организовать работу по заучиванию;
* наибольшим нарушениям подвергается кратковременная память;
* при наличии помех процесс запоминания практически останавливается;
* выученный с большим трудом материал быстро забывается.

Все вышеперечисленные специфические особенности памяти у детей с ЗПР должны обязательно учитываться педагогами и психологами при организации занятий и родителями при выполнении домашних заданий. Работа должна быть выстроена таким образом, чтобы опорой служили непроизвольная и наглядная память, а не произвольная и вербальная.

Внимание:

* рассеянное;
* ослабленное, если информация подаётся вербально;
* неустойчивое;
* снижение таких параметров, как объём, избирательность, концентрация и распределение.

Коррекция внимания направлена на увеличение объёма и концентрации. На занятиях необходимо распределение и постоянное переключение между разными типами деятельности. Наличие творческих заданий приветствуется.

Восприятие:

* поверхностное;
* замедленный процесс формирования межанализаторных связей:
* недостатки слухо-зрительно-моторной координации;
* медленная скорость построения единого цельного образа в представлении.

Коррекция восприятия направлена на улучшение предметно-исследовательской деятельности и овладение сенсорными эталонами. Игры на совершенствование координации, ориентирования в пространстве и развитие мелкой моторики приветствуются.

Речь:

* бедный словарный запас;
* нарушенное звукопроизношение;
* несформированность лексико-грамматического строя;
* проблемы со связной речью;
* дефекты артикуляционного аппарата.

Для развития речи просто необходимы занятия с логопедом. В домашних условиях родителям нужно больше читать и разговаривать с ребёнком. Рекомендуется следить за тем, чтобы он правильно строил предложения, а речь отличалась связностью.

### Межличностное общение

Процесс межличностного общения у детей с ЗПР затруднён из-за неполноценности предпосылок, необходимых для успешной социализации:

* низкая познавательная мотивация;
* недостаточная речевая активность;
* дефектная речемыслительная деятельность;
* несформированность многих компонентов речевой деятельности.

Поэтому межличностное общение характеризуется следующими особенностями:

* эпизодический характер (их редко принимают в игры);
* работа и игры в одиночку;
* несогласованные действия в парах;
* сюжетно-ролевая игра не является совместной деятельностью, так как общение внутри неё практически отсутствует;
* неумение полно и чётко отвечать на поставленные вопросы, самостоятельно формулировать вопрос, высказываться, слушать других, поддерживать разговор;
* отсутствие привязанности к кому-либо.

Дети с ЗПР гораздо охотнее играют с теми, кто младше по возрасту. Нередко на фоне неудавшихся межличностных контактов развивается социофобия и возникают серьёзные проблемы с социальной адаптацией.

### Эмоционально-волевая сфера

У детей с ЗПР наблюдается незрелость эмоционально-волевой сферы. Её проявления:

* эмоциональная неустойчивость;
* несамостоятельность;
* лабильность;
* лёгкая внушаемость;
* слабость волевых усилий;
* неуверенность в себе, низкая самооценка;
* беспричинное беспокойство, повышенный уровень тревожности;
* мгновенная смена настроения, контрастные эмоции;
* неадекватная жизнерадостность, весёлость.

Дети с ЗПР не могут правильно оценивать:

* ситуацию: на любой неуспех и трудности они реагируют слишком агрессивно;
* эмоциональное состояние окружающих: во время похорон могут смеяться и веселиться;
* собственные эмоции.

**Это интересно!** Дети с ЗПР, отличающиеся эмоциональной незрелостью, прекрасно распознают эмоции по мимике и картинкам. По сравнению со сверстниками они почти 100% находят гримасы гнева, страдания и радости.

## Психологические особенности

У ребёнка с ЗПР есть такие особенности психического развития, которые отличаются от симптомов других похожих патологий. Это необходимо знать для дифференциации диагноза.

Отличия от умственной отсталости:

* частичное, а не полное нарушение познавательной деятельности;
* высокий потенциал возможности дальнейшего развития;
* страдают не сами мыслительные функции, а предпосылки для интеллектуальной деятельности (фонематический слух, речь, внимание);
* скачкообразность динамики мыслительной деятельности;
* способность сотрудничать со взрослыми;
* присутствие эмоций в игровой деятельности;
* яркое проявление эмоции;
* часто есть способности к рисованию.

Отличия от педагогической запущенности:

* недостаток воспитания и внимания со стороны взрослых — лишь одна из причин, тогда как у запущенных детей она единственная;
* поведение обусловлено отклонениями в эмоционально-волевой сфере и познавательных способностях, а не проблемами в нравственно-правовом сознании;
* редко отличаются девиантным поведением и бунтарским характером;
* умеют взаимодействовать со взрослыми.

От правильной постановки диагноза будет зависеть успешность лечения и коррекции.

1.2. Цели и задачи программы

Целью настоящей Программы является обеспечение реализации коррекционно­о - бразовательной составляющей комплексного психолого-педагогического и медико­со - циального сопровождения детей с ЗПР для достижения возможно более высокого уровня социальной адаптации и социализации, самостоятельности и независимости, достойного качества жизни.

Достижение цели Программы обеспечивается методическим плюрализмом в сочетании с научно обоснованным выбором основного коррекционного подхода и пакета вспомогательных подходов, ранним началом комплексного сопровождения, дифференцированным и индивидуализированным характером коррекционных и общеразвивающих средств.

Цель АООП дошкольного образования детей с ЗПР достигается в соответствии с ФГОС дошкольного образования посредством решения следующих задач:

* комплексного сопровождения аутичных детей дошкольного возраста, включая коррекцию и(или) компенсацию основных нарушений, обусловленных аутизмом, а также других сопутствующих нарушений развития различного генеза;
* оказания специализированной комплексной помощи в освоении содержания образования;
* охраны и укрепления физического и психического здоровья детей с ЗПР;
* обеспечения преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в соответствии с основными образовательными программами дошкольного и начального общего образования;
* создания на основе результатов коррекционно-образовательного процесса благоприятных условий развития детей с ЗПР в соответствии с их возможностями, индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребёнка;
* объединения коррекционных и общеразвивающих аспектов обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;
* формирования личности ребёнка с аутизмом, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности;
* обеспечения вариативности образовательной траектории дошкольного уровня с учётом особенностей развития детей с аутизмом, включая выраженную полиморфность РАС;
* формирования социокультурной среды, соответствующей индивидуальным и психофизическим особенностям детей с ЗПР;
* разработку и реализацию АООП дошкольного образования ребёнка с ЗПР;
* сотрудничества с семьёй, в которой есть ребёнок с аутизмом, обеспечения психолого-­педагогической поддержки такой семьи, повышения компетенции родителей (законных представителей) в вопросах особенностей развития детей с ЗПР и основах их комплексного сопровождения.

В целях обеспечения реализации АООП дошкольного образования детей с ЗПР может быть использована сетевая форма взаимодействия, включая ресурсы других образовательных и иных организаций.

1.3. Принципы и подходы к формированию программы

Формирование Программы осуществляется на основе положений ФГОС дошкольного образования, преломлённых в соответствии с закономерностями развития детей с РАС.

1.4. Принципы дошкольного образования и особенности развития детей с ЗПР в дошкольном возрасте

1. Поддержка разнообразия детства в заложенном во ФГОС дошкольного образования понимании связана:

* с многообразием социальных, личностных, культурных, языковых, этнических особенностей, религиозных и иных общностей;
* с нарастающей неопределённостью и мобильностью современного мира;
* 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 ЗПР очень важна, но с очень существенными условиями и оговорками.

Во-первых, этот принцип в случае ЗПР можно рассматривать только как цель коррекционно-образовательного процесса, достижение которой возможно частично, искажённо 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.), относятся к основным симптомам ЗПР и формируются в результате коррекционной работы.

Во-вторых, при ЗПР 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 происходит в основном имплицитно, прежде всего, в виде подражания (сначала спонтанного, потом произвольного), игры, но при аутизме на уровне диагностического признака отмечаются «нарушения в ролевых и социально-имитативных играх». Таким образом, необходимо либо сформировать способность у ребёнка с ЗПР усваивать информацию имплицитно («из жизни», прежде всего, в простейшем случае - через произвольное подражание, потом - через игру), либо использовать (вынужденно!) 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, (амплификацию) детского развития. В условиях искажённого развития границы между этапами детства (иногда и самого детства) размыты, психический возраст по отдельным функциям может очень сильно различаться, и говорить о полноценности проживания этапов детства (как и об амплификации) 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 ЗПР, 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 через программы дополнительного образования
6. **Индивидуализация дошкольного образования*при*** ЗПР 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, склонностей, 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 ЗПР 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 IQпо Векслеру), даёт результаты, требующие очень осторожной интерпретации. С точки зрения практики образования это означает, что при планировании работы необходимо ориентироваться на каждый показатель отдельно, что необходим внимательный анализ их взаимосвязи.
8. **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 несформированностью ролевой, сюжетной, социально-имитативной игры и других имплицитных форм обучения, а также стереотипа обучения вызывает необходимость использования эксплицитных методов, а при выраженных проявлениях аутизма - директивных методов обучения.
9. **Полнота содержания и интеграция отдельных образовательных областей**. В соответствии с ФГОС дошкольного образования выделено пять образовательных областей (социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно­эстетическое 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 ЗПР в силу фрагментарности восприятия формирование и развитие междисциплинарных связей приобретает также коррекционное значение.
10. **Инвариантность ценностей и целей при вариативности средств реализации и достижения целей Программы**. Основная ценность Программы - ориентированность на приоритет проблем детей с ЗПР, 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.

1.5. Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра.

В законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст.79, пункт 2) указано, что для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (в том числе для детей с расстройствами аутистического спектра, РАС) создаются специальные условия получения образования. В той же статье (пункт 3) поясняется, что специальные условия подразумевают специальные программы и методы, учебники и пособия, дидактические материалы и технические средства, а также использование помощников (ассистентов).

Специальные условия получения образования должны обеспечивать реализацию особых (специальных) образовательных потребностей, которые для детей с РАС в современных официальных документах фактически не сформулированы.

Термины «особые образовательные потребности» и «специальные условия образования» не входят в число основных понятий, перечисленных в статье 2 закона «Об образовании в Российской Федерации». Вместе с тем, значение этих понятий для содержания и организации образовательного процесса исключительно велико: без учета особых образовательных потребностей и создания соответствующих специальных условий образования обучающихся с РАС эффективный коррекционно-образовательный процесс просто невозможен.

Необходимо определить, что именно понимается под «особыми образовательными потребностями» обучающихся с РАС, и каким требованиям эти потребности должны удовлетворять.

Прежде всего, такие потребности должны быть специфичными. Раскрывая этот принцип, легко понять, что уровень специфичности может быть разным.

Во-первых, можно выделить образовательные потребности, общие для всех обучающихся, включая тех, у кого есть ОВЗ, в том числе и РАС. Например, всем обучающимся необходимы знания и компетенции того или иного уровня по предметам, входящим в соответствующую образовательную программу.

Во-вторых, некоторые образовательные потребности присущи всем обучающимся с ОВЗ, и они сформулированы во ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, например, необходимость адаптации образовательных программ, приобретения жизненных компетенций и др.

В-третьих, существуют образовательные потребности, свойственные отдельным категориям ОВЗ: дети с нарушениями слуха нуждаются в звукоусиливающей аппаратуре; незрячим нужны книги и пособия, выполненные шрифтом Брайля; многим детям с ДЦП - пандусы и подъемники в зданиях образовательных организаций и т.д.

Следовательно, если обучение и воспитание детей с ЗПР действительно является самостоятельным направлением в образовании, должны быть особые образовательные потребности, присущие всем обучающимся с ЗПР, что необходимо означает определённую связь с диагностически значимыми признаками этого отклонения в развитии.

В-четвёртых, учитывая клиническую и психолого-педагогическую

полиморфность проявлений ЗПР, формулировки особых образовательных потребностей, присущие всем детям с этим нарушением развития, должны быть в достаточной степени обобщёнными, то есть относиться ко всем детям с ЗПР и, в то же время, быть основой для конкретизации и индивидуализации в соответствии с особенностями каждого ребёнка, что очень важно для решения практических вопросов коррекции.

В литературе (С.А.Морозов) предложены следующие особые образовательные потребности обучающихся с ЗПР:

* 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 учебный процесс, взаимодействие с другими людьми, в тяжелых случаях — пребывание в обществе, в коллективе.

Выделенные особые образовательные потребности удовлетворяют всем означенным выше требованиям.

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 пространственно-временных характеристик 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 когеренции[[1]](#endnote-1) (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 отношение трудностей усвоения сукцессивно организованных процессов поведенческие методические подходы предлагают визуализацию временных 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.

В части случав хорошие результаты даёт ведение дневника (естественно, с помощью родителей) в доступной форме (текст, фотографии с подписями или без них). Дневник представляет собой фактически то же расписание, но обращённое в прошлое, он позволяет представить прожитый период как целое, увидеть последовательность событий, осознать их взаимосвязь на доступном уровне.

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 аугментативных форм коммуникации и др.

Необходимость структурирования пространства связана с симультанностью восприятия в его примитивной форме, когда одномоментность восприятия обусловлена не образами и(или) представлениями, которые сформированы ещё недостаточно, но только 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 (компартментами), 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 временных, 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 на компьютере или прыгать на батуте?); на основе свободного выбора, если сформирован навык проведения досуга (под контролем взрослого);
* любые 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 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 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 справедливо 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 как можно раньше (желательно не позднее раннего детства), 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 или нарушение интеллектуального развития в силу синдрома «олиго-плюс» и др.), 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 опять-таки одновременно 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. Так, в приведённом выше примере сложного дефекта (аутизм, умственная отсталость и сенсомоторная алалия - это конкретный случай Ефима М.) использовали методы коррекции аутизма (прикладной анализ поведения, АВА), логопедии (коррекция сенсомоторной алалии), элементы олигофренопедагогики (обучение по образцу) и сурдопедагогики (формирование устной речи и развитие слухового восприятия)[[2]](#endnote-2).

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[[3]](#endnote-3) и отчасти кататонический вариант стереотипий. Психогенные стереотипии практически всегда являются вторичными образованиями, а дисгенетические и резидуально­органические всегда относятся к коморбидным расстройствам.

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 клинико­психологической 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 - очень 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 коррекционной программы.

1.6. Методические аспекты дошкольного образования детей с

расстройствами аутистического спектра

Хорошо известно, что 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.

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 социально­коммуникативного 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 РАС[[4]](#endnote-4), 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 (pivotalresponsetreatment, 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 в течение 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.

1.7 Этапы дошкольного уровня образования

Чаще всего от психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) ожидают определения образовательного маршрута ребёнка с ОВЗ и мониторинга его реализации. В случае РАС - в связи с исключительной клинической и психолого-педагогической полиморфностью - представляется более целесообразным использовать категорию индивидуальной образовательной траектории, так как она предлагает более глубокую и всестороннюю проработку предлагаемых решений по трём направлениям: содержательному, деятельностному и процессуальному.

Содержательное направление подразумевает вариативные учебные планы и образовательные программы (в том числе адаптированные), а также существующие образовательные стандарты, определяющие индивидуальный образовательный маршрут (в нашем случае - ФГОС дошкольного образования).

Деятельностное направление рассматривают (в частности, в документах ЮНЕСКО) как специальные педагогические технологии, то есть как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия. Главная задача деятельностного направления - выбор оптимальных форм получения образования; в случае детей с РАС этот вопрос стоит очень остро.

Процессуальное направление - это технологии организации образовательного процесса.

Прежде, чем характеризовать индивидуальную образовательную траекторию дошкольного образования ребёнка с аутизмом, следует отметить, что дошкольное образование этой категории детей рассматривается как часть единого общего коррекционно-образовательного процесса, который, в свою очередь, является начальным этапом всего жизненного пути человека с РАС.

Во ФГОС дошкольного образования (пункт 1.6, подпункт 3) говорится об обеспечении «преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней (далее - преемственность основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования)». Подготовка ребёнка с аутизмом к школьному обучению, проведённая с учётом особенностей его развития (как индивидуальных, так и свойственных аутизму в целом), является практическим воплощением отмеченного выше принципа преемственности и никак не противоречит «уникальности и самоценности детства».

В силу особенностей психики детей с аутизмом хотя бы относительно успешный переход от дошкольного уровня образования к школьному никакая преемственность программ не обеспечит, если в дошкольном возрасте не будет заложена подготовка детей с РАС к школьному обучению. Вопрос заключается лишь в том, какой именно должна быть эта подготовка.

Необходимо ещё раз подчеркнуть, что основные нарушения, свойственные РАС, относятся преимущественно к вторичному уровню клинико-психологической структуры, то есть потенциально доступны психолого-педагогической коррекции. В ходе лечебно­ - коррекционного процесса происходят изменения состояния ребёнка, что особенно проявляется в дошкольном возрасте (динамика изменений разнообразная, но в целом, как правило, положительная). Как уже отмечалось выше, это создаёт необходимость изменения целей и задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста с РАС, что находит отражение в периодизации образовательного процесса в дошкольном возрасте.

Боле чем тридцатилетний опыт работы с аутичными детьми, включая их подготовку к школе, позволяет выделить следующие этапы дошкольного образования:

* ранней помощи,
* начальный,
* основной,
* пропедевтический.

На этапе ранней помощи происходит выявление детей группы повышенного риска формирования РАС (далее: «группа риска»), которым оказывают общеукрепляющую и общеразвивающую, неспецифическую по отношению к аутизму помощь в связи с коморбидными расстройствами. Специальная коррекция аутистических расстройств начинается с использования развивающих методов коррекции аутизма. Она постепенно индивидуализируется по мере получения результатов динамического наблюдения, уточнения индивидуального психолого-педагогического профиля и накопления материалов, необходимых для формирования индивидуальной программы развития.

Начальный этап. Переход к начальному этапу происходит с установлением диагноза РАС (или из входящих в РАС) и характеризуется возможностью:

* определить степень тяжести аутистических расстройств (по DSM-5);
* определить психолого-педагогический профиль развития;
* решить вопрос об установлении инвалидности и в случае её установления сформировать индивидуальную программу реабилитации/абилитации;
* составить индивидуальную программу коррекции и развития (с учётом результатов ранней помощи и трёх предыдущих пунктов).

Главная задача начального этапа дошкольного образования - создать условия для освоения детьми с РАС ООП дошкольного образования в той или иной форме, по возможности приближенной к тому, что используется в ДОО традиционно, к включению в групповые формы занятий.

Можно выделить три наиболее типичных варианта организационного решения начального этапа дошкольного образования детей с РАС; или, другими словами, процессуального направления образовательной траектории начального этапа дошкольного образования детей с РАС.

1. В системе ранней помощи проблему адаптации ребёнка с РАС к ДОО решить сложно по нескольким причинам.

* Это трудно сделать по времени: группа риска по РАС выявляется примерно в 1,5 года (для России это пока в будущем), диагноз устанавливается в 3-4 года, то есть на решение отмеченных выше проблем остаётся примерно 2 года, чего практически всегда недостаточно.
* Коррекция аутизма требует достаточно большого объёма индивидуальной работы с использованием специальных методов; система ранней помощи ориентирована именно на индивидуальную работу, но большой объём занятий (20-40 часов в неделю) и специализацию именно в коррекции РАС при методическом плюрализме (использование эмоционально-смыслового подхода, DIR-FT, PRT) представить трудно, так как система ранняя помощь ориентирована на помощь при широком спектре проблем.

Это направление становится особенно привлекательным, если преодолеть некоторую методическую ограниченность (особенно в случае EIBI) и обеспечить конструктивное взаимодействие с медицинским сопровождением.

1. Вторым вариантом перехода от ранней помощи к ДОО является Региональный ресурсный центр помощи детям с РАС, модель которого во многих отношениях отработана в практике зарубежных и отечественных организаций.

Такие центры, в частности, достаточно распространены в штатах восточного побережья США. Чаще всего это небольшая (редко больше 30-40 воспитанников) негосударственная организация, главная задача которой - смягчение аутистических проблем до уровня, обеспечивающего интеграцию в детский сад или начальную школу. Методической основой помощи детям с РАС в таких центрах являются, как правило, различные варианты АВА.

Несмотря на негосударственный статус, эти центры занимают своё вполне определённое место в системе муниципального образования. Почти за полвека все участники образовательного процесса убедились, что наибольший эффект при РАС даёт ранняя интенсивная специализированная помощь, обеспечить которую в муниципальном образовательном учреждении очень сложно, потому что:

* требуются высококвалифицированные специалисты по коррекции аутизма, которых нужно обеспечить постоянной нагрузкой и высокой зарплатой;
* несмотря на повышающий коэффициент (например, в штате Нью-Джерси он составляет 3), финансовое обеспечение (федеральное плюс от штата плюс от муниципального учебного округа) оказывается недостаточным. Негосударственный статус позволяет широко использовать возможности благотворительности и доводить повышающий коэффициент до 6-7, в результате чего хотя бы на начальном этапе становится возможной в достаточном объёме работа «один на один»;
* в небольшом учреждении, где нет нормативных ограничений, действующих в муниципальных организациях, гораздо легче внедрять новые научные разработки и учитывать индивидуальные особенности учащихся;
* сотрудничество с государством и, следовательно, финансирование зависит от успешности Центра, поэтому его руководство и сотрудники очень заинтересованы в хорошем результате и высоком качестве работы.

В России решением задач начального этапа дошкольного образования детей с РАС в обозначенном выше ключе занимаются в основном негосударственные, чаще всего общественные благотворительные организации. Важнейшие вопросы координация их деятельности с ДОО и другими государственными структурами в настоящее время не решены прежде всего из-за отсутствия концептуального подхода к комплексному сопровождению лиц с РАС.

1. Третий вариант - создать такие условия для реализации начального этапа дошкольного образования в детском саду, чтобы стало реально возможным постепенное включение ребёнка с аутизмом в систему.

Итак, мы рассмотрели три возможных решения организации помощи детям с РАС на начальном этапе дошкольного образования; у каждого из этих решений есть сильные и слабые стороны. Представляется, что практические решения не должны следовать альтернативному принципу, приведённые направления скорее дополняют друг друга.

Учитывая неоднородность контингента детей с РАС на выходе этапа ранней помощи (старта начального этапа), динамика изменений под влиянием коррекционных воздействий будет различной. Учитывая, что период, наиболее опасный в плане регресса, относится к раннему, но не к дошкольному возрасту, вероятность регресса можно считать достаточно малой, и специально эти случаи не рассматривать.

14

Для детей исходно первого уровня тяжести аутистических расстройств к концу начального этапа уровневая принадлежность сохраняется, главная задача в типичном случае выполняется, ребёнок переходит к основному этапу дошкольного образования; организационные решения: группы общеразвивающего вида, комбинированного вида (норма плюс 1-2 ребёнка с РАС), компенсирующего вида (дети с другими нарушениями развития плюс 1-2 ребёнка с РАС). В переходный период возможно потребуется помощь тьютора и сокращённая продолжительность пребывания.

Для детей исходно второго уровня тяжести аутистических расстройств возможно два варианта результатов начального этапа:

* успешный, когда уровень тяжести аутистических расстройств понижается до первой с соответствующими организационными решениями;
* относительно успешный, когда уровень тяжести аутистических расстройств сохраняется, но частичная возможность к включению в группу сформирована; организационные решения: ресурсная группа в ДОО (занятия частично в группе другого вида, частично индивидуальные в ресурсной группе).

Для детей третьего уровня тяжести аутистических расстройств понижение уровня тяжести до первого рассматривается как маловероятное; другие возможные результаты:

* успешный, когда уровень тяжести аутистических расстройств понижается до второго с соответствующими организационными решениями (ресурсная группа в ДОО);
* менее успешный, когда уровень тяжести аутистических расстройств сохраняется и: а) сформированы возможности индивидуально-групповых занятий в ресурсной группе ДОО; б) возможности групповых или индивидуально-групповых занятий сформированы минимально; организационные решения: продолжение индивидуальных занятий в ресурсном центре;
* занятия в группе компенсирующего вида для детей с РАС или ТМНР.

Основной этап дошкольного образования детей с РАС характеризуется полным или частичным подключением ребёнка с аутизмом к освоению предусмотренных ФГОС основных образовательных областей.

В наиболее благоприятном варианте коррекционная работа перестаёт занимать доминирующее место в индивидуальной комплексной коррекционно-развивающей Программе, акцент постепенно смещается на реализацию традиционных образовательных областей, от индивидуальной работы - к групповой (в группе, соответствующей - или несколько опережающей, - соответствующей по уровню интеллекта возможностям ребёнка с РАС).

Индивидуальные программы освоения основных образовательных областей должны быть адаптированы для детей с РАС в соответствии с особенностями, свойственными аутизму, и каждому ребёнку с аутизмом индивидуально. Адаптация ООП дошкольного образования должна включать не только содержательную, но также методическую и организационную составляющие, то есть создавать возможность вводить коррекционные моменты в те или иные разделы ООП дошкольного образования, планировать индивидуальную работу по актуальным для данного ребёнка темам программы.

Зависимость организационных решений от уровня тяжести аутистических расстройств приведена выше. В начальном общем образовании наиболее вероятны следующие варианты: для первого уровня - варианты 8.1 и 8.2, для второго уровня - 8.2 и 8.3, для третьего уровня - 8.3 и 8.4. Следует отметить, что эти параллели не носят жёсткого функционального характера, вполне возможны различного рода отклонения (особенно с учётом разнообразия форм получения НОО).

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.

Как показывает практика, даже для ребёнка с типичным развитием начало школьного обучения представляет сложный период: возникают новые требования к регламенту поведения, изменяется процесс обучения (например, урок длится существенно дольше, чем занятие в подготовительной группе), возрастают требования к вниманию, способности к самоконтролю, выносливости, коммуникации и т.д.

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.

Начало пропедевтического периода определяется индивидуально в зависимости от уровня тяжести аутистических расстройств и вероятных перспектив НОО. Усвоение программ пропедевтического периода, как всегда в случае аутизма, трудно прогнозируемо по времени, поэтому часто возникает необходимость продления детства до 8 - 8,5 лет; это практически всегда оказывается оправданным, поскольку неготовность к обучению в начальной школе ведёт к увеличению процента индивидуального обучения и понижению уровня варианта АООП НОО.

1.8 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 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.

**1.9 Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра**

1.10 Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств (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 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.

**1.11** Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств (второй уровень тяжести аутистических расстройств может сочетаться с интеллектуальными нарушениями (различной, чаще лёгкой 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;
* поведение контролируемо, но без возможностей гибкой адаптации к ситуации;
* владеет поведением в учебной ситуации 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 (одеваться /раздеваться, при приёме пищи, в туалете), может убирать за собой (игрушки, посуду).

**1.12** Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра с первым уровнем тяжести аутистических расстройств (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;
* 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 (одеваться /раздеваться, при приёме пищи, в туалете), может убирать за собой (игрушки, посуду);
* принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи;
* умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.

1.13 Принципы оценивания качества образовательной деятельности по реализации программы

Концептуальные основания оценки качества образовательной деятельности определяются требованиями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», а также ФГОС дошкольного образования, в котором определены государственные гарантии качества образования.

Оценка качества дошкольного образования (соответствия образовательной деятельности, реализуемой Организацией, заданным требованиям Стандарта и Программы в дошкольном образовании детей с РАС) направлена, в первую очередь, на оценивание созданных Организацией условий образовательной деятельности, включая психолого­педагогические, кадровые, материально-технические, финансовые, информационно­методические, управление Организацией и т.д.

Программой не предусматривается оценивание качества образовательной деятельности Организации на основе достижения детьми с РАС планируемых результатов освоения Программы.

Целевые ориентиры, представленные в Программе:

* не подлежат непосредственной оценке;
* не являются непосредственным основанием оценки как итогового, так и промежуточного уровня развития обучающихся с РАС;
* не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей с РАС;
* не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей с РАС;
* не являются непосредственным основанием при оценке качества образования.

Программой предусмотрена система мониторинга динамики развития детей, динамики их образовательных достижений, основанная на методе наблюдения и включающая:

* педагогические наблюдения, педагогическую диагностику, связанную с оценкой эффективности педагогических действий с целью их дальнейшей оптимизации;
* детские портфолио, фиксирующие достижения ребенка в ходе образовательной деятельности;
* карты развития ребенка дошкольного возраста с РАС;
* различные шкалы индивидуального развития ребенка с РАС.

В соответствии со Стандартом и принципами Программы оценка качества образовательной деятельности по Программе:

1. поддерживает ценности развития и позитивной социализации ребёнка дошкольного возраста с РАС;
2. учитывает факт разнообразия путей развития ребёнка с РАС;
3. ориентирует систему дошкольного образования на поддержку вариативности используемых образовательных программ и организационных форм дошкольного образования для детей дошкольного возраста с РАС;
4. обеспечивает выбор методов и инструментов оценивания для семьи,

образовательной организации и для педагогов Организации в соответствии:

* с разнообразием вариантов развития ребенка с РАС в дошкольном детстве,
* разнообразием вариантов образовательной среды,
* разнообразием местных условий в разных регионах и муниципальных образованиях Российской Федерации;

1. представляет собой основу для развивающего управления программой дошкольного образования для детей с РАС на уровне дошкольной образовательной организации, обеспечивая тем самым качество основных образовательных программ дошкольного образования в разных условиях.

Программой предусмотрены следующие уровни системы оценки качества:

* внутреннее самообследование, оценка, самооценка дошкольной образовательной организации;
* внешняя оценка дошкольной образовательной организации, в том числе независимая профессиональная и общественная оценка.

На уровне образовательной организации система оценки качества реализации Программы решает задачи:

* повышения качества реализации программы дошкольного образования;
* реализации требований Стандарта к структуре, условиям и целевым ориентирам основной образовательной программы дошкольной организации;
* обеспечения объективной экспертизы деятельности Организации в процессе оценки качества адаптированной программы дошкольного образования детей с РАС;
* задания ориентиров педагогам в их профессиональной деятельности и перспектив развития самой Организации;
* создания оснований преемственности между дошкольным и начальным общим образованием обучающихся с РАС.

Важнейшим элементом системы обеспечения качества дошкольного образования в Организации является оценка качества психолого-педагогических условий реализации адаптированной основной образовательной программы в предлагаемой системе оценки качества образования на уровне Организации. Это позволяет выстроить систему оценки и повышения качества вариативного, развивающего дошкольного образования в соответствии со Стандартом посредством экспертизы условий реализации Программы.

Результаты оценивания качества образовательной деятельности формируют доказательную основу для корректировки образовательного процесса и условий образовательной деятельности.

II Содержательный раздел

2.1 Общие положения

Содержание АООП дошкольного образования включает две составляющих (два направления) коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС и определяет их взаимосвязь и соотношение на этапах дошкольного образования. Это:

1. коррекционная работа по смягчению в возможно большей степени (в идеале - преодолению) ключевых симптомов аутизма (качественные нарушения коммуникации и социального взаимодействия, а также ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности) и
2. освоение содержания программ в традиционных образовательных областях (социально-коммуникативном, познавательном, речевом, художественно­эстетическом и физическом развитии).

Учитывая прямую связь основных симптомов аутизма с социальной жизнью человека, первазивный характер расстройств при РАС, коррекционная работа рассматривается как условие и предпосылка второй составляющей Программы, то есть дошкольное образование при РАС должно начинаться с решения проблем первой, коррекционной составляющей с постепенным переходом ко второй, развивающей составляющей.

В связи с этим на начальном этапе дошкольного образования основным содержанием становится специальная коррекционная работа, тогда как освоение содержания Программы в традиционных образовательных областях становится возможным на основном этапе дошкольного образования детей с РАС. На этом этапе Программа по организационно-управленческим характеристикам становится близкой к модульной.

Переход от начального этапа к основному - возраст начала этого перехода, его продолжительность, содержательная и методическая стороны - определяются результатами начального этапа, которые, в свою очередь, зависят от уровня тяжести аутистических расстройств, спектра и выраженности сопутствующих расстройств, своевременности диагностики и адекватности характеристик комплексного сопровождения особенностям каждого ребёнка. На основном этапе коррекционная работа продолжается и в форме специальных занятий, и в форме введения коррекционной составляющей в программы основных образовательных областей.

Пропедевтический этап выделен особо в связи с выраженной стереотипность детей с РАС, их сложной, часто болезненной реакцией на изменения в окружающем. В зависимости от уровня тяжести нарушений в программе пропедевтического периода делается акцент на формирование жизненной компетенции (эта составляющая необходима всем детям с аутизмом) и на подготовку к освоению академического компонента НОО.

Разграничения по этапам дошкольного образования, уровням тяжести аутистических расстройств, возрасту детей с РАС трудно соотносятся между собой, строгое и однозначное разделение программы на градации по схеме «этап А; уровни 3, 2, 1» представляется громоздким, будет содержать большое количество повторов и затруднять представление общей картины дошкольного образования и пользование Программой. В целях преодоления этих трудностей использована следующая структура Программы.

Начальный этап рассматривается как старт специальной индивидуализированной коррекционной работы. Для каждого направления составляется единая программа (может рассматриваться как модуль), реализация которой происходит с учётом индивидуальных особенностей каждого ребёнка. Основной этап - освоение программ образовательных областей, которое начинается в разное время в соответствии с готовностью ребёнка к началу освоения той или иной программы. По тому же принципу осуществляется определение содержания и время начала работы по тем или иным составляющим программы пропедевтического периода.

* 1. Начальный этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

2.2.1 Формирование и развитие коммуникации

Уровень собственных коммуникативных резервов у детей с аутизмом может быть очень разным: в тяжелых случаях он фактически отсутствует, в наиболее лёгких формально сохранен, но всегда искажён (ребёнок задаёт вопросы, но не для того, чтобы получить ответ;

речь формально сохранна, но не используется для общения и т.п.). Для формирования и развития коммуникации в первую очередь необходима работа по следующим направлениям.

Установление взаимодействия с аутичным ребёнком - первый шаг к началу коррекционной работы. Особенно при тяжёлых и осложнённых формах РАС у ребёнка нет мотивации к взаимодействию с другими людьми, но создать такую мотивацию (точнее, квазимотивацию - шаг к истинной мотивации) можно в русле АВА, используя подкрепление. Поскольку подкрепление с самого начала сочетается с «похвалой, описывающей правильное поведение», эмоциональное взаимодействие со взрослым постепенно приобретает самостоятельное значение и мотивирующую силу.

Установление эмоционального контакта также может быть первым шагом в коррекционной работе, если у ребёнка есть достаточные сохранные резервы эмоционального реагирования. Принципы и методы установления эмоционального контакта с аутичным ребёнком подробно разработаны О.С.Никольской и её коллегами.

Произвольное подражание большинству детей с аутизмом исходно не доступно. Следует отработать навык произвольного подражания как можно раньше, так как он важен не только как форма взаимодействия, но и как имплицитный способ обучения (особенно с учётом высокой частоты интеллектуальной недостаточности при РАС). Могут быть использованы как методы АВА, так и эмоционально ориентированных подходов.

Коммуникация в сложной ситуации подразумевает ответы на вопросы в тех случаях, когда ребёнок с аутизмом остался без сопровождения. Умение отвечать на вопросы «Как тебя зовут?», «Где ты живёшь?», «Как позвонить маме (папе)?» и т.п. очень важно, так как помогает быстрее разрешить ситуация и сделать её менее травматичной для ребёнка.

Умение выразить отношение к ситуации, согласие или несогласие социально приемлемым способом (вербально или невербально) позволяет избежать использования проблемного поведения в коммуникативных целях.

Использование конвенциональных форм общения - принятые формы общения при встрече, прощании, выражения благодарности и т.п. - общепринятый признак культуры, воспитанности. Важно для создания положительного отношения к ребёнку, а также иногда используется как отправная точка для установления контакта. Конвенциональные формы общения можно использовать в целях формирования и развития сложного для детей с аутизмом навыка обращения: переход от «Здравствуйте!» к «Здравствуйте, Мария Ивановна!» создаёт базу для обращения в других ситуациях. Невербальные эквиваленты конвенциональных форм общения используются не только в случае отсутствия звучащей речи, но как средство амплификации вербальных форм.

Умение инициировать контакт имеет самостоятельное значение, поскольку, как показывает опыт, даже при наличии серьёзной причины для взаимодействия с другим человеком (например, потребности в помощи) ребёнок с аутизмом не устанавливает контакт потому, что не может его инициировать. Обучение принятым формам инициации контакта («Скажите, пожалуйста...», «Можно у Вас спросить...» и т.п.), отработка стереотипа использования таких речевых штампов очень полезны.

Обучение общению в различных жизненных ситуациях должно происходить по мере расширения «жизненного пространства» ребёнка с аутизмом, развития его самостоятельности. Это касается различных бытовых ситуаций дома, в Организации, которую посещает ребёнок, в транспорте и т.д. В случаях выраженных аутистических нарушений следует начинать именно с обучения формам взаимодействия, выбора подходящей из имеющегося спектра с постепенным насыщением выученных форм смыслом и наработке гибкости взаимодействия. В более лёгких случаях осмысление ситуации и усвоение соответствующей формы общения может идти относительно параллельно.

Спонтанное общение в дошкольном возрасте при РАС достигается нечасто. Условие - способность строить высказывание и поведение произвольно, в соответствии с активностью партнёра по коммуникации и особенностями ситуации.

2.2.2 Коррекция нарушений речевого развития

1. Нарушения речевого развития встречаются во всех случаях аутизма, их коррекция исключительно важна, поскольку речь не только ведущая форма коммуникации, но также играет очень важную роль в развитии мышления, эмоциональной сферы, деятельности. Генез речевых нарушений неодинаков (что-то может быть в структуре аутизма, что-то связано с сопутствующими расстройствами), проявления чрезвычайно разнообразны: от мутизма до нарушений коммуникативной функции речи при её формально правильном развитии. Коррекционной работе должно предшествовать тщательное обследование, целью которого является установление патогенетической и логопедической структуры нарушений, разработка программы коррекции нарушений речевого развития. В частности, в раннем возрасте проблемы речевого развития чаще требуют психологической коррекции, чем логопедической помощи. Приводимые ниже направления работы охватывают весь спектр нарушений, и в каждом случае необходимо использовать то, что адекватно потребностям данного ребёнка. Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владение речью как средством общения и культуры:

обучение пониманию речи:

* обучение пониманию инструкций «Дай», «Покажи»; обучение пониманию инструкций в контексте ситуации: обучение пониманию действий по фотографиям (картинкам); обучение выполнению инструкций на выполнение простых движений; выполнение инструкций на выполнение действий с предметами; обучение экспрессивной речи:

подражание звукам и артикуляционным движениям, повторение слогов и слов; называние предметов;

* обучение выражать свои желания при помощи звуков и слов (возможно, что сначала - как переходный этап - невербально);
* обучение выражать согласие и несогласие; обучение словам, выражающим просьбу;
* дальнейшее развитие речи: обучение называть действия, назначение предметов;
* умение отвечать на вопросы «Для чего это нужно?», «Что этим делают?», «Зачем это нужно?», «Чем ты (например, причёсываешься)?»; умение отвечать на вопросы о себе;
* обучение пониманию признаков предметов (цвета, формы и др.); умение отвечать на вопросы «Где?» и другие, связанные с пространственным восприятием, и выполнять соответствие инструкции; увеличение числа спонтанных высказываний;

1. Развитие фонематического слуха; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи:

* формирование основ коммуникативной функции речи (при предварительно сформированной потребности в коммуникации); конвенциональные формы общения ;
* навыки коммуникации в сложной ситуации (например, если ребёнок остался без сопровождения);
* навыки речевого общения в различных жизненных ситуациях;
* развитие навыков диалога, речевого реципрокного взаимодействия.

Развитие речевого творчества:

* преодоление искажённых форм речевого творчества (стереотипные игры со словом, неологизмы);
* конкретной (и далеко не всегда достижимой не только в дошкольном возрасте, но и позднее) задачей в развитии речевого творчества при РАС является формирование спонтанного речевого высказывания, спонтанной речи.

2.2.3 Развитие навыков альтернативной коммуникации

В части случаев РАС развитие экспрессивной речи затруднено и оказывается отсроченным на неопределённое время. В части случаев это связано с тяжестью аутистических расстройств, в других является следствием сопутствующих нарушений (например, органическим поражением существенных для речевого развития нервных центров). Высказывается мнение, что отсутствие устной речи становится препятствием в развитии коммуникации как таковой, и предлагается использовать различные способы альтернативной коммуникации, что действительно позволяет реализовать потребность в общении. Данные о том, что использование альтернативной коммуникации стимулирует развитие устной речи, неоднозначны.

Если у ребёнка нет потребности к общению, и он не понимает обращённой речи, то целесообразность обучения альтернативной коммуникации представляется сомнительной. И, напротив, если проблема состоит в формировании высказывания, альтернативная коммуникация представляется необходимым средством - и здесь может быть использована одна из знаковых систем - PECS(коммуникативная система через обмен картинками), «Макатон», Blyssи др.

Следует принимать во внимание, что альтернативные формы коммуникации не являются эквивалентом естественного языка[[5]](#endnote-5), и высшие формы мышления существуют только в вербальной форме, и если отсутствие устной речи можно компенсировать другими вариантами экспрессивной вербальной речи, то можно использовать карточки со словами, дактилирование, набор текста на планшете или другом сходном средстве, письменную речь.

Так или иначе, но очень важный вопрос использования альтернативной коммуникации требует дальнейшего изучения.

2.2.4 Коррекция проблем поведения

Проблемное поведение (агрессия, самоагрессия, неадекватные крик, смех, плач, негативизм, аффективные вспышки[[6]](#endnote-6)) очень часто оказываются одним из ключевых препятствий для социальной адаптации и обучения детей с РАС, в связи с чем коррекция поведения занимает очень важное место в структуре комплексного сопровождения.

Наиболее эффективно проблемы поведения решаются с использованием АВА, где исходят из того, что проблемное поведение всегда выполняет некую функцию, актом проблемного поведения ребёнок с аутизмом осознанно или неосознанно сообщает какую- то информацию. Установив функцию проблемного поведения, можно подобрать средства, предотвращающие (что лучше) или прекращающие это поведение. Общая схема работы такова:

1. Определение проблемного поведения в терминах поведенческой терапии;
2. Фиксация проблемного поведения: установление эмпирической связи данного поведения с предшествующими и последующими событиями;
3. Определение функции проблемного поведения (обобщённо их две - избегание неприятного и получение желаемого, но каждая включает несколько вариантов);
4. Общий подход: предотвращать ситуации, в которых может возникнуть проблемное поведение; учить ребёнка адекватным способам выражать своё желание изменить ситуацию; не поощрять проявления проблемного поведения, если оно всё же возникло (ребёнок не должен избежать неприятной ситуации с помощью, например, агрессии или крика);
5. Коррекция проблем поведения. Конкретные решения подбираются индивидуально, чаще всего используются:

* подкрепление поведения несовместимого с проблемным или отсутствия

проблемного поведения;

* лишение подкрепления;
* «тайм-аут» - ребёнок немедленно, до окончания эпизода выводится из ситуации, вкоторой возникло проблемное поведение; нельзя использовать, если функцией проблемного поведения было избегание неприятной ситуации;
* наказание: после эпизода нежелательного поведения в ситуацию вводится

неприятный для ребёнка стимул. В последние 15-20 лет используется редко из- за низкой эффективности (не даёт положительного образца поведения). Чаще всего используются повторяющиеся физические упражнения (наклоны, приседания, отжимания и т.п.).

В рамках развивающих коррекционных подходов в целях коррекции проблемного поведения используются психодрама, игротерапия, когнитивная психотерапия и др., но как специальное направление сопровождения проблема выделена недостаточно чётко.

Необходимо учесть, что в части случаев причины проблемного поведения могут быть эндогенными, что требует медикаментозного лечения.

Стереотипии также относят к проблемному поведению, но рассматривают отдельно, так как наиболее характерные из них (компенсаторные, аутостимуляционно- гиперкомпенсаторные) связаны с глубинными звеньями патогенеза аутизма, рассматриваются как его неотъемлемый диагностически значимый признак и отличаются высокой ригидностью по отношению к лечебно-коррекционным воздействиям.

Вопросом коррекции стереотипий специально занимается только АВА. В то же время, поведенческое определение стереотипий («повторяющиеся нефункциональные действия и/или виды деятельности») очень широко и включает ряд форм, встречающихся при аутизме, но не связанных ни с его патогенезом, ни с компенсаторными реакциями, что делает патогенетическую классификацию (С.А.Морозов) значимой не только в теоретическом, но и в практическом отношении. Порядок коррекции стереотипий следующий:

1. Необходимо определить патогенетическую принадлежность имеющихся у ребёнка стереотипий (их может быть несколько видов, у некоторых - сложный генез).

В случае стереотипий дизонтогенетических (диснейрогенетических), резидуально­органических и в рамках кататонического синдрома необходимо медикаментозное лечение, психолого-педагогическое вмешательство играет в лучшем случае вспомогательную роль.

В случае компенсаторных, аутостимуляционно-гиперкомпенсаторых и психогенных стереотипий решающую роль, наоборот, играет психолого-педагогическая коррекция, хотя в тяжелых случаях медикаментозная поддержка необходима.

1. Компенсаторные стереотипии часто вырабатываются спонтанно как средство, облегчающее трудные для детей с аутизмом процессы, связанные с выбором и с сукцессивной организацией; иногда с теми же целями такие стереотипии отрабатываются направленно в ходе коррекции. Иногда такая компенсация используется длительно, иногда - как временное, промежуточное средство, отказ от которого возможен в связи с наработкой гибкости или экстериоризацией и визуализацией процессов планирования и самоконтроля (например, в форме расписания).
2. Аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные стереотипии в соответствии со своим названием направлены на стимуляцию тонических процессов с целью повышения устойчивости к давлению внешней среды, обеспечения продолженности действия и/или деятельности. Другими словами, эти стереотипии выполняют важную для ребёнка функцию, и просто пресечь их часто небезопасно (как правило, усиливаются другие проявления проблемного поведения). Чаще всего используются следующие приёмы:

* переключение: стереотипию прерывают и предлагают ребёнку другой вид деятельности, отличающейся от стереотипии и не относящейся к сверхценным;
* замещение: замена стереотипии на близкий по характеру, но социально более приемлемый вид занятий (например, вместо стереотипных прыжков - прыжки на батуте);
* трансформация: изменение смысла деятельности с одновременной его

модификацией (например, требование, чтобы всё было на своих местах в русле феномена тождества трансформируется в участие в уборке квартиры, накрывании на стол, сортировка высохшего белья и т.п.);

* прерывание: допускается только в том случае, если другие приёмы не работают, а стереотипия наносит очевидный вред развитию, адаптационным процессам и т.п. при условии, что у ребёнка крепкая нервная система;
* наработка гибкости: вводятся новые и новые стереотипии в регистре той же деятельности, обучают выбору между имеющимися вариантами; количество переходит в качество, постепенно происходит отказ от стереотипности.

Необходимо заметить, что тонизирующая функция присуща любой деятельности, и,

если ребёнок постоянно занят, то аутостимуляционно-гиперкомпенсаторые стереотипии вытесняются, по крайней мере, их выраженность уменьшается.

1. Психогенные стереотипии являются реакцией на психологический дискомфорт; коррекция - через повышение адаптационных возможностей эмоциональной сферы, рациональную психотерапию и другие психологические методы.

Коррекция стереотипий требует целенаправленных усилий специалистов и семьи, часто растягивается на длительное время и не всегда приводит в полной мере к желательным результатам.

2.2.5 Коррекция и развитие эмоциональной сферы

Эмоциональные нарушения занимают очень важное место в структуре аутистических расстройств. Отдельные задачи эмоционального развития включены в другие образовательные направления, но, как представляется, целесообразно выделить основные задачи эмоционального развития специально.

1. Установление эмоционального контакта с аутичным ребёнком - очень важный фактор, с помощью которого взаимодействие ребёнка с окружающими приобретает эмоциональную составляющую и переводит мотивацию ребёнка к деятельности на уровень, более близкий к естественному (см. 2.2.2.1 - формирования потребности к коммуникации);
2. Формирование способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и окружающим миров в целом:

* формирование способности выделять и адекватно оценивать внешние признаки эмоционального состояния других людей, использовать эти признаки как предикторы их поведения;
* развитие способности к использованию в качестве эмоционального значимой оценки собственного поведения и поведения других людей социально принятых критериев;
* развитие способности к эмоциональному резонансу, в перспективе - к сопереживанию, сочувствию, состраданию;
* уметь выделять определённые явления окружающего мира (голоса людей и их лица, звуки музыкальных инструментов, природные и бытовые звуки, картины природы и др.), связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом (используя различные приёмы, например, эмоциональное заражение, эстетическое воздействие);

1. Использование аффективно значимой цели в качестве фактора, организующего поведение (через эмоциональное тонизирование при определённом уровне развития аффективной сферы);
2. Использование эмоциональной сферы в целях познавательного и художественно-эстетического развития ребёнка с РАС (не ранее основного этапа дошкольного образования):

* формирование эмоционального отношения к произведениям искусства с помощью средств, адекватных ведущему уровню аффективного развития ребёнка (через психосоматические переживания, эмоциональное заражение (через эмоции другого, прежде всего, близкого человека, например, мамы), социально опосредованные реакции, осмысление и др.);
* в некоторых случаях эмоционально обусловленная трансформация различных видов психоэстетотерапии в занятия соответствующим видом искусства в доступной форме и объёме (музыкотерапия - музыкальные занятия, арттерапия - занятия тем или иным вариантом изобразительной деятельности и т.п.).

2.2.6 Формирование навыков самостоятельности

Формирование навыков самостоятельности - одна из главных задач коррекционной работы с аутичными детьми, поскольку без достаточной самостоятельности хотя бы в быту удовлетворительный уровень социализации, независимость в жизни недостижимы. Можно выделить несколько причин, лежащих в основе трудностей, препятствующих развитию самостоятельности при РАС. Установить, что именно мешает развитию самостоятельности ку данного ребёнка, позволяет наблюдение за поведением в различных ситуациях и выполнением различных инструкций.

1. Эмоциональная зависимость от другого человека проявляется в том, что ребёнок выполняет задание только в присутствии взрослого (родителя, специалиста), который фактически в выполнении задания никакого участия не принимает. Непосредственной причиной может быть симбиоз с матерью или со специалистом (в основе - несоблюдение дистанции в отношениях при установлении эмоционального контакта) или включение взрослого связанный с выполнением задания симультанный комплекс (особенно если имело место комментирование действий ребёнка).

Для преодоления чаще всего используют десенсибилизацию - постепенное увеличение дистанции эмоционального и физического контакта.

1. При воспитании в условиях гиперопеки в основе несамостоятельности ребёнка также лежит эмоциональная зависимость от других людей, обычно родителей, которые опекают ребёнка с аутизмом настолько плотно, что у него не было возможности даже попробовать выполнить что-либо (например, одеваться или принимать пищу) самостоятельно.

Преодоление несамостоятельности требует изменения отношения родителей к ребёнку и обучения его технологии соответствующих действия и/или видов деятельности.

1. Недостаточность целенаправленности и мотивации также могут затруднять становление самостоятельности.

В этих случаях подбирается простая деятельность, результат которой привлекателен для ребёнка и может служить одновременно мотивацией и подкреплением. Повторное выполнение каждой из нескольких подобных схем формирует и закрепляет стереотип завершённости деятельностного цикла, благодаря чему действенной становится и менее значимая мотивация.

1. Трудности планирования, организации и контроля деятельности - одна из самых частых и типичных причин несамостоятельности ребёнка с аутизмом, в основе которой лежат сложности восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов: ребёнок не может составить план деятельности, включающей несколько последовательных этапов, организовать эту деятельность и осуществлять контроль за её выполнением (каждое из трёх звеньев или их любое сочетание).

Логика коррекционной работы такова:

* выбирается относительно простая деятельность, которую ребёнок успешно выполняет с помощью и которая ему нравится;
* составление адекватной и понятной ребёнку схемы деятельности;
* оптимальная организация пространства и необходимых материалов;
* обучение выполнению в созданных конкретных условиях;
* постепенный «уход» взрослого до степени, когда ребёнок устойчиво выполняет избранную последовательность действий по схеме в определённых условиях самостоятельно;
* перенос деятельности в новые условия (если необходим - неоднократно);
* внесение изменений в схему деятельности (заранее оговорённое);
* внесение неожиданных изменений в ситуацию (схему);
* отказ от схемы.

Самый частый вариант такой схемы - различные формы расписаний.

1. Трудности выбора как такового могут быть самостоятельной причиной затруднений становления самостоятельности на любом этапе деятельности: начинать / не начинать; когда начинать; какой материал (способ) выбрать и т.п. Такого рода проблемы связаны с невозможностью выбрать определённый вариант из нескольких доступных, поскольку в условиях сниженного уровня тонических процессов ребёнок не способен усилить один из вариантов и оттормозить другие.

Преодоление трудностей может осуществляться следующими способами:

* по линии формирования стереотипа (при выраженных проблемах тонической системы и в начальных этапах коррекции), что, собственно, является не решение проблемы, а отказом от решения;
* облегчение выбора через алгоритм (если есть условие А, то выбираем В и т.д.) или визуализацию (в силу симультанности восприятия визуально представленные варианты облегчают принятие решения);
* усиление мотивации чрез привнесение эмоционально-смысловой основы деятельности.

1. Стереотипность деятельности и поведения может стать причиной трудностей становления самостоятельности как вследствие фиксации стереотипий, отработанных в предыдущем пункте, так и самостоятельно.

Преодоление - через наработку гибкости любым из известных (в т.ч. описанных выше) способов.

2.2.7 Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам

Достижение главной цели комплексного сопровождения детей с РАС (способность к самостоятельной и независимой жизни) невозможно, если ребёнок не будет уметь себя обслуживать: одеваться и раздеваться, чистить зубы, есть, умываться, пользоваться туалетом и совершать другие гигиенические процедуры, выполнять простейшие бытовые навыки. Всё это необходимо начинать осваивать в дошкольном возрасте.

Обычно такого рода обучение происходит в семье, но в случае аутизма родители и другие близкие, несмотря на значительные усилия, очень часто не могут достичь желаемого без помощи специалистов. Учитывая комплексность навыков самообслуживания и бытовых навыков, нарушенными оказываются по существу не они сами, а лежащие в их основе более простые и одновременно более глубокие нарушения.

Общая стратегия напоминает ту, которая использовалась при отработке навыков самостоятельности.

1. Выбор навыка должен осуществляться с учётом следующих факторов:

* возможностей ребёнка: например, при плохой моторике по понятным причинам нельзя учить заваривать чай или нарезать овощи для салата;
* интереса ребёнка: нельзя обучать навыку, который связан со страхами или просто вызывает негативизм; сначала надо преодолеть страх и, выяснив причину негативизма, деактуализировать его;
* возможности организации среды обучения;
* возможности постоянного (частого) применения навыка в жизни: если навык не используется, он угасает.

1. Мотивация естественная (при обучении любым моментам, связанным с приёмом пищи, нужно, чтобы ребёнок был голоден) или созданная на соответствующем уровню развития ребёнка уровне (подкрепление; завершённость стереотипа; социальные мотивы - не подвести педагога, сделать приятное маме и т.д.).
2. Определение конкретной задачи коррекционной работы: например, трудности формирования навыка самостоятельно есть могут быть связаны с различными причинами (их может быть одна или несколько): ребёнок не может усидеть на месте; не умеет (или не может) пользоваться столовым прибором; не может преодолеть неподходящий стереотип поведения; чрезмерно избирателен и др. Каждую из этих проблем нужно решать отдельно.
3. Определение причины трудностей и выбор коррекционных средств. Наиболее типичными причинами трудностей освоения навыков самообслуживания и бытовых навыков являются:

* нарушение исполнительных функций (планирование, торможение доминанты, гибкость, целенаправленность, самоконтроль, рабочая память);
* недостаточность произвольного подражания;
* нарушение тонкой моторики и/или зрительно-двигательной координации;
* неправильная организация обучения, а именно:

-- неудачная организация пространства, затрудняющая овладение навыком (при обучении мытью посуды стол с посудой стоит справа от сушки, а мойка - справа от стола);

-- неудачный подбор материалов и оборудования (тяжёлая мельхиоровая ложка для ребёнка с низким мышечным тонусом не подходит);

-- несвоевременность обучения определённому навыку (если до пяти лет ребёнка кормили, то в результате сформировался жёсткий стереотип, преодолевать который, как правило, сложно);

-- неправильное оказание помощи: например, обучая застёгивать пуговицы, взрослый находился не позади, а впереди ребёнка; это обычно приводит к нежелательному стереотипу; если помощь не уменьшается постепенно, то навык как самостоятельный не формируется, необходимость помощи фиксируется;

-- воспитание по типу гиперопеки: некоторые дети не владеют навыками самообслуживания только потому, что у них не было возможности попробовать сделать что-либо самостоятельно.

Алгоритм работы:

* выбирается навык;
* определяется конкретная задача коррекции;
* выясняется причина затруднений;
* подбирается адекватный вариант мотивации;
* выбирается определённый способ коррекционной работы;
* создаются необходимые условия проведения обучения;
* разрабатывается программа коррекционной работы с учётом особенностей ребёнка;
* программа реализуется;
* если результат не достигнут проводится анализ, на основе которого в программу вносятся изменения и проводится новая попытка;
* если программа реализована, переходят к следующей проблеме.

2.2.8 Формирование предпосылок интеллектуальной деятельностиъ

В отечественном образовании при выборе и/или составлении программы, учебного плана одним из важнейших критериев является уровень интеллектуального развития ребёнка. При РАС когнитивные нарушения есть всегда, но своей природе, структуре и динамике они не совпадают с таковыми при умственной отсталости (если и совпадают, то лишь частично), их оценка основывается на несколько иных критериях и требует специальных знаний и большой осторожности.

Работа по формированию предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения детей с РАС. Она особенно важна в случае тяжёлых и осложнённых форм РАС и должна начинаться по возможности в более раннем возрасте (на начальном этапе дошкольного образования детей с РАС - обязательно). Этот раздел работы имеет большое диагностическое значение, так полученные результаты могут прояснить природу и содержание имеющихся когнитивных нарушений, способствовать оптимальному выбору стратегии комплексного сопровождения.

В методическом плане формирование предпосылок интеллектуальной деятельности разработано в основном в АВА. Начинают работу с таких навыков, как соотнесение и различение.

Используются следующие виды заданий:

* сортировка (обследуемый расположить предметы или картинки рядом с соответствующими образцами);
* выполнение инструкции «Найди (подбери, дай, возьми) такой же;
* соотнесение одинаковых предметов;
* соотнесение предметов и их изображений;
* навыки соотнесения и различения предметов по признакам цвета, формы, размера;
* задания на ранжирование (сериацию);
* соотнесение количества (один - много; один - два - много; и т.д.).

Даже при относительно негрубых аутистических нарушениях к отработке перечисленных заданий нужно отнестись очень серьёзно и не пренебрегать формированием и развитием этих, казалось бы, простых навыков, потому что это:

* именно тот базальный пласт навыков, без которых невозможно жить в обществе самостоятельно;
* прекрасный субстрат для развития коммуникации (включая речевую) и социального взаимодействия, тем более, что символическая игра у детей с РАС (особенно с тяжёлыми формами) отсутствует или развита недостаточно;
* это возможность «заземлить», привязать к жизни абстрактно-логические процессы, не дать им полностью оторваться от предметно-практического насыщения, что иногда встречается при эндогенных формах аутизма.

**2.3 Основной этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра**

2.3.1 Социально-коммуникативное развитие

Согласно ФГОС дошкольного образования (п. 2.6), социально коммуникативное развитие направлено на:

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

Выделяя конкретные задачи, было учтено то обстоятельство, что практически всем детям с РАС приходится начинать не с овладения социально-коммуникативными навыками, а с формирования потребности в общении, предпосылок общения, с выполнения ряда обязательных условий, без которых полноценная коммуникация не возможна.

Частично эти задачи могут быть решены на начальном этапе дошкольного образования детей с РАС.

Основными задачами коррекционной работы являются:

1. Формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, что означает:

способность различать своих и чужих, членов семьи, знакомых взрослых;

способность выделять себя как физический объект, называть и/или показывать части тела, лица, отмечая их принадлежность («мой нос», «моя рука»);

способность выделять объекты окружающего мира вне феномена тождества и дифференцировано, различать других людей (членов семьи, знакомых взрослых; мужчин и женщин; людей разного возраста и т.д.); дифференцировать других детей; выделять себя как субъекта.

1. Формирование потребности к общению, развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками:

формирование потребности в общении через обучение: адекватно просить о желаемом (словом или невербально); через совместную деятельность со взрослым (игра, бытовые проблемы, самообслуживание), в дальнейшем - с детьми под контролем взрослого; далее - самостоятельно;

взаимодействие со взрослым: выполнение простых инструкций, элементарное произвольное подражание;

реципрокное диадическое взаимодействие со взрослым как предпосылка совместной деятельности, включая игровую;

установление элементарного взаимодействия с другими детьми в рамках диадического взаимодействия или взаимодействия в малой группе (при содействии и под контролем взрослых);

развитие игры (комбинативные игровые действия, игра «с правилами», социально- имитативная, сюжетная, ролевая игра) в меру коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного уровня развития;

использование конвенциональных формы общения, начиная с простейших форм («Пока!», «Привет!») и переходя постепенно к более развитым («Здравствуйте!», «До свидания!») и использованию обращения и по возможности взгляда в глаза человеку, к которому обращаешься («Здравствуйте, Мария Ивановна!», «До свидания, Павел Петрович!»).

1. Формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками: формирование толерантного (в дальнейшем дифференцированного, доброжелательного) отношения к другим детям;

формирование способности устанавливать и поддерживать контакт; в меру уровня коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития - игра (социально-имитативная, «с правилами», сюжетная, ролевая);

возможность совместных учебных занятий;

1. Формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе: введение правил безопасного поведения на основе отработки стереотипа, на основе

эмоционального контакта со взрослыми;

осмысление отработанных стереотипов по мере возможностей ребёнка;

1. Становление самостоятельности: продолжение обучения использованию расписаний;

постепенное расширение сферы применения расписаний, переход к более абстрактным формам расписаний;

постепенное замещение декларативных форм памяти процедурными: не

механическое запоминание, а усвоение функциональной, логической связи событий;

переход к более общим формам расписаний, наработка гибкости в планировании и поведении;

1. Развитие социального и эмоционального интеллекта, развитие эмоциональной отзывчивости, сопереживания:

умение эмоционально выделять людей, то есть развивать уровень базальной аффективной коммуникации - умение воспринимать знаки эмоциональной жизни других людей, различать эти знаки, правильно оценивать их и адекватно на них реагировать;

формирование чувства привязанности к близким, эмоционального контакта с близкими и с другими людьми;

формирование предпосылок осмысления собственных аффективных переживаний и эмоциональной жизни других людей;

развитие способности к сопереживанию и эмоциональной отзывчивости (на основе эмоционального контакта, в ходе совместного опыта различного характера - бытовая деятельность, игра, впечатления от природы, искусства и т.п.);

1. Формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества;

формирование позитивного отношения к своим действиям в русле особого интереса через эмоциональное заражение, по инструкции на основе эмоционального контакта и/или адекватных видов подкрепления;

расширение (по возможности) спектра мотивирующих факторов; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества на основе мотивации, адекватной уровню развития ребёнка и ситуации;

1. Развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий: формирование целенаправленности на основе особого интереса и/или адекватного

подкрепления;

обучение основам саморегуляции (возможно только при соответствующем уровне самосознания);

1. Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности. Формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации:

обучение формальному следованию правилам поведения соответствующим нормам и ценностям, принятым в обществе, на основе поведенческого стереотипа;

смысловое насыщение формально усвоенных правил поведения, соответствующих нормам и ценностям, принятым в обществе, по мере формирования представлений о семье, обществе, морали, нравственности;

1. Формирование способности к спонтанному и произвольному общению:

создание условий для становления спонтанного общения: полное (или в значительной степени) преодоление проблем физической и психической

самоидентификации;

наличие коммуникативной интенции и средств её структурирования и разворачивания; мотивация к общению;

возможность реципрокно использовать средства коммуникации (не обязательно вербальные);

возможность произвольной коммуникации (по просьбе других людей - родителей, специалистов, друзей и т.д.).

2.3.2 Речевое развитие

На основном этапе работа по речевому развитию, начатая в предыдущих этапах, продолжается, частично перекрываясь, но уже в условиях группы (если это доступно ребёнку).

1. Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владение речью как средством общения и культуры:

из этого подраздела на основном этапе сохраняет актуальность только увеличение числа спонтанных высказываний;

1. Развитие фонематического слуха; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи:

совершенствование конвенциональные формы общения;

расширение спектра навыков коммуникации в сложной ситуации;

расширение спектра жизненных ситуаций, применительно к которым сформированы навыки общения;

развитие навыков диалога, речевого реципрокного взаимодействия;

1. Развитие речевого творчества:

единственной конкретной (и далеко не всегда достижимой) задачей в развитии речевого творчества при РАС в дошкольном возрасте может быть продолжение работы по формированию спонтанного речевого общения;

1. Знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы:

возможно при сформированности понимания речи с учётом степени пресыщаемости и утомляемости ребёнка, при правильном подборе текстов (доступность по содержанию (с учётом особенностей воображения, способности к реперезентации психической жизни других людей, трудностями переноса содержания на другие условия, связи с жизнью самого ребёнка и его интересами, доступности по объёму) и контроле за пониманием содержания текстов;

1. Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте: начинать это направление работы следует как можно раньше, но основной её объём приходится на пропедевтический период.

2.3.3 Познавательное развитие

Развитие познавательной деятельности в значительной степени пересекается с развитием речи, сенсорной и социально-коммуникативной сфер. Стандарт (п. 2.6) предлагает следующие целевые установки:

* развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации;
* формирование познавательных действий, становление сознания;
* развитие воображения и творческой активности;
* формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.);
* формирование первичных представлений о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира, на основании чего можно выделить следующие задачи познавательного развития, разрешимые не во всех случаях и в разной степени;
* Формирование первичных представлений об объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира: представлений о форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.; обучение невербальным предпосылкам интеллекта с использованием соотнесения и различения одинаковых предметов, предметов и их изображений, по признакам формы, цвета, размера с целью формирования первичных представлений о форме, цвете, размере (как подготовка к восприятию целостного зрительного образа); соотнесение количества (больше - меньше - равно);
* соотнесение пространственных характеристик (шире - уже, длиннее - короче, выше - ниже и т.п.);
* различные варианты ранжирования (сериации);
* начальные этапы знакомства с элементарными математическими представлениями (количество, число, часть и целое и др.);
* сличение звуков по высоте, силе, тембру; ритму и темпу звучания (как подготовка к восприятию целостного звукового образа - даётся сложнее из-за преимущественно сукцессивного характера звукового воздействия);
* сличение различных материалов по фактуре и др. характеристикам;
* формирование первичных представлений о пространстве и времени; движении и покое;
* создание предпосылок для формирования представлений о причинно-следственных связях.

Развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации. Формирование познавательных действий:

формирование и расширение спектра интересов на основе мотивации, адекватных уровню развития ребёнка с РАС;

определение спектра, направленности познавательных действий (с учётом уровня аффективного, когнитивного, речевого, коммуникативного развития ребёнка);

коррекция развития любознательности при РАС, так как спонтанно её уровень снижен и/или искажён, то есть, как правило, находится в русле особых интересов ребёнка с аутизмом;

Развитие воображения и творческой активности; возможно несколько вариантов:

при наиболее тяжёлых нарушениях трудности воображения (то есть проецирования опыта в будущее) часто компенсируются отработкой стереотипа (поведения, последовательности действий и др.) и созданием необходимых внешних условий; в дальнейшем по возможности нарабатывается гибкость, позволяющая в той или иной степени отойти от стереотипа;

на основе произвольного подражания нарабатывается гибкость реакции, способность приспосабливать её к определённым конкретным условиям;

развитие воображения посредством модификации, обогащения простейших его форм (экстраполяции, антиципации - формируются предварительно) через доступные формы анализа собственного и чужого опыта;

если воображение развивается искажённо (оторвано от реальности), необходимо использовать совместную предметно-практическую деятельность и коммуникацию, для того, чтобы «заземлить» аутистические фантазии, связать их событиями реальной жизни;

Формирование первичных представлений о малой Родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира:

формирования представлений, означенных в этом пункте, полностью зависит от успешности работы по способности выделять себя из окружающего на различных уровнях, от возможности сформировать представления о перечисленных категориях (малая Родина, Отечество, традиции, праздники и т.д.) и степени формальности этих представлений;

конкретизация представлений, обозначенных в этом пункте, возможна только в рамках индивидуальной программы развития (достижимо не для всех детей с РАС).

2.3.4 Художественно-эстетическое развитие

Целевые установки по художественно-эстетическому развитию, согласно п. 2.6. Стандарта, следующие:

* развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы;
* становление эстетического отношения к окружающему миру;
* формирование элементарных представлений о видах искусства;
* восприятие музыки, художественной литературы, фольклора;
* стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений;
* реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

Из этих установок следуют задачи, которые для детей с РАС могут быть решены далеко не во всех случаях, а если решены, то только частично. Как показывает опыт, скорее можно говорить об использовании средств художественно-эстетического воздействия в коррекционно-развивающих целях.

В силу особенностей развития, детям с аутизмом более доступно для эстетического восприятия то, что допускает симультанное восприятие (изобразительное искусство, различные природные явления) или осуществляет прямое эмоционально-эстетическое воздействие (музыка); произведения литературы воспринимаются сложнее, поскольку психическая жизнь героев произведений, понимание причин их поступков, мотивов их поведения доступны неполно и/или искажённо и далеко не всем. Детям с аутизмом часто нравятся стихи, песни, но их привлекает ритмически организованная речь, смысл же часто понимается ограниченно или не понимается вообще. Так же трудно воспринимается смысл сказок, пословиц, поговорок из-за проблем с восприятием сюжета, наличием метафор, скрытого смысла и др.

Что касается самостоятельной творческой деятельности детей с аутизмом (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.), то она чаще всего не свободна от черт, обусловленных аутистическим расстройством - стереотипности, фиксированности на объектах и явлениях особого интереса ребёнка (включая оторванные от жизни фантазии) и др. В то же время, иногда дети с аутизмом обнаруживают хорошие способности - вплоть до одарённости и таланта - в различных видах искусства. Оба явления - аутистические проявления и одарённость - требуют внимательного, деликатного и квалифицированного сопровождения.

2.3.5 Физическое развитие

ФГОС дшкольного образования (п. 2.6.) в образовательной области «физическое развитие» включает следующие целевые установки:

* двигательной активности, 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, а также с правильным, не наносящем ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны),
* формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере;
* становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.).

Первые две задачи очень важны не только для физического развития ребёнка с аутизмом, но также как субстрат и вспомогательный фактор для коррекции аутистических расстройств. Занятия физкультурой, контролируемая двигательная активность являются вспомогательным фактором профилактики, контроля и снижения гиперактивности. Основная особенность - выполнение упражнений по подражанию движениям взрослого и словесной инструкции (нужно отработать заранее навыки произвольного подражания и понимание речи).

Третья и четвёртая задачи доступны далеко не всем детям с аутизмом и не являются первостепенно важными. Развитие представлений о здоровом образе жизни и связанными с ним нормами и правилами возможны не во всех случаях и сначала только через формирование соответствующих стереотипов, привычек с последующим осмыслением на доступным ребёнку уровне.

Таким образом, в основном этапе дошкольного образования детей с аутизмом основной задачей является продолжение начатой на предыдущих этапах коррекционно­развивающей работы с проблемами, обусловленными основными трудностями (прежде всего, социально-коммуникативными и речевыми), обусловленными аутизмом.

**III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ**

**3.1.  Условия и средства реализации рабочей программы группы РАС «Радуга»**

**3.2. Материально – технические условия:**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | Вид помещения  социально-бытового  и иного назначения | Наименование оборудования,  ТСО |
| 1 | Прогулочная площадка | Веранда, стол, лавки, оборудование: (перечислить) |
| 2 | Групповая (игровая) комната | шкаф для игрушек, шкаф секционный  Столы детские, стулья детские, ковёр, детская игровая мебель |
| 3 | Спальная комната | Кровати, прикроватные коврики  Магнитофон с дисками |
| 4 | Умывальная | Шкафчики для полотенец |
| 5 | Раздевальная комната | Шкафы для одежды, лавочки |

**3.3 *Режим пребывания воспитанников группы***

Непременным условием здорового образа жизни и успешного развития воспитанников группы является правильный режим — это рациональная продолжительность и разумное чередование различных видов деятельности и отдыха детей в течение суток. Основным принципом правильного построения режима дня в данной группе является его соответствие возрастным психофизиологическим особенностям детей.

В Учреждении, группе используется гибкий режим дня, в него могут вноситься изменения исходя из климатических особенностей, сезона года, индивидуальных особенностей воспитанников, состояния их здоровья.

**Режим дня младшей группы (тёплый период)**

|  |  |
| --- | --- |
| **Режимные моменты** | **Время проведения** |
| Приём, осмотр детей, игры, утренняя гимнастика (на улице) | 7.00 – 8.20 |
| Подготовка к завтраку, завтрак | 8.20 –9.00 |
| Игры | 9.00 – 9.20 |
| Второй завтрак | 9.20 – 9.30 |
| Подготовка к прогулке | 9.30 – 10.05 |
| Прогулка (игры, наблюдения, труд, специально организованная деятельность, воздушные и солнечные ванны) | 10.05 – 11.50 |
| Возвращение с прогулки, водные процедуры, самостоятельная деятельность детей | 11.50 – 12.05 |
| Подготовка к обеду, обед | 12.05 – 12.35 |
| Подготовка ко сну, дневной сон | 12.35 – 15.00 |
| Подъём, воздушные, водные процедуры, самостоятельная деятельность детей, подготовка к полднику, полдник | 15.00 – 15.25 |
| Коррекционный час, кружковая деятельность | 15.25 – 16.05 |
| Подготовка к прогулке, прогулка, игры | 16.05 – 16.20 |
| Возвращение  с прогулки, игры | 16.20 - 17.05 |
| Подготовка к прогулке, прогулка, игры, уход детей домой | 17.05 – 19.00 |

**Режим дня  младшей группы (холодный период)**

|  |  |
| --- | --- |
| **Режимные моменты** | **Время проведения** |
| Приём, осмотр, игры, ежедневная утренняя гимнастика, дежурство | 7.00 – 8.15 |
| Подготовка к завтраку, завтрак | 8.15 – 8.45 |
| Игры, самостоятельная деятельность | 8.45 – 9.00 |
| Организованная образовательная деятельность | 9.00 – 9.15 9.25 -9.40 |
| Подготовка ко второму завтраку, второй завтрак | 9.40 – 9.55 |
| Игры, подготовка к прогулке, прогулка (игры, наблюдения, труд) | 9.55 – 11.40 |
| Возвращение с прогулки, игры | 11.40 -12.10 |
| Подготовка к обеду, обед | 12.10 – 12.40 |
| Подготовка ко сну, дневной сон | 12.40 – 15.00 |
| Постепенный подъём, воздушные, водные процедуры, подготовка к полднику, полдник | 15.00 – 15.25 |
| Коррекционный час, кружковая деятельность | 15.25 – 15.50 |
| Игры, самостоятельная деятельность детей | 15.50 -16.20 |
| Чтение художественной литературы | 16.20 – 16.35 |
| Самостоятельная игровая деятельность | 16.35 -17.30 |
| Подготовка к прогулке, прогулка, уход детей домой | 17.30 – 19.00 |

**3.4 Образовательная нагрузка: учебный план реализации рабочей программы, расписание НОД**

***Расписание организованной деятельности группы РАС «Радуга»***

**Сетка занятий группы «Радуга»**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Дни недели** | **занятие** | **Время** |
| **Понедельник** | Дефектологическое  Физкультурное | 9:00-9:20  9:30-10:50 |
| **Вторник** | Дефектологическое  Музыкальное  Рисование | 9:00-9:20  9:30-10:50  10:00-10:20 |
| **Среда** | Дефектологическое  Лепка  Физкультурное на улице | 9:00-9:20  9:30-10:50  10:00-10:20 |
| **Четверг** | Музыкальное  Аппликация | 9:00-9:20  9:30-10:50 |
| **пятница** | Физкультурное  Дефектологическое | 9:00-9:20  9:30-10:50 |

Оптимальные условия для развития ребенка – это продуманное соотношение регламентируемой, совместной, самостоятельной, форм деятельности ребенка.

Образовательная деятельность вне организованных занятий обеспечивает максимальный учет особенностей и возможностей ребенка, его интересы и склонности. В течение дня во всех возрастных группах предусмотрен определенный баланс различных видов деятельности:

**Проектирование образовательного процесса в соответствии с контингентом воспитанников, их индивидуальными и возрастными особенностями, состоянием здоровья**

Образовательная деятельность (в том числе воспитательный процесс) условно подраз­делена на:

- совместную деятельность с детьми: образовательную деятельность, осуществляемую в процессе организа­ции различных видов детской деятельности;

- образовательную деятельность, осуществляемую в ходе режимных моментов;

- самостоятельную деятельность детей;

- взаимодействие с семьями детей по реализации основной обра­зовательной программы дошкольного образования.

***3.2.1. Годовое тематическое планирование***

|  |  |
| --- | --- |
| **Сроки** | **Лексическая тема** |
| **01.09-10.09** | **Диагностика** |
| 13.09-17.09 | Детский сад |
| 20.09-24.09 | Игрушки |
| 27.10-01.10 | Осень |
| 04.10-08.10 | Овощи |
| 11.10-15.10 | Фрукты |
| 18.10-22.10 | Ягоды |
| 25.10-29.10 | Дикие животные. |
| 01.11-05.11 | Домашние животные. |
| 08.11-12.11 | Домашние птицы. |
| 15.11-19.11 | Игрушки. |
| 22.11-26.11 | Посуда. |
| 29.11-03.12 | Продукты питания. |
| 06.12-10.12 | зима |
| 13.12-17.12 | Птицы зимой. |
| 20.12-24.12 | Зимние забавы. |
| 27.12-31.12 | Новогодний праздник. |
| **10.01-14.01** | **Диагностика** |
| 17.01-21.01 | В гостях у сказки. |
| 24.01-28.01 | Семья. |
| 31.01-04.02 | Мебель. |
| 07.02-11.02 | Наше тело. |
| 14.02-18.02 | Профессии. |
| 21.02-25.02 | Папин день. |
| 28.02-04.03 | Транспорт. |
| 07.03-12.03 | Мамин день – 8 Марта. |
| 14.03-18.03 | Детский сад. |
| 21.03-25.03 | Одежда |
| 28.03-01.04 | Обувь |
| 04.04-08.04 | Весна. |
| 11.04-15.04 | Птицы весной. |
| 18.04-22.04 | Цветы. |
| 25.04-29.04 | Насекомые. |
| 02.05-06.05 | Рыбы. |
| 09.05-13.05 | Деревья. Кустарники. |
| 16.05-20.05 | Лето |
| **23.05-31.05** | **Диагностика** |

***Деятельность по реализации образовательных областей в режиме дня***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Образовательная область | Первая половина дня | Вторая половина дня |
| **Социально – коммуникативное**  **развитие** | * Утренний прием детей, индивидуальные и подгрупповые беседы * Оценка эмоционального настроение группы с последующей коррекцией плана работы * Формирование навыков культуры еды * Этика быта, трудовые поручения * Формирование навыков культуры общения * Театрализованные игры * Сюжетно-ролевые игры | * Индивидуальная работа * Эстетика быта * Трудовые поручения * Игры с ряжением * Работа в книжном уголке * Общение младших и старших детей * Сюжетно – ролевые игры * Театрализованная деятельность * Трудовая деятельность в рамках практико - ориентированных проектов * Деятельность по региональному компоненту |
| **Познавательное**  **развитие** | * Игры-занятия * Дидактические игры * Наблюдения * Беседы * Экскурсии по участку * Исследовательская работа, опыты и экспериментирование | * Игры * Досуги * Индивидуальная работа * Коллекционирование * Решение проблемных ситуаций * Интерактивные технологии |
| **Речевое развитие** | * Игры- занятия * Чтение * Дидактические игры * Беседы * Ситуации общения | * Игры, чтение, беседы * Инсценирование * Деятельность по региональному компоненту * Интерактивные технологии |
| **Художественно-эстетическое развитие** | * НОД по музыкальному воспитанию и изобразительной деятельности * Эстетика быта * Экскурсии в природу (на участке) | * Музыкально-художественные досуги * Индивидуальная работа * Деятельность по региональному компоненту |
| **Физическое развитие** | * Прием детей в детский сад на воздухе в теплое время года * Утренняя гимнастика (подвижные игры, игровые сюжеты) * Гигиенические процедуры (обширное умывание, полоскание рта) * Закаливание в повседневной жизни (облегченная одежда в группе, одежда по сезону на прогулке, обширное умывание, воздушные ванны) * Физкультминутки на занятиях * НОД по физкультуре * Прогулка в двигательной активности | * Гимнастика после сна * Закаливание (воздушные ванны, ходьба босиком в спальне) * Физкультурные досуги, игры и развлечения * Самостоятельная двигательная деятельность * Ритмическая гимнастика * Хореография * Прогулка (индивидуальная работа по развитию движений) * Деятельность по региональному компоненту |

**Особенности взаимодействие с семьями воспитанников**

Основной ***целью*** взаимодействия с семьями воспитанников группы «Радуга» в соответствии с рабочей программой является создание содружества «родители – дети - педагоги», в котором все участники образовательных отношений влияют друг на друга, побуждая к саморазвитию, самореализации и самовоспитанию.

***. Примерное содержание общения с родителями***

|  |  |
| --- | --- |
| **Возраст детей** | **Тематика общения** |
|  | - Поддержка и поощрение детской самостоятельности.  - Влияние семейных отношений на духовно-нравственное развитие ребенка.  - Причины детского непослушания.  - Как правильно слушать ребенка.  - Совместные игры с ребенком.  - Сила влияния родительского примера.  - Роль игры и сказки в жизни ребенка.  - Мальчики и девочки: два разных мира.  - Роль бабушек и дедушек в формировании личности ребенка.  - Как развивать у ребенка веру в свои силы.  - Информационные технологии в жизни современной семьи.  - Профилактика жестокого обращения с детьми. |
|  |  |

***Формы взаимодействия и содержание работы с родителями***

В образовательной деятельности группы используются различные формы взаимодействия с семьями воспитанников: информационные, организационные, просветительские, организационно - деятельностные, участие родителей в образовательной деятельности.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Участие родителей**  **в жизни Учреждения** | **Формы участия** | **Периодичность**  **сотрудничества** |
| В проведении мониторинговых исследований | - Анкетирование, тестирование  - Социологический опрос  - «Родительская почта» | 3-4 раза в год  по мере необходимости  1 раз в квартал |
| В создании условий | - Участие в субботниках по благоустройству территории  - помощь в создании развивающей предметно- пространственной среды  - оказание помощи в ремонтных работах | 2 раза в год  постоянно  ежегодно |
| В управлении Учреждением | - участие в работе Совета родителей Учреждения, Попечительского Совета Учреждения;  - на педагогических советах. | по плану |
| В просветительской деятельности, направленной на повышение педагогической культуры, расширение информационного поля родителей | - наглядная информация (стенды, папки-передвижки, семейные и групповые фотоальбомы, фоторепортажи «Моя семья», «Как мы отдыхаем»  - памятки  - создание странички на сайте Учреждения  - консультации (разные виды)  - распространение опыта семейного воспитания  - родительские собрания  - консультационный пункт для родителей детей, не посещающих Учреждение | 1 раз в квартал  обновление постоянно  1 раз в месяц  по годовому плану |
| В образовательном процессе Учреждения, направленном на установление сотрудничества и партнерских отношений  с целью вовлечения родителей в единое образовательное пространство | - Дни открытых дверей  - Дни здоровья  - Выставки совместного творчества  - Совместные праздники, развлечения  - Встречи с интересными людьми  - Семейные гостиные  - Участие в творческих выставках, смотрах-конкурсах  - Мероприятия с родителями в рамках проектной деятельности  - Совместные экскурсии | 2 раза в год  1 раз в квартал  2 раза в год  по плану  по плану  1 раз в квартал  постоянно по годовому плану  2-3 раза в год |

**3.5. Развивающая предметно-пространственная среда группы**

Развивающая предметно-пространственная среда группы продумана в соответствии с особенностями возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, возможности общения и совместной деятельности детей с ОВЗ, детей-инвалидов и взрослых, двигательной активности детей, а также возможности для уединения.

Развивающая предметно-пространственная среда группы построена на следующих принципах: насыщенность, функциональность, вариативность, доступность, безопасность.

Соответствует санитарно-эпидемиологическим правилам и нормативам; правилам пожарной безопасности.

***3.5.1. Развивающая предметно-пространственная среда группы обеспечивает:***

- реализацию адаптированной образовательной программы Учреждения, данной рабочей программы;

- учет климатических и региональных условий, в которых осуществляется образовательная деятельность;

- учет возрастных и физиологических особенностей детей группы.

**3.5 Планирование образовательной деятельности**

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

Недопустимо требовать от организаций, реализующих Программу, календарных учебных графиков (жёстко привязанных к годовому и другому типу планирования) и 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 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.

**3.5.1. Образовательная область «Познавательное развитие»**

В дошкольном возрасте совершенствуются и качественно изменяются способы ориентировки ребенка в окружающей действительности; возникают новые средства ориентировки; содержательно обогащаются представления и знания ребенка о мире; начинает складываться целостная система отношений и знаний, в которой объединяются ценностно значимые ориентиры деятельности ребенка и понимание смысла этой деятельности самим ребенком.

В дошкольном возрасте возникают совершенно новые свойства сенсорных процессов — ощущения становятся более насыщенными и дифференцированными, восприятие начинает ориентироваться на эталонные образы, которые имеют свойство обогащаться, обобщаться и переходить в образы-представления. Повышение активности ребенка приводит к тому, что он сам становится исследователем, который сначала постепенно, а затем все более и более активно пытается преобразовывать мир, окружающий его. Интерес к сущности воспринимаемых предметов и явлений, поиск взаимосвязей и взаимозависимостей становятся неотъемлемой характеристикой его поведения и деятельности.

У дошкольников с нарушением интеллекта с самого рождения не возникает активный познавательный интерес к предметам и явлениям окружающего мира, ориентировочно-исследовательская деятельность не развивается без специально организованных условий воспитания. Если обучение детей этой категории не восполняет онтогенетически закономерный путь развития способов ориентировки, то механическое усвоение конкретных знаний не создает условий для подлинного развития ребенка. Это, в свою очередь, приводит к возникновению у детей безразличного отношения к окружающему миру, отсутствию познавательной активности, формированию пассивной позиции к восприятию всего окружающего. На этом фоне усугубляются проявления неадекватного поведения с людьми. Очень часто умственно отсталый ребенок воспринимает другого ребенка или человека как предмет, толкает или отодвигает его, не учитывая его позицию в пространстве и в социуме.

**ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ЗАДАЧИ   
КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ**

В данном разделе программы выделены направления коррекционно-педагогической работы, которые способствуют решению задач поэтапного формирования способов ориентировочно-исследовательской деятельности и способов усвоения ребенком общественного опыта:

§ сенсорное воспитание и развитие внимания;

§ формирование мышления;

§ формирование элементарных количественных представлений;

§ ознакомление с окружающим;

§ развитие речи и формирование коммуникативных способностей;

§ обучение грамоте (развитие ручной моторики и подготовка руки к письму, обучение элементарной грамоте).

**Сенсорное   
воспитание**

В данном направлении сосредоточено основное содержание работы по коррекции когнитивной сферы ребенка. Сенсорное воспитание и развитие внимания служат основой для развития у детей поисковых способов ориентировки: методов проб и примеривания. Сенсорное воспитание является, с одной стороны, основой для формирования у ребенка всех психических процессов — внимания, памяти, сферы образов-представлений, мышления, речи и воображения; с другой — оно выступает фундаментальной предпосылкой для становления всех видов детской деятельности — предметной, игровой, продуктивной, трудовой (А. А. Катаева, 1978).

На начальных этапах восприятие ребенком окружающей действительности происходит в рамках конкретного анализатора (зрительного, слухового, тактильного). Образы восприятия при этом имеют диффузный, слабо дифференцированный характер. В процессе целенаправленной коррекционной работы эти образы постепенно становятся более дифференцированными и систематизированными за счет формирования связей внутри определенного анализатора и межанализаторных связей.

Сенсорное воспитание в своей основе направлено на формирование у детей ориентировочной деятельности, которая реализуется в виде перцептивных действий — действия рассматривания, выслушивания, ощупывания, а также способствует обеспечению освоения систем сенсорных эталонов.

Другой важной стороной сенсорного воспитания является своевременное и правильное соединение сенсорного опыта ребенка со словом. Соединение того, что ребенок воспринимает, со словом, обозначающим воспринятое, помогает закрепить в представлении образы предметов, их свойств и отношений, делает эти образы более четкими, систематизированными и обобщенными. Развитие восприятия во всех случаях идет от различения предметов, их свойств, отношений к их восприятию на основе образа, а затем и к фиксации образа в слове, т. е. к появлению образа-представления.

Педагогам важно помнить, что с умственно отсталым дошкольником надо работать, не теряя с ним визуального и ситуативного контакта, накапливая и обобщая практический и чувственный опыт ребенка.

Занятия по сенсорному воспитанию направлены на развитие зрительного восприятия и внимания, подражания, формирования целостного образа предметов; на развитие слухового внимания и восприятия; на развитие тактильно-двигательного восприятия; на развитие вкусового восприятия.

Работа по этим направлениям значима для развития умственно отсталого ребенка в течение первых трех лет его пребывания в специальном дошкольном учреждении, На четвертом году воспитания и обучения акцент в работе смещается на формирование у детей образов-представлений в рамках упомянутых выше анализаторов и в русле ведущих видов детской деятельности.

**ПЕРВЫЙ ГОД ОБУЧЕНИЯ**

***Задачи обучения и воспитания***

§ Учить детей воспринимать отдельные предметы, выделяя их из общего фона.

§ Учить детей дифференцировать легко вычленяемые зрительно, тактильно-двигательно, на слух и на вкус свойства предметов.

§ Учить детей различать свойства и качества предметов: мягкий — твердый, мокрый - сухой, большой - маленький, громкий - тихий, сладкий — горький.

§ Учить детей 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.

|  |  |
| --- | --- |
| Квартал | Основное содержание работы |
| **1** | А: Учить детей выделять предмет из общего фона (игра «Ку-ку»)  Учить детей 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»)  Корркционно-развивающее обучение и воспитание  Учить детей соотносить игрушку с ее изображением («Покажи, где ляля», «Покажи, где ту-ту (паровоз)»)  Учить детей сличать парные предметы  Учить детей сличать парные картинки |
| **2** | Б: Учить детей различать объемные формы (куб, шар) в процессе дидактической игры по подражанию действиям взрослого («Дай, что катится», «Возьми, что не катится»)  В: Учить детей подбирать крышки к коробочкам одинаковой величины, но разной формы (круглая, квадратная)  Б: Знакомить детей со словами шар, кубик  Учить детей выполнять действия по подражанию, соотнося форму крышки и форму коробки («Спрячь шарик», «Спрячь кубик»)  Учить детей проталкивать объемные геометрические формы (куб, шар) в соответствующие прорези коробки, пользуясь методом проб  А: Учить детей узнавать знакомые предметы среди незнакомых (находить свою игрушку среди других; выделять названную педагогом игрушку среди других)  Учить детей хватать большие предметы (шары, кубы, мячи, мешочки, подносы) двумя руками, маленькие — одной рукой  Учить детей складывать из двух частей разрезную предметную картинку  Г: Учить детей воспринимать (сличать) цвет: красный, желтый («Дай такой») |
| **3** | В: Учить детей воспринимать величину (большой, маленький)  Учить детей захватывать широкие предметы всей ладонью, узкие (шнурки, палочки) — пальцами  Г: Знакомить детей с названиями двух цветов: красный, желтый («Дай красный шарик», «Возьми желтую ленточку»)  Учить детей различать цвета красный и желтый в ситуации подражания действиям взрослого (постановка кубиков друг на друга попарно; подбор одежды для кукол)  А: Учить детей соотносить предметы с их изображением в пределах двух-трех предъявленных образцов  Учить детей находить парные предметы, расположенные в разных местах игровой комнаты  Учить детей 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;

Е: формирование представлений о воспринятом.

|  |  |
| --- | --- |
| Квартал | Основное содержание работы |
| **1** | : 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)  Учить детей 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: Учить детей дифференцировать на слух звучание музыкальных инструментов, реагируя действиями на звучание |
| **2** | А: Учить детей реагировать на звучание детского пианино (в ответ на звучание дети «пляшут»)  В: Учить детей дифференцированно реагировать (выполнять действия) на звучание определенных инструментов (выбор из трех: пианино, барабан, металлофон) Учить детей соотносить игрушку с соответствующим звукоподражанием: «ав-ав» — собака; «мяу» — кошка; «ку-ка-ре-ку» — петух; «пи- |
| **3** | : Развивать фонематический слух детей (глобальное различение на слух резко различных по слоговому и звуковому составу слов, без фонетического анализа)  Учить детей различать на слух слова: дом — барабан, рыба — машина, шар — самолет, дом — мишка, мяч — кукла  Учить детей различать на слух три слова с опорой на картинки  Учить детей дифференцировать звукоподражания (игра «Кто тебя позвал: кошка, лягушка, собака?»: выбор из двух |

***Развитие тактильно-двигательного восприятия***

|  |  |
| --- | --- |
| ***квартал*** | Основное содержание работы |
| ***1*** | Учить детей воспринимать и узнавать на ощупь шар, куб  Учить детей воспринимать на ощупь величину предметов, дифференцировать предметы по величине (в пределах двух) |
| ***2*** | Учить детей выбирать знакомые игрушки на ощупь по слову дай (матрешку, юлу, машинку, шарик и т. п.) без предъявления образца (выбор из двух предметов)  Учить детей различать на ощупь шар, куб; проводить выбор из двух шаров (большого, маленького) с предъявлением образца зрительно  Учить детей различать на ощупь величину предметов; проводить выбор из двух предметов (большого, маленького) с предъявлением |
| ***3*** | Учить детей производить выбор по величине и форме по образцу (предъявляемые предметы: две матрешки, кубик или шарик, две юлы)  Учить детей производить выбор по величине и форме по слову («Дай большой мяч», «Дай маленький мяч») на ощупь  Учить детей дифференцировать предметы по признаку «мокрый — сухой» (полотенце, шарики, камешки)  Учить детей различать температуру предметов (горячий— холодный) |

***Показатели развития к концу первого года обучения***

Дети должны ***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).

**Формирование   
мышления**

Содержание коррекционно-педагогической работы по формированию мышления направлено на развитие ориентировочной деятельности, формирование познавательной активности, укрепление взаимосвязи между основными компонентами мыслительной деятельности: действием, словом и образом. Формирование мышления включает работу по развитию наглядно-действенного, наглядно-образного мышления и становлению элементов логического мышления.

На начальном этапе коррекционно-педагогическая работа направлена на развитие наглядно-действенного мышления. Именно ранняя форма мышления возникает у ребенка в тесной связи с практической деятельностью и направлена на ее обслуживание. В практической деятельности ребенок проявляет свое отношение к окружающему миру, осваивает его. Задачей педагога является активизация эмоционального отношения детей к самостоятельным предметным и предметно-игровым действиям. Для ее решения педагог использует совместные действия с ребенком, действия по подражанию, речевое сопровождение взрослым самостоятельных действий ребенка с их положительной оценкой.

**ПЕРВЫЙ ГОД ОБУЧЕНИЯ**

***Задачи обучения и воспитания***

§ Создавать предпосылки к развитию у детей наглядно-действенного мышления.

§ Формировать у детей целенаправленную предметно-орудийную деятельность в процессе выполнения практического и игрового задания.

§ Формировать у детей обобщенные представления о вспомогательных средствах и предметах-орудиях фиксированного назначения.

§ Познакомить детей с проблемно-практическими ситуациями и проблемно-практическими задачами.

§ Учить 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.

§ Учить детей пользоваться методом проб как основным методом решения проблемно-практических задач, обобщать свой опыт в словесных высказываниях.

|  |  |
| --- | --- |
| ***квартал*** | ***Основное содержание работы*** |
| ***1*** | Создавать условия для возникновения у детей предпосылок к развитию наглядно-действенного мышления  Формировать у детей целенаправленные действия с предметами: «Поймай воздушный шарик!», «Кати мячик!», «Прокати шарики через ворота!», «Покатай зайчика!», «Перевези кубики!» и т. д.  Учить детей выполнять предметно-игровые действия |
| ***2*** | 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.)  Учить 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 гости», «Привяжем тесемки к тележкам!», «Достанем воздушные шарики!», «Угостим зайку!», «Испечем пироги!»)  Учить 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 каш |
| ***3*** | Знакомить детей с практическими проблемными ситуациями и задачами  Учить 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)  Учить детей переносить усвоенные способы использования предметов-заместителей в новые ситуации  Развивать у детей фиксирующую функцию речи (рассказывать о выполненных ими действиях) |

**Формирование   
элементарных количественных представлений**

Ребенка с первых дней жизни окружает множество предметов, людей, однородно повторяющихся звуков и движений. Познание малышом количественной стороны действительности помогает ему более полно и точно воспринимать окружающий мир, ориентироваться в нем. Умения сравнивать группы предметов по количеству, считать, выполнять элементарные арифметические действия необходимы ребенку уже в дошкольном возрасте при организации различных видов деятельности (игровой, изобразительной, элементарной трудовой) и являются немаловажным фактором социальной приспособленности и подготовки к обучению в школе.

Математическое развитие ребенка в дошкольном возрасте идет в единстве с процессом развития восприятия, овладения речью и развитием наглядных форм мышления. Занятия по обучению счету способствуют:

§ формированию у детей способов усвоения общественного опыта (подражания, действий по образцу, выполнения заданий по словесной инструкции);

§ сенсорному развитию (развитию умения воспринимать, запоминать, различать, выделять по образцу предметы, множества предметов; группировать их по определенному качественному или количественному признаку, отвлекаясь от других свойств предметов и их функционального назначения, и др.);

§ познавательному развитию (развитию умения сравнивать, анализировать, обобщать, рассуждать, устанавливать причинно-следственные отношения и зависимости и др.);

§ развитию речи (накоплению словарного запаса, обозначающего качественные и количественные признаки предметов, количественные отношения, действия с множествами и др.; формированию грамматического строя речи).

Работа с малышами по формированию количественных представлений начинается с заданий на подбор и объединение предметов по определенному признаку — с самого начального этапа развития представлений о множестве. На первом году обучения детей также учат выделять 1, 2 и много предметов из группы; различать дискретные и непрерывные множества по количеству: 1, 2, много, мало, пустой, полный. Далее, со второго года обучения детей учат сравнивать множества по количеству: больше, меньше, поровну; преобразовывать множества, уменьшая, увеличивая или уравнивая их количество; учат пересчету предметов. Начиная с третьего года обучения у воспитанников формируют простейшие измерительные навыки: учат измерять, отмеривать, сравнивать непрерывные множества, пользуясь условными мерками. К концу пребывания в специальном детском саду дети должны уметь считать (в прямом и обратном порядке, от заданного и до заданного числа) и пересчитывать предметы в пределах семи, знать цифры в пределах пяти, составлять и решать простейшие арифметические задачи на нахождение суммы и остатка на наглядном материале и отвлеченно в пределах пяти, измерять и сравнивать протяженные, жидкие и сыпучие тела, используя условную мерку.

**ПЕРВЫЙ ГОД ОБУЧЕНИЯ**

***Задачи обучения и воспитания***

§ Создавать условия для накопления детьми опыта практических действий с дискретными (предметами, игрушками) и непрерывными (песок, вода, крупа) множествами.

§ Развивать у детей на основе их активных действий с предметами и непрерывными множествами восприятие (зрительное, слуховое, тактильно-двигательное). Учить выделять и различать множества по качественным признакам и по количеству.

§ Формировать у детей способы усвоения общественного опыта (действия по подражанию, образцу и речевой инструкции).

§ Формировать практические способы ориентировки (пробы примеривание).

§ Развивать речь воспитанников. Расширять понимание у детей речевой инструкции, связанной с математическими представлениями (один - много - мало, сколько?, столько..., сколько... и т. п.). Комментировать каждое действие, выполненное самим педагогом и ребенком. Давать образец вербальной (словесной) и невербальной (жестовой) форм ответа. Добиваться ответов от детей.

§ Учить детей выделять и группировать предметы по заданному признаку.

§ Учить выделять 1, 2 и много предметов из группы.

§ Учить различать множества по количеству: 1, 2, много, мало пустой, полный.

§ Учить составлять равные по количеству множества предметов-«столько..., сколько...».

§ Учить сопоставлять численности множеств, воспринимаемых различными анализаторами в пределах двух без пересчета.

|  |  |
| --- | --- |
| ***квартал*** | ***Основное содержание работы*** |
| ***1*** | Знакомить детей с практическими действиями с дискретными (предметами, игрушками) и непрерывными (песок, вода, крупа) множествами  Учить 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)  Учить 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)  Учить выделять 1 и много предметов из группы по словесной инструкции.  Учить различать дискретные (игрушки, предметы) и непрерывные (вода, песок, крупа) множества по количеству: много — мало (работая с непрерывными множествами, педагог дает образец речевого высказывания: в большом ведерке много песка, в маленьком — мало)  Учить детей находить 1, много и мало однородных предметов в специально подготовленной обстановке (например, на столе педагога), фиксировать результат действия в слове или использовать жесты |
| ***2*** | Учить детей различать количества пустой — полный; употреблять в речи слова пустой — полный  Учить 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  Учить выделять 2 предмета из множества по словесной инструкции  Учить находить 1, 2 и много однородных предметов в специально подготовленной обстановке  Учить показывать и называть единичные и парные части тела и лица (две руки и ноги, один нос и т. п.) |
| ***3*** | Учить детей находить заданное количество однородных предметов — 1,2, много — в окружающей обстановке  Учить 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»)  Учить 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 первого года обучения***

Дети должны ***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 ....

**Ознакомление   
с окружающим**

Основная задача ознакомления с окружающим состоит в том, чтобы сформировать у детей целостное восприятие и представление о различных предметах и явлениях окружающей действительности. Ознакомление с окружающим обеспечивает существенные сдвиги в умственном развитии детей лишь в том случае, когда дети получают не отдельные знания о предмете или явлении, а определенную целостную систему знаний, отражающую существенные связи и зависимости в той или иной области.

Ознакомление с окружающим обогащает чувственный опыт ребенка — учит его быть внимательным к тому, что его окружает: смотреть и видеть, слушать и слышать, ощупывать и осязать. Обогащение чувственного опыта неразрывно связано с развитием чувственного познания — ощущений, восприятия, представлений. Формируя адекватные представления об окружающем, мы создаем чувственную основу для слова и подготавливаем ребенка к восприятию словесных описаний объектов, явлений и отношений (стихов, рассказов, сказок, песен).

Занятия по ознакомлению с окружающим включают в себя ознакомление с явлениями социальной жизни; ознакомление с предметным миром, созданным человеком; ознакомление с явлениями живой и неживой природы. Во время занятий детей знакомят с определенным типом свойств, связей и отношений, специфическим для каждого из четырех основных направлений коррекционно-педагогической работы, выделенных в программе: «Человек», «Предметный мир», «Живая природа», «Неживая природа». Ознакомление с явлениями социальной жизни вводит детей в мир социальных отношений и формирует представления о человеке, о строении его тела, об основных функциях организма, о видах деятельности человека, о его чувствах и взаимоотношениях в социуме. Таким образом, ребенок приобщается к нормам поведения в человеческом обществе.

В ходе ознакомления с предметным миром, созданным руками человека, у детей формируются представления о функциональном назначении основных предметов, окружающих ребенка, и о способах действия с ними. В процессе ознакомления с природой у детей формируются представления о живом и неживом мире, о взаимосвязи и взаимозависимости объектов и явлений природы. Особое внимание обращается на зависимость жизни и деятельности человека от природных условий в постоянно меняющейся природной среде. Детей учат видеть и понимать реальные причинные зависимости. При этом большое внимание уделяется экологическому воспитанию детей.

В ходе коррекционно-развивающего обучения с детьми проводят занятия по направлениям «Ознакомление с окружающим и развитие речи», «Социальное развитие и ознакомление с окружающим». Эти занятия носят интегрированный характер по тем задачам, которые на них решаются, по уровню постановки целей и методическому оснащению. Однако при планировании таких занятий должны быть четко определены специфические задачи по каждому направлению. Например, при рассмотрении темы «Фрукты. Яблоко» целью ознакомления с этим объектом является расширение и уточнение чувственного опыта детей (дети должны ощутить, что яблоко круглое, сладкое, красное или зеленое, гладкое). Дети должны осуществить выбор яблока среди группы фруктов; зафиксировать в слове воспринятые свойства объекта.

**ПЕРВЫЙ ГОД ОБУЧЕНИЯ**

***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 году обучения обобщающие слова (одежда, обувь, мебель, посуда, пища, животные, овощи, фрукты, времена года) детям не предлагаются.

|  |  |
| --- | --- |
| ***квартал*** | ***Основное содержание работы*** |
| ***1*** | Уточнить представления ребенка о себе и родных людях  Знакомить детей с окружающими их людьми: называть по имени педагогов, воспитателей (тетя Вера, тетя Нина и т. д.)  Учить 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)  Учить детей узнавать отдельные фрукты и овощи: яблоко, грушу, апельсин, морковь, огурец |
| ***2*** | 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 помещений 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) |
| ***3*** | Учить 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 первого года обучения**

Дети должны ***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.

**3.5.2 Образовательная область «СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ».**

Социализацию в педагогике рассматривают как процесс и как результат формирования у детей представлений о многообразии окружающего мира, становления отношения к воспринимаемым социальным явлениям и навыков поведения, соответствующих общественным нормам.

В дошкольном детстве закладываются основы личностной культуры. Ее базис, необходимый для усвоения и активного воспроизводства социального опыта в общении и деятельности, — ориентировка малыша в реалиях предметного мира, созданного руками человека, в самом себе, в явлениях собственной и общественной жизни.

**ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ЗАДАЧИ   
КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ**

В процессе социального развития ребенка-дошкольника выделяют три базовых концентра, значимых для последующего развития личности ребенка в целом: «Я сам», «Я и другие», «Я и окружающий мир».

В связи с тем что развитие ребенка носит циклический характер и на разных возрастных этапах ребенок снова и снова, но на качественно ином уровне проигрывает типологически однородные ситуации, привнося в них свой новый жизненный опыт, знания и умения, потребности и мотивы, воспитательный процесс также должен быть направлен на все более углубляющуюся проработку ситуаций социализации, дополняя и обогащая их новыми задачами, целями и способами деятельности.

При выборе стратегии коррекционно-развивающего обучения целесообразно создавать специальные педагогические условия для формирования сотрудничества ребенка со взрослым. Среди этих условий можно выделить следующие:

§ эмоционально-положительный контакт взрослого с ребенком;

§ правильное определение способов постановки перед ребенком образовательно-воспитательных задач, учитывающих актуальные и потенциальные его возможности;

§ подбор способов передачи общественного опыта, соответствующих уровню развития ребенка.

На начальном этапе коррекционной работы важно формировать у ребенка готовность к усвоению общественного опыта через совместные действия взрослого и ребенка, действия по образцу и речевой инструкции, поисковые способы ориентировочно-познавательной деятельности (целенаправленные пробы, практическое примеривание, зрительная ориентировка).

Вышеуказанные виды работы имеют коррекционную значимость лишь при системном формировании детской деятельности педагогом-дефектологом или специально подготовленным взрослым.

В целом все содержание работы в разделе «Социальное развитие» нацелено на подготовку детей к обучению в школе, на формирование у них навыков продуктивного взаимодействия с окружающими людьми разного возраста, а в конечном итоге на адаптацию к жизни в обществе в быстро изменяющемся мире.

Решение вопросов социального воспитания дошкольников четвертого года жизни с нарушением интеллекта осуществляется в процессе проведения занятий по социальному развитию и ознакомлению с окружающим. Занятия проводятся 4 раза в неделю педагогом-дефектологом и воспитателем.

Педагог-дефектолог обучает детей способам действия по самообследованию, по обследованию предметов и объектов из ближайшего окружения, обеспечивает сочетание зрительных и тактильно-двигательных способов обследования, обобщает полученный ребенком практический жизненный опыт, приобретенный в ходе наблюдений, прогулок, практической деятельности.

Воспитатель организует практическую деятельность детей, проводит целенаправленное и ситуативное наблюдение за деятельностью людей и окружающей действительностью.

**ПЕРВЫЙ ГОД ОБУЧЕНИЯ**

***Задачи обучения и воспитания***

§ Формировать у детей потребность эмоционально-личностного контакта со взрослым.

§ Формировать у детей интерес к эмоционально-деловому контакту со взрослым.

§ Обучать детей первичным способам усвоения общественного опыта (совместные действия ребенка со взрослым в предметной и предметно-игровой ситуации, подражание действиям взрослого).

§ Обучать детей пониманию и воспроизведению указательного жеста рукой и указательным пальцем.

§ Обучать детей выполнению элементарной речевой инструкции, регламентирующей какое-либо действие ребенка в определенной ситуации.

§ Формировать у детей способность адекватно реагировать на выполнение режимных моментов: переход от бодрствования ко сну, от игры к занятиям, пространственные перемещения и т. п.

§ Сформировать у ребенка представления о себе как о субъекте деятельности, о собственных эмоциональных состояниях, потребностях, желаниях, интересах.

§ Формировать у детей уверенность, чувство раскрепощенности и защищенности в условиях психологического комфорта, предупреждая детские страхи.

§ формировать у детей представления о своем «Я», о своей семье и о взаимоотношениях в семье.

*Задачи концентра «Я сам»:*

§ откликаться и называть свое имя;

§ откликаться на свою фамилию;

*Коррекционно-развиваюшее обучение и воспитание*

§ узнавать себя в зеркале, на фотографии;

§ показывать по называнию части своего тела (голова, туловище, руки, ноги); показывать на лице глаза, рот, нос, на голове - уши, волосы;

§ самостоятельно садиться, сидеть, ложиться в ситуациях, заданных взрослым (сидеть на своем стуле, спать в своей постели, класть  
и брать вещи из своего шкафчика и т. п.).

*Задачи концентра «Я и другие»:*

§ узнавать свою маму среди других людей (если нет матери –взрослого, ее заменяющего);

§ формировать тактильно-эмоциональные способы выражения чувства привязанности к матери и членам семьи (обнимать, целовать, держать за руку, улыбаться);

§ наблюдать за действиями другого ребенка;

§ эмоционально реагировать на присутствие сверстника и его действия;

§ фиксировать взгляд на лице сверстника, партнера по игре, воспитателя;

§ указывать пальцем или рукой на близких взрослых (маму, родных, воспитателя, педагога) и некоторых сверстников.

*Задачи концентра «я и окружающий мир»:*

§ проявлять непосредственный интерес к игрушкам, предметам и действиям с ними;

§ демонстрировать двигательное оживление, улыбку на предъявление предмета (эмоциональный стимул);

§ фиксировать взгляд на движущейся игрушке (предмете), прослеживать взором ее движение;

§ выполнять действия с предметом (неспецифические и специфические манипуляции): брать предмет в руки, стучать им, удерживать в руке;

§ испытывать эмоциональное удовольствие от красивой игрушки, от качества материала (пушистый, мягкий, теплый, гладкий);

§ эмоционально реагировать на мелодичную музыку, ритмический рисунок мелодии, природные звуки.

|  |  |
| --- | --- |
| Квартал | Основное содержание работы |
| **1** | Учить ребенка проявлять эмоциональную реакцию на ласковое обращение к нему знакомого взрослого  Формировать у детей двигательное подкрепление эмоциональной реакции  Формировать у детей положительную эмоциональную реакцию на появление близких взрослых (матери, отца, бабушки, дедушки)  Формировать у детей понимание и воспроизведение указательного жеста рукой и указательным пальцем  Формировать у детей фиксацию взора на яркой и озвученной игрушке и действиях с ней (прослеживание за ее перемещением по горизонтали и вертикали на расстояние 30 см)  Учить детей реагировать и откликаться на свое имя, на уменьшительно-ласкательную форму имени  Учить детей воспринимать сверстника и выделять его из окружающей среды |
| **2** | Формировать и поддерживать у детей группы положительный эмоциональный настрой на ситуацию пребывания в дошкольном учреждении  Создавать условия для накопления детьми разнообразных эмоциональных впечатлений (сюрпризные моменты, новые игрушки, персонажи, ежемесячные выходы за пределы дошкольного учреждения и наблюдения за жизнью и трудом людей, обобщение результатов этих наблюдений на занятиях)  Знакомить каждого ребенка с составом его семьи, фотографиями близких родственников, составив из них семейный альбом, знакомить с именами и фамилиями близких родственников  Учить детей идентифицировать себя по полу (относить себя к мальчикам или девочкам)  Формировать у детей представления о половой принадлежности ребенка (мальчик, девочка, сынок, дочка)  Знакомить детей с именами сверстников, учить называть их по имени, узнавать на фотографии  Расширять круг предметно-игровых действий, используемых детьми на занятиях и в свободной деятельности |
| **3** | Продолжать формировать у детей эмоциональные и двигательные реакции на позитивный личностный контакт с близкими взрослыми, воспитателями и сверстниками  Закреплять у детей положительную реакцию на нахождение в группе и взаимодействие со знакомыми взрослыми и персоналом дошкольного учреждения (медсестра, музыкальный руководитель, заведующая, няни)  Закреплять у детей умение откликаться и называть свое имя  Закреплять у детей умение узнавать себя на фотографии, выделяя из окружающих детей и взрослых  Формировать у детей положительную реакцию на сверстников в группе, выделяя их среди других детей  Формировать у детей интерес к предметно-игровым действиям с игрушками и предметами из ближайшего окружения  Учить детей удерживать предмет в руках более продолжительное время (до 5 мин)  Учить детей выполнять 5—7 элементарных действий с игрушками по речевой инструкции: «Возьми...», «Дай...», «Держи...», «Кати...», «Лови...», «Брось...», «Принеси...»  Учить детей правильно реагировать на пространственные перемещения внутри детского учреждения (визит в медицинский кабинет, посещение музыкального зала, занятие в спортивном зале, бассейне и т. п.) |

**3.5.3 Образовательная область «РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ».**

Развитием речи ребенка и формированием его коммуникативных способностей родители и педагоги занимаются на протяжении всей жизни ребенка как в дошкольном учреждении, так и в семье. В то же время на занятиях по развитию речи планомерно и поэтапно решаются специфические задачи, направленные на обобщение, систематизацию и обогащение культуры речи ребенка и развитие его языковых способностей. Однако рамки занятий по развитию речи не ограничивают работу в этом направлении. Развитие речи ребенка осуществляется и на музыкальных занятиях, и на занятиях логопеда, в процессе игровой и продуктивной деятельности ребенка, на прогулках и экскурсиях, в свободной деятельности детей.

Известно, что развитие речи тесно связано с общим психическим развитием ребенка. Базовыми предпосылками для развития речи являются коммуникативная направленность общения, интерес ребенка к окружающему миру, слуховое внимание и восприятие, развитый фонематический слух, согласованное взаимодействие нескольких ведущих анализаторов, готовность артикуляционного аппарата, развитие основных функций речи. Развитие этих предпосылок и определяет содержание основных задач, имеющих коррекционную направленность при обучении умственно отсталого дошкольника.

Обучение детей на специальных занятиях предполагает также формирование основ грамотной речи, понятной и самому ребенку, и окружающим его сверстникам и взрослым. При этом именно взрослый создает ситуацию общения, в которой усвоенные навыки и формируемые способности закрепляются и развиваются.

Индивидуальный уровень достижений в этой области у всех воспитанников специального дошкольного учреждения очень различен. Но постоянное внимание взрослых к речевой деятельности детей, акцентирование достижений каждого ребенка, отслеживание позитивной динамики придают этой работе первоочередное значение. Успех ребенка должен быть подчеркнут радостью окружающих его людей, в том числе и сверстников по группе. Этот успех необходимо закрепить в специально созданных ситуациях, в которых ребенок еще и еще раз мог бы продемонстрировать свою состоятельность как в понимании речи, так и в воспроизведении.

Родители детей должны быть информированы об основных этапах развития речи у ребенка, о тех формах, которые нуждаются в закреплении в процессе общения с ребенком дома, о ближайших перспективах ребенка.

**ПЕРВЫЙ ГОД ОБУЧЕНИЯ**

***Задачи обучения и воспитания***

§ Формировать у детей невербальные формы коммуникации: умение фиксировать взгляд на лице партнера, смотреть в глаза партнера по общению, выполнять предметно-игровые действия со сверстником, пользоваться жестом, понимать и выполнять инструкции «дай», «на», «возьми», понимать и использовать указательные жесты.

§ Учить детей пользоваться рукой как средством коммуникации, выполняя согласованные, направленные на другого человека движения рукой, телом и глазами.

§ Воспитывать у детей потребность в речевом высказывании с целью общения со взрослыми и сверстниками.

§ Воспитывать у детей интерес к окружающим людям, их именам, действиям с игрушками и предметами и к называниям этих действий.

§ Формировать активную позицию ребенка по отношению к предметам и явлениям окружающего мира (рассматривать предмет с разных сторон, действовать, спрашивать Что с ним можно делать?).

§ Формировать у детей представление о том, что все увиденное, интересное, новое можно отразить в собственном речевом высказывании.

§ Создавать у детей предпосылки к развитию речи и формировать языковые способности детей.

§ Учить детей отвечать на простейшие вопросы о себе и ближайшем окружении.

|  |  |
| --- | --- |
| Квартал | Основное содержание работы |
| 1 | Формировать у детей невербальные формы общения: умение фиксировать взгляд на лице партнера, смотреть в глаза партнеру по общению  Формировать умения детей пользоваться рукой как средством коммуникации, выполняя согласованные, направленные на другого человека движения рукой, телом и глазами  Побуждать детей к речевому высказыванию по результатам действий с игрушками («Ляля топ-топ», «Машина би-би», «Паровозик ту-ту», «Дудочка ду-ду»)  Давать детям возможность тактильно почувствовать голосовые реакции взрослых (рука ребенка лежит на гортани взрослого, который произносит звукоподражания или поет песенку, можно класть руку ребенка на губы взрослого)  Учить детей воспроизводить звукоподражания (му-му, би-би и пр.) Учить детей выполнять простейшие инструкции («Где ляля?», «Где зайка?», «Принеси машину», «Возьми мяч», «Покажи «ладушки»)  Учить детей выполнять совместные действия по речевой инструкции (сначала со взрослым, затем-со сверстником: «Поймай шарик», «Лови мяч», «Кати мяч», «Брось мяч в корзину»)  Учить детей отвечать на вопросы: Как тебя зовут? Кто это? Что это? |
| 2 | Продолжать учить детей понимать и выполнять простые инструкции («Принеси и назови», «Я скажу, а ты сделай»)  Учить понимать слова дай, на, возьми, иди, сядь, сиди  Учить составлять фразу из двух слов по действиям с игрушками («Мишка топает», «Ляля идет», «Машина едет», «Зайка прыгает»)  Учить детей строить фразы со словами дай, на, иди  Учить детей понимать действия, изображенные на картинке (девочка умывается, мальчик бежит, тетя кушает)  Подводить детей к пониманию несложного текста, при чтении комментировать действия персонажей игрушками  Разучивать потешку «Киска» А. Барто, разыгрывать ее содержание, используя игрушки и «живые» картинки  Знакомить детей с произведениями русского фольклора  Знакомить детей со сказкой «Колобок», обыгрывать ее эпизоды с помощью игрушек  Учить детей отвечать на вопросы: Как зовут маму? Как зовут папу; тетю? |
| 3 | Продолжать учить детей высказывать свои потребности и желания в речи («Хочу играть с большой куклой», «Давайте играть в догонялки», «Почитайте сказку «Три медведя»)  Учить детей понимать изображение и действия персонажей, нарисованных на картинке, отвечать на вопросы по демонстрируемым картинкам («Что нарисовано на картинке?», «Маша, покажи, что делает девочка на картинке»)  Учить детей понимать рассказанный или прочитанный текст (В. Чарушин. «Кошка» и др.)  Учить детей отвечать на вопросы по прочитанному или рассказанному тексту (сказки В. Сутеева)  Учить детей составлять рассказ из жизни детей по рисунку педагога  Учить детей заучивать наизусть стихи, считалочки, поговорки (А. Барто, К. Чуковский; «Травка-муравка со сна поднялась» и другие произведения фольклора)  Развивать у детей познавательную функцию речи в ходе ответов на вопросы («Как зовут мальчика?», «С кем ты пришел?»)  Продолжать формировать у детей грамматический строй речи (согласование существительного и числительного, существительного и прилагательного)  Закреплять использование детьми изученных предлогов в активной речи (в, на, под)  Учить детей составлять короткие рассказы по двум-трем игрушкам (педагог демонстрирует игрушки — куклу и собачку, дети составляют рассказ с помощью педагога: «Жила-была девочка. Девочку звали Катя. У нее была собачка Жучка. Катя и Жучка вместе играли». Аналогичные рассказы можно составить по следующим наборам игрушек: мальчик и мячик; полянка, елочка, грибок; зайчик и лисичка) |

**3.5.4 Образовательная область «Художественно – эстетическое развитие»**

Изобразительная деятельность в дошкольном возрасте теснейшим образом связана с эмоциональным развитием ребенка, с формированием игровой деятельности и зависит от уровня развития восприятия, мышления, речи. Рассматриваемая продуктивная деятельность возникает у ребенка в процессе становления его коммуникативной потребности и наряду с игрой и речью является действенным средством удовлетворения этой потребности. Развитие изобразительной деятельности связано с формированием у ребенка активного интереса к окружающему миру и предоставляет возможность ребенку отражать действительность.

Дети с нарушением интеллекта до окончания периода дошкольного возраста без целенаправленного коррекционно-педагогического воздействия практически не овладевают изобразительной деятельностью.

На начальном этапе обучения занятия протекают в форме эмоционально насыщенной, привлекательной для ребенка игры, построенной на тесном его взаимодействии со взрослым. Эти занятия направлены на создание предпосылок к развитию изобразительной деятельности: воспитание интереса к графическому изображению, к себе и окружающему миру; развитие сенсорно-перцептивной сферы, аналитико-синтетической деятельности; формирование предметной деятельности и элементарных изобразительных операционно-технических умений и др.

Такие занятия проводятся как воспитателем (фронтально), так и учителем-дефектологом и психологом (индивидуально). Для каждого ребенка необходимо создать условия, способствующие формированию изобразительной деятельности.

Содержание занятий по изобразительной деятельности тесно связано с задачами обучения игре, социальным развитием, тематикой занятий по ознакомлению с окружающими миром и развитием речи.

Занятия по изобразительной деятельности проводит воспитатель по подгруппам, как правило в первую половину дня 3 раза в неделю. Изобразительные средства используются и другими специалистами: на занятиях по развитию речи, при формировании представлений об окружающем, на прогулке, во время, предусмотренное для свободной деятельности, и т. д. На начальных этапах важно демонстрировать детям процесс рисования, лепки, привлекать их внимание к полученному результату. Во время демонстрации необходимо приучать детей выполнять работу вместе со взрослыми (прибегая к совместным действиям), с другими детьми, что постепенно делает полученный результат личностно значимым для ребенка.

В данном подразделе программы определены требования по формированию следующих видов продуктивной деятельности: лепка, аппликация, рисование.

Лепка является первым, основополагающим видом занятий, необходимых для умственно отсталого ребенка на начальных этапах формирования изобразительной деятельности. Знакомясь с пластичными материалами (глиной, тестом, пластилином), ребенок усваивает способы передачи основных признаков предмета — формы и величины. При ощупывании предметов у детей формируются способы обследования предметов и выделения его формы. Внимание ребенка концентрируется на предмете, а выполняемые действия по обследованию предмета закрепляются в слове, сначала в пассивной, а затем и в активной речи ребенка.

Аппликация позволяет ребенку увидеть контур предмета, который затем ляжет в основу графического образа, служащего опорой для развития у ребенка изобразительных навыков, т. е. умения изобразить предмет той или иной формы. В ходе выполнения аппликаций также создаются условия для формирования целенаправленной деятельности и развития общих интеллектуальных умений.

Рисование воспитывает у детей эмоциональное отношение к миру. В ходе занятий по рисованию у детей развиваются восприятие, зрительно-двигательная координация, перцептивно-моторные умения и навыки, образная сфера в целом. На данных занятиях у детей формируются элементы учебной деятельности — умение принять задачу, удержать ее в ходе выполнения задания, произвести первичную элементарную самооценку. Систематические занятия рисованием способствуют нормализации поведения ребенка, наполняют смыслом его самостоятельную деятельность.

В целом продуктивные виды деятельности вносят существенный вклад в компенсацию первичных нарушений в структуре имеющихся у ребенка отклонений и в коррекцию вторичных недостатков, что, в свою очередь, положительно сказывается на развитии его личности, поведении и общении, социализации в целом.

Лепка

**ПЕРВЫЙ ГОД ОБУЧЕНИЯ**

***Задачи обучения и воспитания***

§ Воспитывать у детей интерес к процессу лепки. Учить детей проявлять эмоции при работе с пластичными материалами (глина, тесто, пластилин).

§ Формировать у детей представление о поделках как об изображениях реальных объектов.

§ Знакомить детей со свойствами различных пластичных материалов (глина, тесто, пластилин мягкие, их можно рвать на куски, мять, придавать им различные формы).

§ Учить детей наблюдать за действиями взрослого и другого ребенка, совершать действия по подражанию и по показу.

§ Учить раскатывать тесто (глину, пластилин) между ладонями прямыми и круговыми движениями, соединять части, плотно прижимая их друг к другу-

§ Приучать детей лепить на доске, засучивать рукава перед лепкой и не разбрасывать глину (тесто, пластилин).

§ Учить детей правильно сидеть за столом.

§ Воспитывать у детей умение аккуратного выполнения работы.

§ Учить детей называть предмет и его изображение словом.

§ Закреплять положительное эмоциональное отношение к самой деятельности и ее результатам.

|  |  |
| --- | --- |
| Квартал | Основное содержание работы |
| 1 | Воспитывать у детей интерес к лепке Учить детей соотносить лепные поделки с реальными предметами (яблоко, колобок)  Учить детей наблюдать за действиями взрослого, оперирующего с различными пластичными материалами  Учить детей выполнять различные действия с пластичными материалами — мять и разрывать на кусочки, соединять их в целый кусок  Учить детей проявлять эмоции в процессе работы, рассматривать лепные поделки друг друга  Учить детей играть с лепными поделками |
| 2 | Учить детей раскатывать глину между ладонями прямыми движениями, подражая действиям взрослого («Колбаска», « Конфеты - палочки ») Учить детей (в совместной деятельности с воспитателем) соединять концы слепленной колбаски  Учить детей действовать по подражанию действиям взрослого («Баранка»)  Учить детей обыгрывать лепные поделки  Учить детей раскатывать пластилин между ладонями круговыми движениями («Конфеты-шарики», «Колобок» |
| 3 | Продолжать учить детей раскатывать глину между ладонями прямыми и круговыми движениями, соединяя края колбаски, подражая действиям взрослого («Баранки», «Шарики») Закреплять умение детей играть с лепными поделками  Учить детей раскатывать глину между ладонями круговыми движениями и расплющивать ее, подражая действиям взрослого («Печенье», «Блины», «Пирожки»)  Закреплять умения детей по просьбе взрослого раскатывать пластилин между ладонями прямыми и круговыми движениями («Виноград», «Катятся колобки», «Рассыпались мячики», «Баранки к чаю», «Угостим кукол печеньем») |

***Показатели развития к концу первого года обучения***

Дети должны ***научиться***:

§ активно реагировать на предложение взрослого полепить;

§ соотносить лепные поделки с реальными предметами;

§ лепить по просьбе взрослого знакомые предметы, раскатывая пластилин между ладонями круговыми и прямыми движениями (колбаску, баранку, колобок);

§ положительно относиться к результатам своей работы.

**Аппликация**

**ПЕРВЫЙ ГОД ОБУЧЕНИЯ**

***Задачи обучения и развития***

§ Воспитывать у детей интерес к выполнению аппликаций.

§ Формировать у детей представление об аппликации как об изображении реальных объектов.

§ Учить детей правильно сидеть за столом, выполнять задание по подражанию и показу.

§ Учить детей наблюдать за действиями взрослого и другого ребенка, совершать действия по подражанию и показу.

§ Учить детей располагать и наклеивать изображения предметов из бумаги.

§ Знакомить детей с основными правилами работы с материалами и инструментами, необходимыми для выполнения аппликации.

§ Учить детей называть предмет и его изображение словом.

§ Закреплять у детей положительное эмоциональное отношение к самой деятельности и ее результатам.

|  |  |
| --- | --- |
| Квартал | Основное содержание работы |
| 1 | Воспитывать у детей интерес к процессу выполнения аппликации  Учить детей соотносить аппликацию с реальными объектами (чашка, мячик, шарик, мишка, листок, гриб)  Знакомить детей с правилами и атрибутами, необходимыми при выполнении аппликации: клей, заготовка для аппликации, бумага для аппликации, кисточка, подставка для кисточки, тряпочка, клееночка  Учить детей наблюдать за действиями взрослого, выполняющего аппликацию; выполнять поручения в процессе занятий, подготовительные действия перед занятием — надеть фартук, нарукавники, приготовить стол, стульчики  Учить детей наклеивать простые заготовки: правильно пользоваться кисточкой, наносить на заготовку клей, переворачивать |
| 2 | Формировать у детей умения наклеивать простые заготовки знакомых предметов, правильно пользуясь приемами изготовления аппликации: использовать кисточку, наносить на заготовку клей, переворачивать заготовку, снимать излишки клея, прижимать заготовку салфеткой, придерживать заготовку одной рукой, действовать другой рукой («Помидор», «Машинка»)  Учить детей проявлять эмоции в процессе работы, показывать друг другу свои работы («Елочка», «Фонарик для елки»)  Учить детей выполнять коллективную аппликацию совместно со взрослым («Новогодняя елочка», «Зимний пейзаж |
| 3 | Учить детей располагать аппликацию на всем пространстве листа бумаги по показу («Клубки для кошки», «Кубики для куклы», «Воздушные шары», «Игрушки на ковре»)  Продолжать учить наклеивать простые предметы по показу, подготавливая детей к выполнению элементарной композиции («Цветок для мамы», «Бусы для куклы», «Листики на дереве») |

***Показатели развития к концу первого года обучения***

Дети должны ***научиться***:

§ адекватно реагировать на предложение выполнить аппликацию, состоящую из одного предмета, наклеивать заготовку; соотносить аппликацию с реальными объектами; положительно относиться к результатам своей работы.

**Рисование**

**ПЕРВЫЙ ГОД ОБУЧЕНИЯ**

***Задачи обучения и воспитания***

§ Воспитывать у детей интерес к выполнению изображений различными средствами - фломастерами, красками, карандашами, мелками.

§ Учить детей правильно сидеть за столом при рисовании.

§ Формировать у детей представление о рисунке как об изображении объектов и явлений природы.

§ Учить детей наблюдать за действиями взрослого и другого ребенка при рисовании различными средствами, соотносить графические изображения с реальными объектами и явлениями природы.

§ Учить детей правильно действовать при работе с изобразительными средствами — рисовать карандашами, фломастерами, красками, держать кисточку, надевать фартук при рисовании красками, пользоваться нарукавниками.

§ Учить детей способам обследования предмета перед рисованием (обведение по контуру).

§ Учить детей проводить прямые, закругленные и прерывистые линии фломастером, мелками, карандашом и красками.

§ Учить детей называть предмет и его изображение словом.

§ Закреплять положительное эмоциональное отношение детей к самой деятельности и ее результатам.

§ Учить детей правильно держать карандаш, фломастер и пользоваться кисточкой.

|  |  |
| --- | --- |
| Квартал | Основное содержание работы |
| 1 | Воспитывать у детей интерес к изображениям, выполняемым различными средствами — фломастерами, красками, карандашами, мелками  Формировать у детей представление о рисунке как об изображении реальных объектов и явлений природы (взрослый рисует и комментирует свои действия: «Я рисую тучку, из нее капает дождик — кап-кап-кап, много воды, получилась лужа», «Вот шарик, к нему рисую веревочку, а вот еще один шарик, нарисуй к нему веревочку»)  Учить детей наблюдать за действиями взрослого и другого ребенка при рисовании различными средствами, соотносить графическое изображение с реальными объектами — машина, грибок, кукла, елочка, цветок и др.  Учить детей рисовать мелом по доске, проводить линии различной формы («Дождик», «Ручеек», «Листочки») |
| 2 | Учить детей правильно действовать с изобразительными средствами — рисовать карандашами, фломастерами, мелками («Клубок для котенка», «Клубочки для котят», «Дорожка для матрешки», «Дорожки для зайчика» и др.)  Учить детей рисовать карандашами, фломастерами, мелками прямые и прерывистые линии («Ленточки» горизонтальные и вертикальные)  Знакомить детей с рисованием красками: учить правильно держать кисточку, надевать фартук, пользоваться нарукавниками («Ленточки», «Снег идет», «Снежный ком», «Много снега», «Иголки на елке»)  Учить детей правильно сидеть за столом при рисовании  Учить детей правильно держать кисточку, карандаш, фломастер при изображении предметов («Ленточки к шарикам |
| 3 | Учить детей проводить прерывистые и волнистые линии личными изобразительными средствами — фломастерами, карандашами, мелом на доске («Ручеек», «Травка», «Лучи солнца»)  Учить детей проявлять эмоции в процессе работы, показывать друг другу рисунки, называть свои изображения  Учить детей обследовать форму предмета перед его изображением («Мяч», «Колобок», «Воздушный шарик», «Шары»)  Создавать условия для развития графических навыков у детей при работе различными изобразительными средствами («Солнце и лучи», «Травка», «Дождик и ручеек», «Шарик с веревочкой») |

***Показатели развития к концу первого года обучения***

Дети должны ***научиться***:

§ адекватно реагировать на предложение взрослого порисовать, изображать знакомые предметы;

§ обследовать предмет перед рисованием, обводить по контуру;

§ проводить прямые, прерывистые, волнистые, закругленные линии различными изобразительными средствами;

§ соотносить рисунки с реальными объектами, называть их;

§ положительно относиться к результатам своей работы.

**Конструирование**

Конструирование — важнейший вид деятельности детей дошкольного возраста, связанный с моделированием как реально существующих, так и придуманных детьми объектов. В процессе конструирования ребенок овладевает навыками моделирования пространства, знакомится с отношениями, существующими между находящимися в нем предметами, учится преобразовывать предметные отношения различными способами — надстраиванием, пристраиванием, комбинированием, конструированием по заданию взрослого, по собственному замыслу.

В раннем возрасте у нормально развивающихся детей конструирование тесно связано с сюжетной игрой. Поэтому в детскую конструктивную деятельность из строительных материалов включаются разнообразные мелкие игрушки, изображающие людей, животных, растения, транспорт. Педагоги дошкольных учреждений создают развивающую систему обучения детей от подражательной деятельности к самостоятельной, творческой.

Конструктивную деятельность у умственно отсталых детей необходимо формировать в ходе развития предметных действий, восприятия и подражательной способности. Выполняя действия по подражанию, дети начинают совместно со взрослым создавать простейшие постройки из кубиков, палочек, играть с этими конструкциями, называя их словом. Педагог подводит детей к пониманию того, что постройки отражают реальные предметы. В ходе целенаправленной работы у детей с нарушением интеллекта формируются элементы предметно-игровой деятельности: они овладевают некоторыми игровыми действиями и умением выполнять постройки по подражанию. Условия сюжетно-отобразительной игры способствуют развитию у детей интереса к конструктивной деятельности, а именно к процессу создания построек, к усвоению некоторых пространственных отношений между элементами конструкций и поделок. В процессе создания построек дети учитывают особенности деталей строительного материала (высокий — низкий, длинный — широкий, большой — маленький и т. д.), познают пространственные отношения предметов («Поставь кубик на кирпичик», «Поставь кубик рядом с кирпичиком»). Дети овладевают способами преобразования предметных отношений в процессе надстраивания, пристраивания, комбинирования предметов и элементов внутри их.

На занятиях педагогу необходимо создавать условия для выполнения детьми одного и того же задания при работе с различным строительным материалом: набором деревянных деталей, плоскими палочками, конструктором, напольным строительным материалом, мягкими модулями. Систематическое и целенаправленное обучение позволяет подвести умственно отсталых детей к овладению способами моделирования, к формированию стойкого интереса к этому виду деятельности. Необходимо стимулировать и поощрять строительные игры детей в свободное от занятий время, помогать развертывать сюжет, использовать имеющиеся конструктивные умения, раскрывать возможность создания знакомых построек и их вариантов из разнообразных строительных наборов.

Содержание занятий по конструированию тесно связано с содержанием других разделов программы, прежде всего с социальным развитием, сенсорным воспитанием, формированием игровой деятельности, развитием речи, а также других видов продуктивной деятельности (лепка, аппликация, ручной труд, рисование).

**ПЕРВЫЙ ГОД ОБУЧЕНИЯ**

***Задачи обучения и воспитания***

§ Формировать у детей положительное отношение и интерес к процессу конструирования, играм со строительным материалом.

§ Знакомить детей с различным материалом для конструирования, учить приемам использования его для выполнения простейших построек.

§ Учить детей совместно со взрослым и самостоятельно выполнять простейшие постройки, называть их, играть с ними по подражанию действиям педагога.

§ Учить детей узнавать, называть и соотносить постройки с реально существующими объектами.

§ Формировать у детей способы усвоения общественного опыта: действовать по подражанию, указательному жесту, показу и слову.

§ Развивать у детей общие интеллектуальные умения — принятие задачи, удержание ее до окончания деятельности (при помощи взрослого), усвоение способов выполнения задачи, доведение работы до конца.

§ Воспитывать у детей интерес к созданию коллективных построек и совместной игре с ними.

§ Воспитывать у детей оценочное отношение к постройкам.

|  |  |
| --- | --- |
| Квартал | Основное содержание работы |
| 1 | Вызывать у детей интерес и эмоциональные реакции на конструктивную деятельность взрослого, производимую на глазах у детей: создание простых построек для сюжетных игр («Башня для мышки», «Дорожка для мишки», «Гараж для машины», «Лесенка для зайчика» и т. д.)  Привлекать детей к совместным действиям со взрослым для создания простых построек; использование их в игре, сопровождаемой речевыми комментариями: «Вот строим домик для ежика. Открой дверь, туда ежик войдет. Вот так, вошел. Теперь закрой дверь, ежик там будет жить. Ежик хочет выйти погулять, открой ему дверь» и т. д.  Учить детей выполнять простейшие постройки из деревянного конструктора по подражанию и показу педагога («Башня», «Дорожка», «Заборчик»)  Учить детей строить из палочек («Домик» из трех палочек, «Дорожка», «Заборчик»)  Учить детей создавать конструкции в разных условиях — на полу и на столе |
| 2 | Продолжать учить детей выполнять простейшие постройки из деревянного конструктора по подражанию и показу педагога, называть их, играть с ними («Ворота для машины», «Домики для зайчиков», «Дорожка для мишки»)  Знакомить детей с возможностью использования для простых построек деревянных деталей, плоских палочек («Заборчик», «Дорожка», «Лесенка»)  Учить детей узнавать и называть знакомые постройки, созданные педагогом  Создавать условия для развития у детей интереса к процессу конструирования, вовлекая их в создание совместных напольных конструкций из строительного материала или мягких модулей («Дом для зайчика», «Дорожка для детей», «Ворота»)  Учить детей участвовать в коллективных постройках и играть, используя их, создавать ситуации эмоционального комфорта и радости («Даша пролезла через ворота, встречаем Дашу. Даша, помаши деткам рукой») |
| 3 | Учить детей узнавать, называть и соотносить постройки с реально существующими объектами («Стул для матрешки», «Стол для матрешки»)  Формировать умение действовать по подражанию, указательному жесту и показу педагога  Учить детей принимать участие в коллективных играх, основанных на создании построек из мягких модулей и напольного строительного материала  Учить детей понимать простейшую речевую инструкцию, связанную с процессом постройки: «Возьми кубик», «Поставь кубик на кирпичик», «Принеси много кирпичиков для дорожки»  Воспитывать у детей интерес к выполнению коллективных построек и совместной игре с ними (коллективная постройка улицы из готовых домиков)  Воспитывать оценочное отношение к постройкам |

***Показатели развития к концу первого года обучения***

Дети должны ***научиться***:

§ положительно относиться к процессу и результатам конструирования;

§ узнавать и называть знакомые постройки и конструкции;

§ создавать простейшие постройки из строительного материала и палочек;

§ проявлять интерес к выполнению коллективных построек и совместной игре с ними;

§ создавать поделки и конструкции в разных условиях - на полу и на столе;

§ понимать слова, используемые педагогом при создании конструкций, - возьми, поставь, принеси, кубик, кирпичик, палочка, дорожка, лесенка, ворота, гараж, заборчик;

§ играть, используя знакомые постройки.

**3.5.5 Образовательная область «Физическое развитие»**

Физическое развитие и физическое воспитание тесно взаимосвязаны между собой и направлены на совершенствование функций формирующегося организма ребенка, развитие и коррекцию основных движений, разнообразных двигательных навыков, совершенствование тонкой ручной моторики и развитие зрительно-двигательной координации.

Работа по физическому развитию пронизывает всю организацию жизни детей в семье и дошкольном учреждении, организацию предметной и социальной среды, все виды детской деятельности с учетом возрастных и индивидуальных особенностей дошкольников.

В дошкольном учреждении режим дня ребенка предусматривает занятия по физическому воспитанию, игры и развлечения на воздухе, отдельные закаливающие процедуры, при проведении которых учитываются региональные и климатические условия. Основной формой обучения детей движениям признаны занятия, проводимые инструктором по физической культуре (или воспитателем). В то же время значительное место в системе физического воспитания занимают подвижные игры, которые широко применяются на занятиях учителя-дефектолога, на других занятиях (музыка, ритмика, театрализованная деятельность), а также в ходе прогулок, проводимых воспитателем.

Занятия по физическому воспитанию решают как общие, так и коррекционные задачи.

В занятия включаются физические упражнения, направленные на развитие всех основных движений (метание, ходьба, бег, лазанье, ползание, прыжки), а также общеразвивающие упражнения, направленные на укрепление мышц спины, плечевого пояса и ног, координацию движений, формирование правильной осанки, развитие равновесия.

Стратегия организации физического воспитания базируется на физиологических механизмах становления движений в процессе развития растущего детского организма. В ходе утренней гимнастики в семье и на занятиях в детском саду целесообразно предлагать детям основные виды движений в следующей последовательности: движения на растягивание в положении лежа; метание, ползание и движения в положении низкого приседа, на коленях; упражнения в вертикальном положении (ходьба, лазанье, бег) и подвижные игры.

Работа по развитию ручной и тонкой ручной моторики проводится на специальных занятиях. На начальном этапе обучения большое внимание уделяется общему развитию рук ребенка, формированию навыка хватания, становлению ведущей руки, согласованности действий обеих рук, выделению каждого пальца.

В ходе проведения занятий у детей отрабатываются навыки удержания пальцевой позы, переключения с одной позы на другую, одновременного выполнения движений пальцами и кистями обеих рук. Подобные движения выполняются с речевым сопровождением и опорой на зрительные и тактильные образы-представления. Развитие всех видов ручной моторики и зрительно-двигательной координации служит основой для становления типичных видов детской деятельности, является предпосылкой становления устной и письменной речи, а также способствует повышению познавательной активности детей.

**ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ЗАДАЧИ   
КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ**

1. Метание.

2. Построение.

3. Ходьба.

4. Бег.

5. Прыжки.

6. Ползание, лазанье, перелезание.

7. Общеразвивающие упражнения:

§ упражнения без предметов;

§ упражнения с предметами;

§ упражнения, направленные на формирование правильной осанки;

§ упражнения для развития равновесия.

8. Подвижные игры.

9. Плавание.

***Метание*** — один из первых видов двигательной активности ребенка, который основывается на развитии хватательных движений и действий малыша. Общеизвестно, что в онтогенезе движений хватание развивается раньше прямостояния. Развитие руки стимулирует формирование остальных двигательных функций организма, активизируя всю психическую деятельность ребенка. Даже глубоко умственно отсталый ребенок может схватывать предметы, удерживать их непродолжительное время и бросать, выполняя движение от плеча, поэтому в программе данный вид занятий стоит на первом месте. В процессе метания движение выполняется как одной рукой, так и двумя руками. При этом стимулируется выделение ведущей руки и формируется согласованность совместных действий обеих рук. Все это имеет особое значение для коррекции отклонений в познавательной сфере детей с нарушением интеллекта.

***Построение*** направлено на организацию деятельности детей в процессе физического воспитания. В ходе построения дети учатся слышать взрослого и подчинять свое поведение требованиям инструкции взрослого. Наряду с этим умственно отсталый ребенок учится адекватно вести себя, ориентироваться в ситуации и участвовать в совместных действиях со сверстниками.

***Ходьба*** направлена на развитие основных движений ребенка, формирование умения правильно держать корпус, соблюдать ритм ходьбы, совершенствование согласованных движений рук и ног, формирование слухо-двигательной и зрительно-двигательной координации. В процессе ходьбы развивается целенаправленность в деятельности ребенка.

***Бег*** способствует совершенствованию основных движений ребенка, позволяет ему овладеть навыком согласованного управления всеми действиями корпуса, формирует легкость и изящество при быстром перемещении ребенка. Совместный бег в группе детей закрепляет навыки коллективных действий, способствует появлению эмоционального отклика на них и предпосылок коммуникативной деятельности.

Правильная организация бега детей позволяет формировать у них адекватные формы поведения в коллективе сверстников и желание участвовать в совместной деятельности.

***Прыжки*** направлены на развитие основных движений ребенка, тренировку внутренних органов и систем детского организма. Прыжки следует вводить постепенно и очень осторожно, поскольку они создают большую нагрузку на неокрепший организм ребенка (физиологами доказано, что для безопасного выполнения прыжков необходимо наличие у ребенка развитого брюшного пресса и S-образного изгиба позвоночника). Детей начинают учить прыжкам со спрыгивания, с поддержкой взрослого. Прыжки подготавливают тело малыша к выполнению заданий на равновесие, которые очень сложны для умственно отсталого дошкольника. Для совершенствования навыков в прыжках ребенок должен проявить волевые качества своей личности, сосредоточиться и собраться с силами. Кроме того, в процессе выполнения прыжков у детей начинают закладываться основы саморегуляции и самоорганизации своей деятельности.

***Ползание, лазанье, перелезание*** направлены на развитие и совершенствование двигательных навыков, укрепление мышц спины, брюшного пресса, позвоночника. Эти движения, в свою очередь, оказывают положительное влияние на формирование координированного взаимодействия в движениях рук и ног, на укрепление внутренних органов и систем. Данное направление работы является одним из важнейших, поскольку представляет высокую коррекционную значимость как для физического, так и для психического развития ребенка. В связи с тем что многие умственно отсталые дети в своем развитии минуют этап ползания, одна из задач физического воспитания — восполнить этот пробел.

***Общеразвивающие упражнения*** способствуют развитию интереса к движениям, совершенствованию физических показателей и двигательных способностей; развивают гибкость и подвижность в суставах; укрепляют функционирование вестибулярного аппарата. Физические упражнения обеспечивают активную деятельность внутренних органов и систем, укрепляют мышечную систему в целом. В общеразвивающих упражнениях выделяют следующие группы движений:

§ упражнения без предметов;

§ упражнения с предметами;

§ упражнения, направленные на формирование правильной осанки;

§ упражнения для развития равновесия.

***Подвижные игры*** закрепляют сформированные умения и навыки, стимулируют подвижность, активность детей, развивают способность к сотрудничеству со взрослыми и детьми. Подвижные игры создают условия для формирования у детей ориентировки в пространстве, умения согласовывать свои движения с движениями других играющих детей. Дети учатся находить свое место в колонне, в кругу, действовать по сигналу, быстро перемещаться по залу или на игровой площадке. Совместные действия детей создают условия для общих радостных переживаний, активной совместной деятельности.

В процессе подвижных игр создаются условия для развития психических процессов и личностных качеств воспитанников, у детей формируются умения адекватно действовать в коллективе сверстников.

Наиболее эффективна организация подвижных игр на свежем воздухе (при активной двигательной деятельности детей на свежем воздухе усиливается работа сердца и легких, а следовательно, увеличивается поступление кислорода в кровь, что благотворно влияет на общее состояние здоровья).

***Плавание*** оказывает стимулирующее воздействие на растущий организм ребенка (физические свойства водной среды, в частности плотность воды, оказывают специфическое влияние на функции кровообращения, дыхания, кожные рецепторы). Плавание закаливает организм, тренирует вестибулярный аппарат. Занятия в воде необходимо сочетать с общеразвивающими упражнениями и подвижными играми на суше.

Задачи физического развития и физического воспитания по охране и совершенствованию здоровья детей на весь период пребывания детей в дошкольном учреждении:

§ Формировать у детей интерес к физической культуре и совместным физическим занятиям со сверстниками.

§ Укреплять здоровье детей.

§ Формировать правильную осанку у каждого ребенка.

§ Формировать у детей потребность в разных видах двигательной деятельности.

§ Развивать у детей движения, двигательные качества, физическую и умственную работоспособность.

§ Тренировать у детей сердечно-сосудистую и дыхательную системы, закаливать организм.

§ Создавать условия в группе для эффективной профилактики простудных и инфекционных заболеваний.

§ Осуществлять систему коррекционно-восстановительных мероприятий, направленных на развитие психических процессов и личностных качеств воспитанников, предупреждать возникновение вторичных отклонений в психофизическом развитии ребенка.

§ Учить детей выполнять движения и действия по подражанию действиям взрослого.

§ Учить детей выполнять действия по образцу и речевой инструкции.

**ПЕРВЫЙ ГОД ОБУЧЕНИЯ**

***Задачи обучения и воспитания***

§ Учить детей внимательно смотреть на взрослого, поворачиваться к нему лицом, когда он говорит.

§ Учить детей выполнять движения и действия по подражанию взрослому.

§ Учить детей тихо входить в спортивный зал и строиться в шеренгу по опорному знаку — стенке, веревке, ленте, палке. Учить детей ходить стайкой за воспитателем.

§ Учить детей ходить друг за другом, держась за веревку рукой.

§ Учить детей ходить по дорожке и следам.

§ Учить переворачиваться из положения лежа на спине в положение лежа на животе и обратно.

§ Воспитывать у детей интерес к участию в подвижных играх.

§ Учить детей спрыгивать с высоты (с гимнастической доски высотой 10-15 см).

§ Учить детей ползать по ковровой дорожке, доске, наклонной доске, залезать на горку с поддержкой взрослого и самостоятельно спускаться с нее.

§ Учить детей проползать под веревкой, под скамейкой.

§ Учить детей удерживаться на перекладине с помощью взрослого.

§ Формировать у детей интерес к движениям в воде, учить не бояться воды и спокойно входить в бассейн, окунаться в воду.

***Основное содержание работы***

*Метание* выполняется по подражанию действиям взрослого. При затруднениях используются совместные действия взрослого с ребенком. Дети берут мячи из корзины и бросают по крупной мишени, укрепленной на стене или находящейся на полу. Затем дети бросают мячи в цель (в корзину, обруч, доску) вначале одной рукой, затем двумя. Детям предлагаются мячи, разные по размеру и материалу.

*Построение* выполняется с помощью воспитателя. Дети строятся без равнения: в шеренгу, вдоль каната или веревки, положенной на пол по прямой линии; друг за другом, держась за веревку рукой; в колонну друг за другом; в круг вдоль каната или веревки.

*Ходьба* выполняется по показу и самостоятельно в сопровождении звуковых сигналов: стайкой вслед за воспитателем и к воспитателю; группой вдоль зала к противоположной стене, к воспитателю и самостоятельно — из исходного положения, стоя вдоль стены лицом к залу; друг за другом вдоль каната за воспитателем и самостоятельно друг за другом, держась руками за веревку.

*Бег* выполняется по показу и самостоятельно с использованием звуковых сигналов: стайкой за воспитателем; группой вдоль зала к противоположной стороне — из исходного положения, стоя вдоль стены лицом к залу; по кругу вдоль каната за воспитателем и самостоятельно; с остановками по окончании звуковых сигналов.

*Прыжки* — сначала выполняется спрыгивание с доски, с приподнятого края доски (высота 10 см) отдельными детьми по показу, со страховкой и с помощью воспитателя. Подпрыгивание — на носках на месте.

*Ползание, лазанье, перелезание* выполняется со страховкой и с помощью воспитателя, по звуковому сигналу: ползание по ковровой дорожке, доске, положенной на пол (ширина 30—35 см), наклонной доске (высота 20—25 см) с проползанием под веревкой (высота 30—35 см), по скамейке; лазанье по гимнастической стенке произвольным способом; перелезание через одну-две скамейки (расстояние 1 —1,5 м одна от другой); пролезание между рейками лестничной пирамиды, палатки или вышки.

*Общеразвивающие упражнения* выполняются детьми вслед за взрослым по подражанию.

*Упражнения без предметов.*

Движения головой — повороты вправо-влево, наклоны вперед-назад; движения руками вперед — в стороны — вверх — к плечам — на пояс вниз; «пропеллер» (круговые движения согнутыми перед грудью руками); сжимание пальцев в кулаки и разжимание; хлопки в ладоши; притоптывание одной ногой с положением рук на поясе; притоптывание двумя ногами; хлопки с притоптываниями одновременно.

*Упражнения с предметами.*

*1. Упражнения с флажками.* Движения рук вверх-вниз; скрестные широкие размахивания вверху над головой; скрестные широкие размахивания внизу перед собой; приседания с опусканием флажка на пол; постукивание о пол черенком флажка в приседе; помахивание флажком вверху над головой одной рукой. (Со второй половины года используются по два флажка на ребенка.)

*2. Упражнения с мячом.* Отталкивание двумя руками большого мяча, подвешенного в сетке; катание среднего мяча друг к другу, сидя в парах; катание среднего мяча к воспитателю, лежа на животе; бег за мячом, брошенным воспитателем; бросок мяча в корзину, стоя; бросок малого мяча вдаль и бег за мячом; бросок среднего мяча воспитателю и ловля от него, сидя, затем стоя (расстояние 30—40 см); передача среднего и малого мячей друг другу по ряду, сидя.

*Упражнения, направленные на формирование правильной осанки*, выполняются по показу, с помощью и страховкой воспитателя по звуковому сигналу; подтягивание по скамейке или наклонной доске двумя руками, лежа на животе (высота приподнятого края доски 20—25 см); катание среднего мяча к стене, лежа на животе (используется перевернутая скамейка); катание среднего мяча к воспитателю, лежа на животе; топтание на канате стопами, сидя и стоя поперек каната; ходьба боком приставными шагами по нижней рейке гимнастической стенки (придерживаясь за верхнюю рейку); ходьба боком приставными шагами по канату, лежащему на полу.

*Упражнения для развития равновесия* выполняются по показу воспитателя со страховкой и с его помощью: ходьба по дорожке, выложенной из каната (ширина 30—35 см); ходьба по доске с приподнятым краем (высота 15—20 см); ходьба по скамейке (высота 20—25 см); движения головой — повороты вправо-влево, наклоны вперед-назад; перешагивание через канат, гимнастические палки, кубики.

*Подвижные игры* выполняются по подражанию действиям воспитателя, носят бессюжетный характер: «Лошадки», «Котята», «Зайчики прыгают», «Догони мяч», «Прокати мяч», «Курочки и петушки», «Птички полетели», «Маленькая змейка», «Проползи через палатку», «Побежим по дорожке», «Пройдем по камушкам», «Передай по кругу», «Спустись с горки», «Беги — ловлю!», «Поезд», «Солнышко и дождик», «Птички в гнездышках», «Догоню, догоню» и др.

Часть игр выполняется на метание: «Попади в ворота», «Покачай грушу», «Целься — пли!», «Кольцеброс».

*Плавание*. Дети выполняют подготовительные упражнения у бассейна. Затем они спокойно входят в воду, окунаются, набирают воду в ладони, ополаскивают лицо, плечи, спину, грудь, ложатся на пенопластовые доски, совершают имитирующие элементы техники плавания.

***Словарь***: привет, пока, сядьте, встаньте, идите, бегите, делайте так, прыгайте, шагайте, ползите, ловите, поймал, принеси мяч (флажок), возьми мяч (флажок), дай мяч (флажок), кати мяч, топайте, будем бегать (прыгать, ползать, играть в мяч), верно, неверно, играли (занимались) хорошо, плохо, барабан, мяч, флаг, палка, кубик, веревка, лента, доска.

***Показатели развития к концу первого года обучения***

Дети должны ***научиться***:

§ смотреть на взрослого, поворачиваться к нему лицом, когда он говорит; тихо входить в спортивный зал и строиться в шеренгу, ориентируясь на опору - стену, веревку, ленту, палку;

§ выполнять движения по подражанию взрослому;

§ бросать мяч по мишени;

§ ходить стайкой за воспитателем;

§ ходить друг за другом, держась за веревку рукой;

§ ходить по дорожке и следам;

§ спрыгивать с доски;

§ ползать по ковровой дорожке, доске, наклонной доске;

§ проползать под веревкой;

§ проползать под скамейкой;

§ переворачиваться из положения лежа на спине в положение лежа на животе;

§ не бояться воды, спокойно в нее входить и окунаться.

**3.6 Перечень нормативных документов**

1. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
3. Федеральный закон от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов».
4. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы».
5. Национальный стандарт Российской Федерации ГОСТ Р 53059-2008 «Социальное обслуживание населения. Социальные услуги инвалидам».
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября
7. г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии».
9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 8 апреля
10. г. № 293 «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам дошкольного образования».
11. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 августа
12. г. № 1014 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования».
13. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря
14. года №1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ».
15. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций».
16. Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 августа 2016 года № 1839-р).
17. Письмо Министерства образования РФ от 24 мая 2002 года №29/2141-6 «Методические рекомендации по организации работы центров помощи детям с РДА»
18. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 20 мая 2015 г. № 2/15)).

**IV. 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.

1. Бардышевская М.К., Лебединский В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей. - М., 2003.
2. Волкмар Ф.Р., Вайзнер Л.А. Аутизм. Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Книги 1, 2, 3. Пер. с англ. - Екатеринбург, 2014.
3. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом (пер. с англ.). - М., 2013.
4. Купер Дж.О., Херон Т.Э., Хьюард У.Л. Прикладной анализ поведения. Пер. с англ. - М., 2016.
5. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика детского аутизма. -М., 1991.
6. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. - М., 1985.
7. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. - М., 2003.
8. Лебединский В.В., Бардышевская М.К. Аффективное развитие ребёнка в норме и патологии // Психология аномального развития ребёнка: хрестоматия в 2-х томах / под ред. В.В.Лебединского и М.К.Бардышевской. Т.2. - М., 2002. - С.588-681.
9. 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.
10. Мелешкевич О.В., Эрц Ю.М. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА). - Бахрах-М, 2014.
11. Морозов С.А. Выявление риска развития расстройств аутистического спектра в условиях первичного звена здравоохранения у детей раннего возраста. Пособие для врачей. - Воронеж, 2014.
12. Морозов С.А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра. - М., 2015.
13. 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.
14. Морозов С.А., Морозова Т.И. Клинический полиморфизм и вариативность образования детей с аутизмом //Аутизм и нарушения развития, 2016, 14, №4, с.3-9.
15. Морозов С.А., Морозова Т.И. Воспитание и обучение детей с аутизмом. Дошкольный возраст. - М., 2017.
16. Морозов С.А., Морозова С.С., Морозова Т.И. Некоторые особенности ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра. //Аутизм и нарушения развития, 2017, 15, №2, с.19-31.
17. Морозова С.С. Коррекционная работа при осложнённых формах детского аутизма. Части I и II. - М., 2004.
18. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжёлых и осложнённых формах. - М., 2007.
19. Морозова С.С. Основные аспекты использования АВА при аутизме. - М., 2013.
20. Никольская О.С. Особенности психического развития и психологической коррекции детей с ранним детским аутизмом. Автореф. дисс. канд. психол. наук. - М., 1985.
21. Никольская О.С. Аутизм лечится общением. - Аутизм и нарушения развития. 2016, Т.14, №4(53). - С.35-38.
22. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребёнок. Пути помощи. - М., 2007.
23. Никольская О.С., Малофеев Н.Н. Игра в пространстве современной культуры: взгляд дефектолога. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2016, №8. - С.11-15.
24. Питерс Т. От теоретического понимания к педагогическому воздействию. Пер. с англ. - СПб, 1999.
25. Расстройства аутистического спектра у детей (под ред. Н.В.Симашковой) - М., 2013.
26. Роджерс С. Дж., Доусон Дж., Висмара Л.А. Денверская модель раннего вмешательситва для детей с аутизмом. Пер. с англ. - Екатеринбург, 2016.

Шоплер Э., Ланзинд M., Ватере Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет). Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе TEACCH. Пер. с англ. - Минск, 1997.

1. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. – М.: Просвещение, 2005. – 272 с.

V. Приложение

5.1 Приложение 1

Уровни тяжести расстройств аутистического спектра (РАС) [по DSM-5].

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Степень  тяжести | Социальная коммуникация | Ограниченные интересы и повторяющееся поведение |
| Уровень 3. «Потребность в очень  существенной  поддержке» | Тяжелая недостаточность речевых и неречевых навыков общения приводит к серьёзным нарушениям в функционировании; крайне ограниченное инициирование социальных взаимодействий и минимальный ответ на социальные инициативы других. Например, человек с небольшим набором нескольких понятных слов редко является инициатором социального взаимодействия, а если и является, то обращается в необычной форме и только для удовлетворения нужд, а реагирует только на очень прямые указания и формы социального общения. | Отсутствие гибкости поведения, значительные трудности с приспособлением к переменам и изменениям или ограниченные / повторяющиеся формы поведения, которые мешают и существенно затрудняют функционирование во всех сферах.  Сильный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания. |
| Уровень 2. «Потребность в существенной поддержке» | Заметная недостаточность речевых и неречевых навыков общения; выраженные затруднения в социальном общении и взаимодействии даже при наличии поддержки; ограниченное инициирование социальных взаимодействий и ограниченное или ненормальное реагирование на социальные инициативы других. Например, человек использует ограниченное количество фраз, социальное взаимодействие ограничено узкими специальными интересами, заметны странности неречевого общения. | Отсутствие гибкости в поведении, трудности в приспособлении к переменам и изменениям или ограниченные / повторяющиеся формы поведения, которые проявляются с достаточной частотой и заметны стороннему наблюдателю, а также мешают функционированию в различных ситуациях.  Заметный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания. |
| Уровень 1. «Потребность в поддержке» | Без поддержки и содействия недостаточность социального общения приводит к заметным нарушениям. Сложности с инициированием социальных взаимодействий, нетипичные или неудачные реакции на обращения со стороны окружающих. Сниженный интерес к социальным взаимодействиям.  Например, человек способен говорить полноценными предложениями и коммуникабелен, но взаимный диалог с окружающими у него не получается, а попытки установить дружеские отношения странны и обычно безуспешны. | Негибкое поведение препятствует функционированию в разных ситуациях. Сложности с переключением между видами деятельности. Проблемы с организацией и планированием препятствуют независимости. |

**5.2 Приложение 2**

Диагностическое обеспечение коррекционно-образовательного процесса детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Динамика расстройств аутистического спектра зависит от трёх основных составляющих: возрастной, связанной с аутистическими (часто и иными) нарушениями развития и обусловленной лечебно-коррекционным процессом. Возрастная составляющая определяется искажённым развитием и плохо предсказуема, ещё менее предсказуема динамика аутистических нарушений (в значительной степени эндогенным), реакция на лечебно-коррекционные воздействия также различна, но всё же более определённа.

В такой ситуации сколько-нибудь перспективное планирование становится очень ненадёжным, и в результате приходится планировать коррекционный процесс только на непродолжительный временной интервал, либо в общих чертах. Кроме того, планирование должно быть гибким, учитывающим неоднозначность реакции на коррекционные воздействия, лечение и ряд других обстоятельств.

**Диагностика умственного развития детей раннего возраста**

**(Е.А. Стребелева)**

Методика разработана для диагностики детей 2-2,5 и 2,5-3 лет. Для детей второй подгруппы в некоторых заданиях стимульный материал усложняется и его объем увеличивается. Для обработки результатов используется качественно - количественный анализ. В процедуре проведения диагностики предусмотрен этап обучения.

***Качественные показатели*** – способы выполнения заданий:

1. Неадекватно действует;
2. Понимает цель, но самостоятельно действует без учета свойств и качеств предметов, то есть хаотично; в условиях обучения действует адекватно, но самостоятельно не выполняет даже после обучения;
3. самостоятельно выполняет задание после обучения;
4. сразу самостоятельно выполняет задание.

**Задание 1. Лови шарик!**

*Цели исследования:* установление контакта с взрослым, оценка понимания словесной инструкции, умение прослеживать взглядом движущийся предмет.

*Оборудование:* желобок, шарик.

*Процедура.* Педагог кладет шарик на желобок и просит ребенка: «Лови шарик!» Затем поворачивает желобок к ребенку и просит его прокатить шарик по желобку: «Кати!» Взрослый ловит шарик. Игра повторяется 4 раза.

*Обучение.* Если ребенок не ловит шарик, взрослый показывает ему несколько раз (до 2-х), как это надо делать.

*Оценка действий.* Принятие задания, желание играть с взрослым, отношение к игре, к результату.

**Задание 2. Спрячь шарики!**

*Цели исследования:* выявление практической ориентировки на величину, наличие соотносящих действий*.*

*Оборудование:* 2 коробочки четырехугольной формы одинакового цвета с крышками такого же цвета и формы, но разные по величине, 2 шарика (для второй подгруппы – по 3 коробочки и шарика).

*Процедура:* Перед ребенком 2 коробочки и крышки к ним на некотором расстоянии. Педагог кладет большой шарик в большую коробку, а маленький – в маленькую и просит ребенка спрятать шарики, то есть накрыть коробки крышками. При этом не объясняется, какую крышку надо брать.

*Обучение.* Если ребенок подбирает крышки неверно, взрослый показывает и объясняет: «Большой крышкой накрываем большую коробку, а маленькой - маленькую». Таким образом, в процессе диагностики педагог показывает способ действия и фиксирует в слове свойство предметов (величину), на которое должен ориентироваться ребенок. После обучения предлагается выполнить задание самостоятельно.

*Оценка действий.* Принятие задания, способы выполнения, обучаемость, наличие соотносящих действий, отношение к результату.

**Задание 3. Разбор и складывание двусоставной матрешки (трехсоставной)**

*Цели исследования:* выявление уровня развития ориентировки ребенка на величину предметов, выявление наличия соотносящих действий.

*Оборудование:* 2 двусоставные (для второй подгруппы трехсоставные) матрешки.

*Процедура.* Педагог дает ребенку матрешку и просит раскрыть её. Если он не начинает действовать, то раскрывает матрешку взрослый, затем предлагает ребенку собрать ее. Если ребенок не справляется самостоятельно - проводится обучение.

*Обучение.* Педагог берет еще одну матрешку и раскрывает ее; обращая внимание ребенка на маленькую матрешку, просит сделать то же со своей матрешкой: «Раскрой матрешку». Затем ребенка просят спрятать маленькую матрешку в большую, используя указательный жест и инструкцию: « Делай, как я». Затем предлагается выполнить задание самостоятельно.

*Оценка действий.* Принятие задания, способы выполнения, отношение к результату.

**Задание 4. Разбор и складывание пирамидки.**

*Цели исследования*: выявление уровня развития практической ориентировки на величину, наличие и характер соотносящих действий, определение ведущей руки, согласованность действий рук.

*Оборудование:* пирамидка из трех(для второй подгруппы 4-х) колец одинакового цвета, разных по величине.

*Процедура.* Педагог предлагает ребенку разобрать пирамидку. Если он не может, взрослый делает это сам и предлагает ребенку собрать ее.

*Обучение.* Если ребенок и после этого не начинает действовать, педагог начинает подавать ему кольца по одному, каждый раз указывая жестом, что кольца нужно надевать на стержень, затем предлагает выполнить задание самостоятельно.

*Оценка действий*. Принятие задания, складывает ли пирамидку самостоятельно, с учетом или без учета величины колец, обучаемость, ведущая рука, согласованность действий рук, результат и отношение к нему.

**Задание 5. Парные картинки**

*Цели исследования*: выявление уровня развития фиксации взора, зрительного восприятия предметных картинок, наличие указательного жеста*.*

*Оборудование*: парные предметные картинки*.*

*Процедура.* Перед ребенком кладут 2 картинки (для второй подгруппы 4). Точно такие же картинки находятся в руках у педагога, который соотносит их между собой, показывая при этом, что у него и у ребенка картинки одинаковые. Затем взрослый закрывает свои картинки, достает одну из них и, показывая её ребенку, просит показать такую же.

*Обучение*. Если ребенок не выполняет задания, педагог показывает, как нужно соотнести 4 предметные картинки.

*Оценка действий*. Принятие задания, осуществляет ли выбор, обучаемость, результат и отношение к нему.

**Задание 6. Цветные кубики.**

*Цели исследования*: Выявление сформированности зрительного восприятия цвета.

*Оборудование:* по два кубика двух основных цветов-красного, желтого (для 2-йподгруппы-4-х цветов).

*Процедура*. 2 кубика разного цвета ставят перед ребенком и просят показать такой же, какой находится в руках у педагога. Затем педагог говорит: «Покажи, где красный, а теперь где желтый (зеленый, синий)». Затем взрослый просит ребенка по очереди назвать цвет каждого кубика: «Скажи, какого цвета этот кубик».

*Обучение*.Если ребенок не сличает цвета, то педагог применяет сначала два цвета. Если ребенок сличает цвета, но не выделяет по названию, педагог учит его выделять по названию два цвета, повторив при этом каждое название 2-3 раза.

*Оценка действий*. Принятие задания, уровень восприятия цвета, сличает ли цвета, выделяет ли по слову, называет ли основные цвета, результат и отношение к нему.

**Задание 7. Разрезные картинки**

*Цели исследования:* выявление уровня развития целостного восприятия предметной картинки.

*Оборудование:* 2 предметные картинки, одна из которых разрезана на 2 части(для второй подгруппы-3 части).

*Процедура*: Педагог показывает ребенку 2 части картинки и просит: «Сделай целую картинку!»

*Обучение.* Если ребенок не выполняет задание, взрослый показывает целую картинку и просит из частей собрать такую же. Если и после этого ребенок не справляется с заданием, педагог сам накладывает часть разрезной картинки на целую и просит добавить другую часть. После обучения ребенок должен выполнить задание самостоятельно.

*Оценка действий*. Принятие задания, способы выполнения, обучаемость, результат и отношение к нему.

**Задание 8. Конструирование из палочек**

*Цели исследования*: выявление уровня развития целостного восприятия, анализа образца, умение действовать по подражанию, по образцу.

*Оборудование*: 6 плоских палочек одного цвета.

*Процедура*. Перед ребенком строят из палочек фигуру («молоточек», «домик») и просят его сделать такую же. Для младших детей фигура предлагается из 2 палочек, для второй подгруппы – из 3.

*Обучение*. Если задание не выполняется по образцу, его предлагают сделать по подражанию. Если ребенок не справляется с заданием, ему предлагают построить треугольник вначале по образцу, затем по показу, а если он не выполняет по показу, то по подражанию.

*Оценка действий*. Принятие задания, действия по подражанию, по показу, по образцу, результат и отношение к нему.

**Задание 9. Достань тележку!**

*Цели исследования*: выявление уровня развития наглядно-действенного мышления, возможности использования вспомогательного средства.

*Оборудование*: тележка с кольцом, через которое продета тесьма.

*Процедура*. Перед ребенком на другом конце стола находится тележка, достать ее рукой он не может. В зоне досягаемости руки находятся два конца тесьмы, разведенные на 50 см. Ребенка просят достать тележку. Он должен догадаться соединить оба конца тесьмы.

*Обучение*. Проводятся на уровне практических проб самого ребенка: когда он тянет за один конец тесьмы, надо дать ему возможность попробовать еще раз. Педагог за экраном снова продевает тесьму через кольцо тележки и предлагает достать ее.

*Оценка действий.* Если ребенок тянет за оба конца тесьмы сразу (двумя руками или соединяя концы) – это высокий уровень выполнения задания. В тех случаях, когда ребенок тянет вначале за тесьмы и справляется с заданием после повторной пробы, отмечается положительное использование практических проб. Если он не догадывается использовать тесьму (пытается дотянуться рукой или подняться со стула и подойти к тележке) – это невыполнение задания.

**Задание 10. Порисуй!**

*Цели исследования:* выявление уровня развития предметного рисунка, ведущей руки и наличия согласованности действий рук.

*Процедура*. ребенку дают листок бумаги и карандаш, просят нарисовать «дорожку» или «домик» (обучение не проводится).

*Оценка действий.* Принятие задания, отношение к задаче и результату деятельности, соответствие рисунка инструкции. Анализ рисунков: каракули, преднамеренное черканье, соответствие рисунка инструкции.

**Количественная оценка результатов**

Оценка действий проводится по 4-бальной системе. За невыполненное задание ребенок получает 1 балл. Другие оценки соответствуют способам выполнения (см. качественные показатели).

**От 10 до 12 баллов** – дети не понимают цель задания, поэтому не стремятся к его выполнению. Они не готовы к сотрудничеству с взрослым, не выделяют цель задания, действовать неадекватно. Не готовы к обучению и в основном не стремятся к положительному результату. Относятся к категории глубоко умственно отсталых.

**От 13 до 23 баллов** – дети понимают цель задания, но с трудом вступают в контакт с новым для них взрослым. Требуется использование различныз эмоциональных и игровых приемов для того, чтобы эти дети приняли задание. Отмечается стремление достигнуть искомого результата. Как правило, не учитывают свойства и качества предметов, характерны хаотические действия, отказ от дальнейшего выполнения задания. По подражанию многие справляются с заданиями, но самостоятельно выполнить их после обучения не могут, так как не осознают принцип действия. Безразличны к результату. Относятся к категории умственно отсталых с возможностями обучения в условиях спец. ДУ.

**От 24 до 33 баллов –** сразу же принимают задание, понимают его условия и стремятся выполнить. Часто самостоятельно не могут найти адекватный способ выполнения и обращаются за помощью к взрослому. После показа способа выполнения могут самостоятельно справиться с заданием, заинтересованы в результате своих действий. Нуждаются в уточнении клинического и психолого-педагогического диагноза: здесь могут быть дети с ЗПР, с ОНР, с нарушениями слуха.

**От 34 до 40 баллов – норма развития.**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№** | **Наименование задания** | **бал** |
| **1** | Лови шарик |  |
| **2** | Спрячь шарик: две коробочки  три коробочки |  |
| **3** | Разборка и складывание матрешки: двухсоставная  трехсоставная |  |
| **4** | Разборка и складывание пирамидки: из трех колец  из четырех колец |  |
| **5** | Парные картинки:две  четыре |  |
| **6** | Цветные кубики: два (красный, желтый (или белый)  четыре (красный, желтый (или белый, зеленый, синий) |  |
| **7** | Разрезные картинки: из двух частей  из трех частей |  |
| **8** | Конструирование из палочек: «молоточек» (из двух палочек)  «треугольник» (из трех палочек) |  |
| **9** | Достань тележку: скользящая тесемка  скользящая и одна ложная |  |
| **10** | Нарисуй: Дорожку  Домик |  |

1. Под феноменом слабости центральной когеренции понимают сконцетрированность на деталях сенсорного воздействия при затрудненности восприятия целостного образа.

   22 [↑](#endnote-ref-1)
2. Этот пример представляется весьма показательным для формулировки требований к специалистам по коррекции РАС. [↑](#endnote-ref-2)
3. См. классификацию стереотипий при РАС - С.А.Морозов, 2014; 2015.

   27 [↑](#endnote-ref-3)
4. После введения МКБ-11 появится официальный медицинский диагноз «расстройство аутистического спектра» [↑](#endnote-ref-4)
5. Единственным эквивалентом естественного языка является жестовая речь глухих.

   77 [↑](#endnote-ref-5)
6. К проблемному поведению относят и стереотипии; они рассматриваются ниже.

   78 [↑](#endnote-ref-6)