

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 12»

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА

Учителя-дефектолога
группы компенсирующей направленности
для детей с РАС и интеллектуальными нарушениям
возраст обучающихся от 3 до 8 лет
(срок реализации - 2 года)

Учитель-дефектолог:
Шестакова Анна Дмитриевна

Соликамск

Оглавление

№ п/п	Содержание	Стр.
1	Целевой раздел	4
1.1.	Пояснительная записка	4
1.2.	Цели и задачи программы	4
1.3.	Принципы и подходы к формированию программы	5
1.4.	Особенности развития детей дошкольного возраста, имеющих интеллектуальные нарушения	7
1.5.	Особенности развития детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра	15
1.6.	Методика психолого-педагогического обследования и мониторинга обучающихся с РАС и интеллектуальными нарушениями	24
2	Содержательный раздел	25
2.1.	Программа коррекционно-развивающей работы	25
2.1.1.	Пояснительная записка	25
2.1.2.	Дифференциация образовательного процесса	25
2.1.3.	Специфика реализации основного содержания Программы с детьми РАС и интеллектуальными нарушениями по основным образовательным областям	27
2.1.4.	Коррекционно-развивающая работа учителя дефектолога в рамках реализации основных образовательных областей	28
2.1.5.	Тематический план	42
2.1.6.	Планируемые результаты освоения программы детьми, имеющими интеллектуальные нарушения	42
2.1.7.	Планируемые результаты освоения программы детьми, имеющими расстройство аутистического спектра	43
2.2.	Взаимодействие взрослых с детьми	45
2.3.	Взаимодействие учителя дефектолога с семьями дошкольников	47
2.4.	Программно-методическое обеспечение коррекционно-развивающего обучения	50
3	Организационный раздел	51
3.1.	Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с интеллектуальными нарушениями, ребенка с РАС	51
3.2.	Организация развивающей предметно-пространственной среды	53
3.3.	Материально-техническое обеспечение программы	54
3.4.	Планирование образовательной деятельности	56
3.5.	Сотрудничество с учреждениями города, оказывающими	57

	помощь населению	
3.6.	Перечень нормативных и методических документов	58
3.7.	Перечень литературных источников	59
3.8.	Методики для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями, детей с РАС	62

1. Целевой раздел

1.1. Пояснительная записка

Рабочая программа коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога МАОУ «СОШ № 12» в группе компенсирующей направленности для детей с РАС и интеллектуальными нарушениями (далее Программа) разработана на основе АООП для детей с РАС, а также на основе:

-Федерального закона Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273- ФЗ "Об образовании в Российской Федерации".

-Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва. "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования".

- Приказа Министерства Просвещения Российской Федерации (Минпросвещения России) от 24 ноября 2022 г., № 1022 г. Москва «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ»,

- Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью Баряева Л.Б., Гаврилушкина О.П., Зарин А.П., Соколова Н.Д., – СПб. Издательство «Союз», 2003 - 320 с. – (Коррекционная педагогика).

- Методические разработки Е.А. Стребелевой, С.Д. Забрамной, Н. Ю. Боряковой, М.А. Касициной, О.С. Никольской, М.М. Либлинг, С.А. Морозова, Хаустова А.В., Богорад П.Л., Загуменной О.В. и других отечественных ученых в области общей и специальной педагогики и психологии

Обучение по Программе ведётся на русском языке. Рабочая программа является документом учителя-дефектолога, определяющим комплекс основных характеристик дошкольного образования. Документ разработан с учётом особенностей психофизического развития детей с интеллектуальными нарушениями и детей с РАС и обеспечивает коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию детей. В Программе сделан акцент на задачах, направленных на формирование возрастных психологических новообразований и становление различных видов детской деятельности, которые происходят в процессе организации специальных занятий с детьми при преимущественном использовании коррекционных подходов в обучении.

1.2. Цели и задачи программы

Целью программы является: проектирование коррекционно-развивающей работы по смягчению в возможно большей степени ключевых симптомов аутизма, повышение их социальной адаптации и коррекция психических процессов детей с РАС и интеллектуальными нарушениями.

Определение стратегии коррекционной работы осложняется тем, что природа отдельных нарушений может быть сложной. Без учёта структуры нарушений возможный уровень эффективности лечебно-коррекционной работы не может быть достигнут.

Цель достигается путем решения следующих задач в соответствии с ФГОС ДО:

- реализация содержания АООП ДО для детей с РАС и АООП ДО для детей интеллектуальными нарушениями;

- коррекция недостатков психофизического развития обучающихся с РАС и интеллектуальными нарушениями;

- охрана и укрепление физического и психического здоровья обучающихся с РАС и интеллектуальными нарушениями, в том числе их эмоционального благополучия;

- обеспечение равных возможностей для полноценного развития ребенка с РАС и интеллектуальными нарушениями в период дошкольного образования независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса;

- создание благоприятных условий развития в соответствии с их возрастными, психофизическими и индивидуальными особенностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка с РАС и интеллектуальными нарушениями, как субъекта отношений с педагогическим работником, родителями (законными представителями), другими детьми;
- объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;
- формирование общей культуры личности обучающихся с РАС и интеллектуальными нарушениями, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирование предпосылок учебной деятельности;
- формирование социокультурной среды, соответствующей психофизическим и индивидуальным особенностям развития обучающихся с РАС и интеллектуальными нарушениями;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки родителей (законных представителей) и повышение их компетентности в вопросах развития, образования, реабилитации (абилитации), охраны и укрепления здоровья обучающихся с РАС и интеллектуальными нарушениями;
- обеспечение преемственности целей, задач и содержания дошкольного и начального общего образования.

Программа учителя-дефектолога предназначена для проведения коррекционно-развивающей работы с детьми 3 – 8 лет.

Рабочая программа составлена на 2 года на период с 01.09.2024 по 31.05.2026 г. Рабочая программа может корректироваться в связи с изменениями: нормативно-правовой базы дошкольного образования, видовой структуры группы, для улучшения качества образования. В случае образовательного запроса родителей (законных представителей) на изменение Программы, изменения вносятся в индивидуальную программу развития ребенка.

1.3 Принципы и подходы к формированию Программы

Программа сформирована в соответствии с принципами и подходами, определенными

Д ФГОС

О 1. Культурно-исторический подход определяет развитие воспитанника как «процесс формирования человека или личности, совершающийся путем возникновения на каждой ступени новых качеств, специфических для человека, подготовленных всем предшествующим ходом развития, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях».

2. Личностный подход исходит из положения, что в основе развития лежит, прежде всего, эволюция поведения и интересов ребенка, изменение структуры направленности поведения. Поступательное развитие обучающегося главным образом происходит за счет его личностного развития.

3. Деятельностный подход рассматривает деятельность наравне с обучением как движущую силу психического развития воспитанника. Ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте – игра.

1) Общие принципы и подходы к формированию Программы.

Поддержка разнообразия детства; сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека.

Личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых (родителей (законных представителей), педагогических и иных работников Организации) и детей, уважение личности воспитанника.

Дифференцированный подход к построению АООП для обучающегося, учет его особых образовательных потребностей, которые проявляются в неоднородности возможностей освоения содержания образования. Это обуславливает необходимость создания разных вариантов образовательной программы, в том числе и на основе индивидуального учебного плана.

Реализация АООП в формах, специфических для воспитанника данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка.

2) Специфические принципы и подходы к формированию Программы:

Принцип учета возрастнo-психологических, индивидуальных особенностей и личных интересов воспитанника с РАС и интеллектуальными нарушениями обеспечивает условия для максимального развития и предоставляет ему возможность социализироваться и адаптироваться в обществе. Это дает возможность включать воспитанника в элементарную совместную деятельность и взаимодействие с другими детьми.

Принцип системности коррекционных, воспитательных и развивающих задач обеспечивает стимулирование и обогащение содержания развития обучающегося при моделировании реальных жизненных ситуаций.

Принцип усложнения программного материала позволяет реализовывать АООП на оптимальном для воспитанника с РАС уровне трудности. Это поддерживает его интерес и дает возможность испытать радость преодоления трудностей.

Учет объема, степени разнообразия, эмоциональной сложности материала обеспечивает постепенное увеличение объема программного материала и его разнообразие.

Принцип сочетания различных видов обучения: объяснительно-иллюстративного, программированного и проблемного обучения способствует развитию самостоятельности, активности и инициативности воспитанника.

Принцип интеграции образовательных областей. Каждая из образовательных областей, выделенных в образовательной программе (физическое развитие, социально- коммуникативное развитие, речевое развитие, познавательное развитие, художественно эстетическое развитие), осваивается при интеграции с другими областями.

Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения воспитанника к участию в реализации АООП. Система отношений воспитанника с близкими взрослыми, особенности их межличностных отношений и общения, формы совместной деятельности, способы ее осуществления являются важной составляющей в ситуации развития воспитанника.

Принцип междисциплинарного взаимодействия специалистов заключается в обеспечении широкого видения проблем обучающегося командой специалистов, в которую входят воспитатели, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, педагог-психолог, учитель-логопед, и др., их способности обсуждать проблемы при соблюдении профессиональной этики в единстве профессиональных ценностей и целей.

Специфические подходы

— индивидуально-дифференцированный подход к реализации адаптированной образовательной программы, связанный с жизненной ситуацией ребенка, состоянием его здоровья и возможностью освоения АОП на разных этапах ее реализации.

- функционально-системный подход в организации коррекционно-педагогического процесса (возможность использования комбинированной модели организации образовательного процесса, сочетая элементы учебной, предметно-средовой и комплексно- тематической модели).
 - идея о первичности нарушения развития аффективной сферы при аутизме, о несформированности системы эмоциональных смыслов у аутичного ребенка. (Никольская О.С.)
 - становление социальных качеств как приоритетное направление развития, которое должно стать стержнем во всех видах коррекционно-развивающей работы с ребенком;
 - организация коррекционно-развивающих и обучающих занятий в условиях микрогруппы;
 - учет соотношения возрастных и индивидуальных особенностей в развитии ребенка, внимание к его способностям и сильным сторонам личности для выстраивания целенаправленного и четко структурированного индивидуального маршрута развития (Екжанова Е.А., Стребелева Е.А.)
 - оценка эффективности образовательного процесса по показателям и индивидуального развития ребенка (индивидуальный маршрут развития).
- Для воспитанников разрабатывается индивидуальная программа психолого-педагогического сопровождения, которая содержит сведения о текущем развитии ребенка, описание его образовательных потребностей, а также траектория его обучения и программу работы с семьей.

1.4 Особенности развития детей дошкольного возраста, имеющих интеллектуальные нарушения

В подавляющем большинстве случаев интеллектуальные нарушения является следствием органического поражения ЦНС на ранних этапах онтогенеза. Негативное влияние органического поражения ЦНС имеет системный характер, когда в патологический процесс оказываются вовлеченными все стороны психофизического развития ребенка – мотивационно-потребностная, социально-личностная, моторно-двигательная; эмоционально-волевая сфера, а также когнитивные процессы: восприятие, мышление, деятельность, речь, поведение. Интеллектуальные нарушения являются самой распространенной формой интеллектуального нарушения, но также имеются около 350 генетических синдромов, которые приводят к стойким и необратимым нарушениям познавательной деятельности. Разное сочетание психического недоразвития и дефицитарности центральной нервной системы обуславливает замедление темпа усвоения социального и культурного опыта, в результате происходит темповая задержка, нивелирование индивидуальных различий, базирующихся на первичном (биологическом) нарушении, и усиления внимания к социальным факторам в развития детей. Это требует создания специальных условий, поиска обходных путей, методов и приемов, которые, учитывая уровень актуального развития ребенка, тем не менее, будут ориентированы на зону его ближайшего развития с самого раннего детства.

В соответствии с МКБ-10 на основе психометрических исследований выделяют 4 степени интеллектуальных нарушений: легкая (IQ - 50 – 69, код F70), умеренная (IQ - 35 – 49, код F71), тяжелая (IQ - 20 – 34, код F 72), глубокая (IQ ниже 20, код F 73) и другие формы (код F 78). При организации коррекционно- педагогической работы, необходимо учитывать, с одной стороны, степень выраженности интеллектуальных нарушений, а с другой – общие закономерности нормативного развития, последовательность и поэтапность становления формируемых функций.

«Примерная образовательная программа дошкольного образования, адаптированная для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

(интеллектуальными нарушениями)» предлагает **педагогическую классификацию** развития детей с интеллектуальными нарушениями.

Первый вариант развития при **легкой степени** характеризуется как «*социально близкий к нормативному*».

В социально-коммуникативном развитии: у многих детей отмечается выразительная мимика и потребность к взаимодействию с окружающими. При контактах с новым взрослым они смотрят в глаза, улыбаются, адекватно ситуации используют слова вежливости и правильные выражения, охотно включаются в предметно-игровые действия. Однако, в ситуации длительного взаимодействия (или обучения) не могут долго удерживать условия задания, часто проявляют торопливость, порывистость, отвлекаясь на посторонние предметы. При выполнении задания дети ориентируются на оценку своих действий от взрослого, и, учитывая его эмоциональные и мимические реакции, интонацию, проявляют желание продолжать начатое взаимодействие.

По уровню речевого развития эти дети представляют собой весьма разнообразную группу. Среди них имеются дети, совсем не владеющие активной речью; дети, владеющие небольшим объемом слов и простых фраз; дети с формально хорошо развитой речью. Но всех их объединяет ограниченное понимание обращенной речи, привязанность к ситуации, с одной стороны, и оторванность речи от деятельности – с другой. Речь не отражает интеллектуальных возможностей ребенка, не может служить полноценным источником передачи ему знаний и сведений.

Фразовая речь отличается большим количеством фонетических и грамматических искажений: овладение грамматическим строем речи на протяжении дошкольного возраста, как правило, не происходит. Особенно страдает у детей связная речь. Одной из характерных особенностей фразовой речи оказывается стойкое нарушение согласования числительных с существительными. Словарный запас в пассивной форме значительно превышает активный. Есть слова, которые ребенок с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) может произносить к какой-либо картинке, предмету, но не понимает, когда их произносит другой человек вне привычной ситуации. Это свидетельствует о том, что у умственно отсталых детей длительно сохраняется ситуативное значение слова. Семантическая нагрузка слова у них намного меньше, чем у детей в норме того же возраста.

Ситуативное значение слова, недостаточная грамматическая оформленность речи, нарушение фонематического слуха и замедленность восприятия обращенной к ребенку речевой инструкции приводят к тому, что речь взрослого часто либо совсем не понимается, либо понимается неточно и даже искаженно. Активная речь бедна, понимание лексико-грамматических конструкций затруднено, отмечается стойкое нарушение звукопроизношения, однако в ситуации взаимодействия дети используют аграмматичные фразы, иногда дополняя их жестами.

В процессе активной коммуникации дети проявляют интерес к запоминанию стихов, песен, считалок, что заслуженно определяет им место в кругу сверстников. Многие родители таких детей стремятся развивать в них музыкальность и артистизм, однако, в силу ограниченных возможностей к усвоению нового материала, они не могут даже в школьном возрасте быть самостоятельными в проявлениях этих способностей. Для усвоения определенной роли или песни им требуется длительное время, специальные методы и приемы, для запоминания новых текстов и материала. Все дети этой группы откликаются на свое имя, узнают его ласковые варианты, знают имена родителей, братьев и сестер, бабушек и дедушек. Знают, какие вкусные блюда готовят близкие люди по праздникам. Многие дети с удовольствием рассказывают про домашних животных, как их кормят и что они делают в доме, но при этом затрудняются в рассказе о том, чем полезно это животное в быту. Опыт показывает, что в новой ситуации дети теряются, могут не узнавать знакомых взрослых, не отвечать на приветствия, проявляя негативизм в виде отказа от взаимодействия. Таким образом, в

новой ситуации проявляются специфические отклонения в личностном развитии, как недостаточное осознание собственного «Я» и своего места в конкретной социальной ситуации.

На прогулках дети проявляют интерес к сверстникам, положительно взаимодействуют с ними в разных ситуациях. Они участвуют в играх с правилами, соблюдая партнерские отношения. В коллективных играх эти дети подражают продвинутым сверстникам, копируя их действия и поведение. Однако ситуации большого скопления людей, шумные общественные мероприятия вызывают у детей раздражение, испуг, что приводит к нервному срыву и невротическим проявлениям в поведении (крик, плач, моргание глазами, раскачивание корпуса, подергивание мышц лица, покусывание губ, произвольные движения ногами или руками, высовывание языка и др.). Поэтому эти дети проявляют свою готовность лишь к взаимодействию в группах с небольшим количеством детей.

В быту эти дети проявляют самостоятельность и независимость: обслуживают себя, умываются, одеваются, убирают игрушки и др. Тем не менее, их нельзя оставлять одних на длительное время даже в домашних условиях, так как они нуждаются в организации собственной деятельности со стороны взрослых. Отсутствие контроля со стороны взрослых провоцирует ситуацию поиска ребенком какого-либо занятия для себя (может искать игрушки высоко на шкафу или захотеть разогреть еду, или спрятаться в неудобном месте и т. д.).

Развитие личности: дети ощущают свои промахи и неудачи и не остаются к ним равнодушными. Во многих случаях они переживают свои ошибки, у них могут возникнуть нежелательные реакции на неудачу. Очень распространены у детей приспособления к требованиям, которые предъявляют к ним окружающие. Эти приспособления далеко не всегда адекватны, возникает «тупиковое подражание» – эхолалическое повторение жестов и слов без достаточного понимания их смысла.

У детей наблюдаются трудности в регуляции поведения, не появляется контроль в произвольном поведении. Дети с нарушениями интеллекта не всегда могут оценить трудность нового, не встречающегося в их опыте задания, и поэтому не отказываются от выполнения новых видов деятельности. Но, если им дается задание, которое они уже пытались выполнить и потерпели при этом неудачу, они зачастую отказываются действовать и не стремятся довести начатое дело до конца.

У детей не наблюдается соподчинения мотивов, импульсивные действия, сиюминутные желания – преобладающие мотивы их поведения. Наряду с этим речь взрослого может организовать деятельность дошкольника, направить ее, регулировать процесс его деятельности и поведение.

Познавательное развитие характеризуется тем, что дети охотно выполняют сенсорные задачи, могут проявлять интерес к свойствам и отношениям между предметами. Пятый год жизни становится переломным в развитии восприятия. Дети могут уже делать выбор по образцу (по цвету, форме, величине). У детей имеется также продвижение в развитии целостного восприятия. В тех случаях, когда им удастся выполнить предложенное задание, они пользуются зрительным соотношением. К концу дошкольного возраста эти дети достигают такого уровня развития восприятия, с которым дети в норме подходят к дошкольному возрасту, хотя по способам ориентировки в задании они опережают этот уровень. Перцептивная ориентировка возникает у них на основе усвоения отдельных эталонов, которому способствует усвоение слов, обозначающих свойства и отношения. В ряде случаев выбор по слову оказывается у детей с нарушениями интеллекта лучше, чем выбор по образцу, так как слово выделяет для ребенка подлежащее восприятию свойство.

Овладев выбором по образцу на основе зрительной ориентировки, дети не могут осуществить выбор из большого количества элементов, затрудняются при различении близких свойств, не могут учитывать эти свойства в действиях с дидактическими игрушками.

У детей изучаемой категории развитие восприятия происходит неравномерно, усвоенные эталоны зачастую оказываются нестойкими, расплывчатыми, отсутствует перенос усвоенного способа действия с одной ситуации на другую. Весьма сложными являются взаимоотношения между восприятием свойства, знанием его названия, возможностью действовать с учетом данного свойства и возможностью производить на его основе простейшие обобщения. Дети, успешно выделяющие свойства во время занятий, не могут подобрать парные предметы по просьбе педагога, совсем не выделяют их в быту, в самостоятельной деятельности, тогда, когда нужно найти определенный предмет в помещении.

В развитии восприятия проявляются нестойкие сенсорные образы-восприятия и образы-представления о свойствах и качествах предметов (дети употребляют названия сенсорных признаков, но эти названия либо произносятся неразборчиво, либо не соотносятся с реальным свойством предмета); объем памяти резко снижен. Группировку предметов по образцу с учетом функционального назначения выполняют с помощью взрослого. Обобщающие слова находятся в пассивном словарном запасе, исключение предмета из группы затруднено, поиск решения осуществляется во многих случаях хаотическим способом.

С заданиями на установление причинно-следственных связей и зависимостей между предметами и явлениями дети не справляются. Понимание короткого текста, воспринятого на слух, вызывает трудности, также как и скрытый смысл. При этом дети способны лишь соотнести образ знакомого предмета с его вербальным описанием (справляются с простыми загадками). Задания на установление количественных отношений между предметами выполняют только с наглядной опорой.

Все эти особенности познавательной и речевой деятельности требуют использования в обучении детей специальных методик и приемов обучения.

Деятельность, в целом, сопровождается нецеленаправленными действиями, равнодушным отношением к результату своих действий. После 5-ти лет в игре с игрушками у детей этого варианта развития все большее место начинают занимать процессуальные действия. При коррекционном обучении формируется интерес к сюжетной игре, появляются положительные средства взаимодействия с партнером по игре, возможности выполнять определенные роли в театрализованных играх. В игровой деятельности у детей отмечается интерес к дидактическим и сюжетным игрушкам и действиям с ними: они выполняют процессуальные и предметно-игровые действия, охотно участвуют в сюжетно-ролевой игре, организуемой взрослым, используют предметы-заместители в игровой ситуации. Задания по продуктивным видам деятельности дети принимают охотно, однако, результаты весьма примитивны, рисунки – предметные, а постройки – из трех-четырех элементов. Особенностью этих детей является недооценка своих возможностей в разных видах деятельности, в том числе и в коллективных играх со сверстниками. Несмотря на то, что во многих случаях они проявляют инициативу, отзывчивость и взаимопомощь, результаты их действий часто непродуктивны, а иногда даже в ущерб себе.

Продуктивные виды детской деятельности: в процессе коррекционного обучения у детей формируется интерес и практические умения выполнять задания по лепке, рисованию, аппликации и конструированию. Дети овладевают умениями работать по показу, подражанию, образцу и речевой инструкции. К концу дошкольного возраста у детей появляется возможность участвовать в коллективных заданиях по рисованию и конструированию. Дети охотно принимают и выполняют самостоятельно задания до конца по рисованию и конструированию, основанные на своем практическом опыте. Однако рисование и конструирование по замыслу вызывает у них затруднения.

Физическое развитие: дети овладевают основными видами движений - ходьбой, бегом, лазанием, ползанием, метанием. Они охотно принимают участие в коллективных физических

упражнениях и подвижных играх. Со временем проявляют способности к некоторым видам спорта (например, в плавании, в беге на лыжах, велогонках и др.).

Однако вышеперечисленные особенности развития детей с легкой степенью интеллектуального нарушения могут быть сглажены или скорректированы при своевременном целенаправленном педагогическом воздействии.

Таким образом, главная особенность развития детей в этом варианте развития характеризуется *готовностью к взаимодействию со взрослыми и сверстниками* на основе сформированных подражательных способностей, умениям работать по показу и образцу.

Второй из вариантов развития детей характеризуется как *«социально неустойчивый»*, к этому варианту относятся дети с умеренной умственной отсталостью.

Социально-коммуникативное развитие: дети не фиксируют взор на лице взрослого, у них затруднен контакт с новым взрослым «глаза в глаза», не проявляют желание сотрудничества со взрослыми; эмоционально-личностное общение не переходит в ситуативно-деловое. У них снижена инициатива и активность в коммуникативных проявлениях. В новой ситуации дети «жмутся» к близкому взрослому, просятся на руки, капризничают; во многих случаях отмечается «полевое поведение».

Они не выделяют себя из окружающей среды, не могут по просьбе взрослого назвать свое имя, показать свои части тела и лица. У них не формируются представления о себе, о «своем Я», и о своих близких. Для многих из них характерно неустойчивое настроение, раздражительность, порой резкое колебание настроения. Они, как правило, упрямы, плаксивы, часто бывают либо вялы, либо возбудимы; не стремятся подражать и взаимодействовать с близкими взрослыми и сверстниками.

У них отмечается выраженная задержка становления навыков опрятности и культурно-гигиенических навыков самообслуживания (отсутствует самостоятельность в быту), полностью зависимы от взрослого.

Способы усвоения общественного опыта самостоятельно не появляются: умения действовать по указательному жесту, готовность действовать совместно со взрослым, действовать по подражанию, ориентировка и действия по речевой инструкции, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на всем последующем развитии личности ребенка.

Познавательное развитие: отставание в познавательном развитии проявляется во всех психических процессах: внимании, памяти, восприятии, мышлении и речи. Дети не проявляют интереса к окружающему миру: не рассматривают предметы, не берут самостоятельно игрушки в руки, не манипулируют и не действуют ими. У них отсутствует любознательность и «жажда свободы». Они длительное время не различают свойства и качества предметов, самостоятельно не овладевают методом «проб и ошибок» при выполнении познавательных задач. В старшем дошкольном возрасте они с трудом начинают осваивать сенсорные эталоны (называют некоторые цвета, форму предметов), но при этом не учитывают эти свойства в продуктивных видах деятельности. У них не формируется наглядно-действенное мышление, что отрицательно сказывается на становлении наглядно-образного и логического мышления.

Для них характерно выраженное системное недоразвитие речи: они могут выполнить только простую речевую инструкцию в знакомой ситуации, начинают овладевать коммуникативными невербальными средствами (смотреть в глаза, улыбаться, протягивать руку и др.). В активной речи появляются звукокомплексы и отдельные слова, фразовая речь появляется после 5 лет.

У детей с умеренной умственной отсталостью могут наблюдаться все формы нарушений речи – дислалия, дизартрия, анартрия, ринолалия, дисфония, заикание и т. д. Особенность речевых расстройств у них состоит в том, что преобладающим в их структуре является нарушение семантической стороны речи.

Речевые нарушения у этих детей носят системный характер, т.е. страдает речь как целостная функциональная система: нарушены все компоненты речи: ее фонетико-фонематическая сторона, лексика, семантика, грамматический строй. У детей отмечается слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении; нарушено смысловое программирование речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий.

Речь у них монотонна, маловыразительна, лишена эмоций. Это говорит об особенностях просодических компонентов речи. Нарушения звукопроизношения у умственно отсталых детей определяются комплексом патологических факторов.

Деятельность: у детей своевременно не появляются специфические предметные действия (соотносящие и орудийные), преобладают манипуляции с предметами, иногда напоминающие специфическое использование предмета, но, в действительности, ребенок, производя эти действия, совсем не учитывает свойства и функциональное назначение предметов. Кроме того, эти манипуляции перемежаются неадекватными действиями: ребенок стучит ложкой по столу, бросает машинку, облизывает или сосет игрушку и т. д. Нецеленаправленные и неадекватные действия, равнодушное отношение к результату своих действий – именно эти особенности отличают деятельность ребенка с умеренной умственной отсталостью от деятельности его нормально развивающегося сверстника. В дошкольный период у детей с умеренной умственной отсталостью не формируются предпосылки и к другим видам детской деятельности – игре, рисованию, конструированию.

Физическое развитие: общие движения детей характеризуются неустойчивостью, неуклюжестью, замедленностью или импульсивностью. Они не могут подниматься и опускаться самостоятельно по лестнице, у них отсутствует стремление овладевать такими основными движениями как бегом и прыжками. Без коррекционного воздействия характерно для них недоразвитие ручной и мелкой моторики: не выделяется ведущая рука и не формируется согласованность действий обеих рук. Дети захватывают мелкие предметы всей ладонью, не могут выделить отдельно каждый палец, у них отсутствует указательный тип хватания (указательным и большим пальцем) и хватание щепотью (указательным, средним и большим пальцами).

Одной из важнейших образовательных потребностей у этих детей является формирование интереса к эмоциональному и ситуативно-деловому сотрудничеству с новым взрослым, развитие коммуникативных умений (невербальных, вербальных средств общения), подражательных возможностей.

Дети второго варианта развития демонстрируют положительную динамику в психическом развитии, проявляя при систематическом взаимодействии со взрослым усидчивость, познавательный интерес и социально-коммуникативную потребность к сверстникам в игровой ситуации.

Третий из вариантов развития детей дошкольного возраста характеризуется как «*социально неблагополучный*» и характерен для детей с тяжелой умственной отсталостью и с множественными нарушениями в развитии. Это дети, которые ограниченно понимают обращенную к ним речь взрослого даже в конкретной ситуации, а невербальные средства общения используют фрагментарно при целенаправленном длительном формировании в знакомой ситуации взаимодействия со взрослым. У данной группы детей обращает на себя внимание сочетание умственной отсталости с грубой незрелостью эмоционально-волевой сферы, часто наблюдается эйфория с выраженными нарушениями регуляторной деятельности.

Социально-коммуникативное развитие характеризуется следующими особенностями: дети не фиксируют взор и не прослеживают за лицом взрослого; контакт с новым взрослым «глаза в глаза» формируется с трудом и длительное время; при систематической активизации и стимуляции

ориентировочных реакций на звуки и голос нового взрослого возможно появление эмоциональных и мимических реакций, коммуникативные проявления ограничены произвольными движениями и частыми вегетативными реакциями. В новой ситуации дети проявляют негативные реакции в виде плача, крика или наоборот, затихают, устремляют взгляд в неопределенную точку, бесцельно перебирают руками близлежащие предметы, тянут их в рот, облизывают, иногда разбрасывают.

Навыки опрятности у детей формируются только в условиях целенаправленного коррекционного воздействия, при этом они нуждаются в постоянной помощи взрослого.

Познавательное развитие характеризуется малой активностью всех психических процессов, что затрудняет ориентировку детей в окружающей среде: игрушки и предметы не «цепляют» взгляд, а вкладывание игрушки в руку не приводит к манипуляциям с ней, повышение голоса взрослого и тактильные контакты первично воспринимаются как угроза. Различение свойств и качеств предметов этим детям может быть доступно на уровне ощущений и элементарного двигательного реагирования при их высокой жизненной значимости (кисло – невкусно (морщится), холодно – неприятно (ежится) и т. д.).

У детей данного варианта развития отмечается недостаточность произвольного целенаправленного внимания, нарушение его распределения в процессе мыслительной деятельности и др.

Активная речь формируется у этих детей примитивно, на уровне звуковых комплексов, отдельных слогов. Однако при систематическом взаимодействии со взрослым начинают накапливаться невербальные способы для удовлетворения потребности ребенка в новых впечатлениях: появляются улыбка, мимические реакции, модулирование голосом, произвольное хватание рук или предмета.

Деятельность: становление манипулятивных и предметных действий у детей данного варианта развития проходит свой специфический путь – от произвольных движений рук, случайно касающихся предмета, с появлением специфических манипуляций без учета его свойств и функционала. Этим детям безразличен результат собственных действий, однако разные манипуляции с предметами, завершая этап произвольных движений, как бы переключают внимание ребенка на объекты окружающего пространства. Повторение таких манипуляций приводит к появлению кратковременного интереса к тем предметам, которые имеют значимое значение в жизнедеятельности ребенка (приятный звук колокольчика, тепло мягкой игрушки, вкусовое ощущение сладости и т. д.) и постепенно закрепляют интерес и новые способы манипуляции.

Физическое развитие: у многих детей отмечается диспропорция телосложения, отставание или опережение в росте; в становлении значимых навыков отмечается незавершенность этапов основных движений: ползания, сидения, ходьбы, бега, прыжков, перешагивания, метания и т. п. Формирование основных двигательных навыков происходит с большим трудом: многие сидят (ходят) с поддержкой, проявляют медлительность или суетливость при изменении позы или смены местоположения. Для них характерны трудности в становлении ручной и мелкой моторики: не сформирован правильный захват предмета ладонью и пальцами руки, мелкие действия пальцами рук, практически затруднены.

Дети данного варианта развития демонстрируют качественную положительную динамику психических возможностей на эмоциональном и бытовом уровне, могут включаться в коррекционно- развивающую среду при максимальном использовании технических средств реабилитации (ТСР), которые облегчают им условия контакта с окружающим миром (вертикализаторы, стулья с поддержками, ходунки и коляски для передвижения и др.).

Четвертый вариант развития детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями характеризуется как «социально дезадаптированный». Это дети с

глубокой степенью умственной отсталости и большинство детей с множественными нарушениями в развитии, дети, которые реагируют непроизвольно или эмоциональными, или двигательными проявлениями на голос взрослого без понимания обращенной к ним речи в конкретной ситуации взаимодействия.

Социально-коммуникативное развитие характеризуется следующим: отсутствие ориентировочных реакций на взрослого – дети не фиксируют взор и не пролеживают за предметом и лицом взрослого; в условиях стимуляции ориентировочных реакций на сенсорные стимулы появляются непроизвольные двигательные ответы: хаотичные движения рук, возможны повороты головой или поворот тела в одну сторону, ярко проявляются мимические изменения (дети морщат лоб, сжимают губы или широко открывают рот, могут учащенно моргать глазами и др.). В новой ситуации дети ведут себя по-разному: иногда проявляют возбуждение в виде эмоциональных реакций, увеличения двигательной активности (взмахивают руками, двигают головой, пытаются сгибать колени и поворачивать тело в свободную для движения сторону); в некоторых случаях, повышение эмоциональной активности сопровождается плачем, криком, иногда автономными аутостимулирующими движениями в виде раскачиваний, совершения однообразных движений частями тела. При вкладывании предмета в руку дети реагируют специфически: они резко раскрывают пальцы и не пытаются удерживать предмет, при этом могут его отталкивать рукой и всем телом, иногда тянуть ко рту и кусать. В некоторых случаях, при повышенной спастичности в конечностях рук, они захватывают непроизвольно игрушку, однако, не пытаются ею манипулировать и лишь более сильно ее сжимают, не делая попыток расслабить захват пальцами руки.

Навыки опрятности у детей этой группы совершаются рефлексивно, без контроля, они также нуждаются в постоянной помощи взрослого и преимущественном уходе.

Познавательное развитие у детей этой группы грубо нарушено. Интерес к окружающему миру ограничен ситуацией ухода за ним взрослого и удовлетворением элементарных жизненно значимых потребностей (в еде, в чистоте, в тепле и др.). Предметы окружающего мира не стимулируют внимание этих детей к фиксации и прослеживанию за ними взглядом, однако, при касании и тактильных раздражениях могут вызывать эмоциональные реакции удовольствия или, наоборот, неудовольствия, в некоторых случаях аутостимуляции. Различение свойств и качеств предметов доступно на уровне ощущений комфорта или дискомфорта. Активная речь у этих детей примитивна, на уровне отдельных звуков и звуковых комплексов в виде мычания, произнесения слогов. При систематическом эмоционально-положительном взаимодействии со взрослым дети этого варианта развития дают значимую качественную положительную динамику в эмоциональных проявлениях: у них появляется чувствительность к голосу знакомого взрослого через появление мимических изменений губ рта, его широкое открытие, поднятие бровей, порой наблюдается подобие улыбки и артикуляционных кладов, типа – УУ, ИИ, МА. В моменты положительного взаимодействия у них наблюдаются вегетативные реакции – появление слез, пот, покраснение открытых участков кожи, а в некоторых случаях и повышение температуры.

Деятельность детей этого варианта развития организуется только взрослым в ситуации ухода (кормления, переодевания, приема пищи, досуга). Собственные действия этих детей бесцельны, во многих случаях хаотичны, если касаются окружающего предметного мира. В ситуации удовлетворения потребности в еде они подчиняются интонации взрослого и сосредотачивают свое внимание лишь на объекте удовлетворения физиологической потребности в насыщении.

Физическое развитие: у многих детей отмечается аномалия строения лица и черепа; большинство из них проводят свою жизнедеятельность в лежачем положении, с трудом поворачивают голову, а при грубых и выраженных патологиях мозга никогда не способны ее удерживать при вертикализации. Ручная и мелкая моторика также несовершенна: пальцы рук могут

быть как расслаблены и не способны захватывать предмет, а могут находиться в состоянии спастики, при котором захват предметов также не доступен.

Дети данного варианта развития могут развиваться только в ситуации эмоционально-положительного взаимодействия с ухаживающим взрослым при дополнительном использовании технических средств реабилитации (ТСР) для облегчения условий ухода и контакта со взрослым (кровати с поддуваемыми матрасами, вертикализаторы, стулья с поддержками, коляски для передвижения и др.)

1.5 Особенности развития детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Дети с РАС представляют собой неоднородную группу с различной степенью проявления особенностей и образовательных потребностей. Они характеризуются своеобразием эмоциональной, волевой, когнитивной сфер и поведения в целом. Имеют неравномерно недостаточный уровень развития психических функций, который по отдельным показателям может соответствовать нормативному уровню, либо уровню развития детей с задержкой психического развития, либо уровню развития детей с интеллектуальной недостаточностью. При этом адаптация этих детей крайне затруднена, прежде всего, из-за нарушений коммуникации и социализации и в связи с наличием дезадаптивных форм поведения. При общем типе нарушения психического развития дети с аутизмом имеют значительные индивидуальные различия. Вместе с тем, специалисты (О.С. Никольская и др.) считают, что среди типических случаев детского аутизма можно выделить детей с четырьмя основными моделями поведения, различающимися своими системными характеристиками. В рамках каждой из них формируется характерное единство доступных ребенку средств активного контакта со средой и окружающими людьми, с одной стороны, и форм аутистической защиты и аутостимуляции, с другой. Эти модели отличает глубина и характер аутизма; активность, избирательность и целенаправленность ребенка в контактах с миром, возможности его произвольной организации, специфика «проблем поведения», доступность социальных контактов, уровень и формы развития психических функций (степень нарушения и искажения их развития). Приводим характеристики этих моделей, наиболее значимые для организации дошкольного образования, начиная от самых тяжёлых форм к более лёгким.

Первая группа. Дети не развивают активной избирательности в контактах со средой и людьми, что проявляется в их полевом поведении. Они практически не реагируют на обращение и сами не пользуются ни речью, ни невербальными средствами коммуникации, их аутизм внешне проявляется как отрешенность от происходящего. Эти дети почти не имеют точек активного соприкосновения с окружением, могут не реагировать явно даже на боль и холод. Они будто не видят и не слышат и, тем не менее, пользуясь в основном периферическим зрением, редко ушибаются и хорошо вписываются в пространственное окружение, бесстрашно карабкаются, ловко перепрыгивают, балансируют. Не вслушиваясь, и не обращая ни на что явного внимания, в своем поведении могут показывать неожиданное понимание происходящего, близкие часто говорят, что от такого ребенка трудно что-нибудь скрыть или спрятать. Полевое поведение в данном случае принципиально отличается от полевого поведения ребенка «органика». В отличие от гиперактивных и импульсивных детей такой ребенок не откликается на все, не тянется, не хватается, не манипулирует предметами, а скользит мимо. Отсутствие возможности активно и направленно действовать с предметами проявляется в характерном нарушении формирования координации рука-глаз. Этих детей можно мимолетно заинтересовать, но привлечь к минимально развернутому взаимодействию крайне трудно. При активной попытке сосредоточить ребенка произвольно, он может сопротивляться, но как только принуждение прекращается, успокаивается. Негативизм

не выражен активно, дети не защищаются, а просто уходят, ускользают от неприятного вмешательства. При столь выраженных нарушениях организации целенаправленного действия дети с огромным трудом овладевают навыками самообслуживания, также как и навыками коммуникации. Они мутичны, хотя известно, что многие из них время от времени могут повторить за другими привлечшее их слово или фразу, а иногда и неожиданно отразить словом происходящее. Эти слова, однако, без специальной помощи не закрепляются для активного использования, и остаются пассивным эхом увиденного или услышанного. При явном отсутствии активной собственной речи, их понимание обращенной речи остается под вопросом. Так, дети могут проявлять явную растерянность, непонимание прямо адресованной им инструкции и, в тоже время, эпизодически демонстрировать адекватное восприятие значительно более сложной речевой информации прямо им не направленной и воспринятой из разговоров окружающих. При овладении навыками коммуникации с помощью карточек с изображениями, словами, в некоторых случаях письменной речью с помощью клавиатуры компьютера (такие случаи неоднократно зарегистрированы), эти дети могут показывать понимание происходящего значительно более полное, чем это ожидается окружающими. Они также могут показывать способности в решении сенсомоторных задач, в действиях с досками с вкладышами, с коробками форм, их сообразительность проявляется и в действиях с бытовыми приборами, телефонами, домашними компьютерами. Практически не имея точек активного соприкосновения с миром, эти дети могут не реагировать явно и на нарушение постоянства в окружении. Разряды стереотипных движений, так же как и эпизоды самоагрессии, проявляются у них лишь на короткое время и в особенно напряженные моменты нарушения покоя, в частности при нажиме со стороны взрослых, когда ребенок не в состоянии немедленно ускользнуть от них. Вместе с тем, даже про этих, глубоко аутичных детей нельзя сказать, что они не выделяют человека из окружающего и не имеют потребности в общении и привязанности к близким. Они разделяют своих и чужих, это видно по меняющейся пространственной дистанции и возможности мимолетного тактильного контакта, подходят к близким, для того чтобы их кружили, подбрасывали. Именно с близкими эти дети проявляют максимум доступной им избирательности: могут взять за руку, подвести к нужному объекту и положить на него руку взрослого. Таким образом, так же как и обычные, эти глубоко аутичные дети вместе со взрослым оказываются способными к более активной организации поведения и к более активным способам тонизирования. Существуют успешно проявившие себя методы установления и развития эмоционального контакта даже с такими глубоко аутичными детьми. Задачами последующей работы является постепенное вовлечение их во все более развернутое взаимодействие со взрослыми и в контакты со сверстниками, выработка навыков коммуникации и социально-бытовых навыков, и максимальная реализация, открывающихся в этом процессе возможностей эмоционального, интеллектуального и социального развития ребенка. Особенности поведения на ПМПК: поведение «полевое», не откликается на зов, автономен, пассивно уходит от контакта. Заворожен, отрешен от происходящего. Предметы и игрушки не провоцируют его на специфические действия, он просто сбрасывает их на пол, но он, как правило, не смотрит на сам процесс. При попытке взрослого вмешаться в действие пассивно уходит от контакта, «утекает» или не реагирует вовсе. У детей могут возникать признаки удовольствия, смех в ответ на простейшие тактильные ритмичные воздействия по типу раскачивания, кружения и т.п.. Взрослый выступает как инструмент для достижения предмета. Часто действует рукой взрослого. Отдельно изредка возникающие слова уходят и не возвращаются, ребенок чаще всего — мутичен.

Вторая группа включает детей, находящихся на следующей по тяжести ступени аутистического дизонтогенеза. Дети имеют лишь самые простые формы активного контакта с людьми, используют стереотипные формы поведения, в том числе речевого, стремятся к скрупулёзному сохранению постоянства и порядка в окружающем. Их аутистические установки уже выражаются в активном негативизме, а аутостимуляция как в примитивных, так и в изоциренных

стереотипных действиях – активном избирательном воспроизведении одних и тех же привычных и приятных впечатлений, часто сенсорных и получаемых самораздражением.

В отличие от пассивного ребенка первой группы, для которого характерно отсутствие активной избирательности, поведение этих детей не полевое. У них складываются привычные формы жизни, однако они жестко ограничены и ребенок стремится отстоять их неизменность: здесь максимально выражено стремление сохранения постоянства в окружающем, в привычном порядке жизни – избирательность в еде, одежде, маршруте прогулок. Эти дети с подозрением относятся ко всему новому, боятся неожиданностей, могут проявлять выраженный сенсорный дискомфорт, брезгливость, легко и жестко фиксируют дискомфорт и испуг и, соответственно, могут накапливать стойкие страхи. Неопределенность, неожиданный сбой в порядке происходящего, дезадаптируют ребенка и могут легко спровоцировать поведенческий срыв, который может проявиться в активном негативизме, генерализованной агрессии и самоагрессии. В привычных же, предсказуемых условиях они могут быть спокойны, довольны и более открыты к общению. В этих рамках они легче осваивают социально бытовые навыки и самостоятельно используют их в привычных ситуациях. В сложившемся моторном навыке такой ребенок может проявить умелость, даже искусность: нередко прекрасный каллиграфический почерк, мастерство в рисунке орнамента, в детских поделках и т.п. Выработанные бытовые навыки прочны, но слишком жестко связаны с теми жизненными ситуациями, в которых сложились, и необходима специальная работа для перенесения их в новые условия. Характерна речь штампами, требования ребенка выражаются словами и фразами в инфинитиве, во втором или в третьем лице, складывающимися на основе эхоталии (повторения слов взрослого – «накрыть», «хочешь пить» или подходящих цитат из песен, мультфильмов). Речь развивается в рамках стереотипа, привязана к определенной ситуации, для ее понимания может потребоваться конкретное знание того, как сложился тот или иной штамп. Именно у этих детей в наибольшей степени обращают на себя внимание моторные и речевые стереотипные действия (особые, нефункциональные движения, повторения слов, фраз, действий – как разрывание бумаги, перелистывание книги). Они субъективно значимы для ребенка и могут усилиться в ситуациях тревоги: угрозы появления объекта страха или нарушения привычного порядка. Это могут быть примитивные стереотипные действия, когда ребенок извлекает нужные ему сенсорные впечатления прежде всего самораздражением или в стереотипные манипуляции с предметами, а могут быть и достаточно сложные, как повторение определенных аффективно заряженных слов, фраз, стереотипный рисунок, пение, порядковый счет, или даже значительно более сложные как математическая операция – важно, что это упорное воспроизведение одного и того же эффекта в стереотипной форме. Эти стереотипные действия ребенка важны ему как аутостимуляция для стабилизации внутренних состояний и защиты от травмирующих впечатлений извне. При успешной коррекционной работе нужды аутостимуляции могут терять свое значение и стереотипные действия, соответственно, редуцируются. Становление психических функций такого ребенка в наибольшей степени искажено. Страдает, прежде всего, возможность их развития и использования для решения реальных жизненных задач, в то время как в стереотипных действиях аутостимуляции могут проявляться не реализуемые на практике возможности: уникальная память, музыкальный слух, моторная ловкость, раннее выделение цвета и формы, одаренность в математических вычислениях, лингвистические способности. Проблемой этих детей является крайняя фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность картины мира сложившимся узким жизненным стереотипом. В привычных рамках упорядоченного обучения, часть таких детей может усвоить программу не только вспомогательной, но и массовой школы. Проблема в том, что эти знания без специальной работы осваиваются механически, укладываются в набор стереотипных формулировок, воспроизводимых ребенком в ответ на вопрос, заданный в привычной форме. Надо понимать, что эти

механически освоенные знания без специальной работы не смогут использоваться ребенком в реальной жизни. Ребенок этой группы может быть очень привязан к близкому человеку, но это еще не вполне эмоциональная привязанность. Близкий чрезвычайно значим для него, но значим, прежде всего, как основа сохранения столь необходимой ему стабильности, постоянства в окружающем. Ребенок может жестко контролировать маму, требовать ее постоянного присутствия, протестует при попытке нарушить стереотип сложившегося контакта. Развитие эмоционального контакта с близкими, достижения более свободных и гибких отношений со средой и значительная нормализация психоречевого развития, возможны на основе коррекционной работы по дифференциации и насыщению жизненного стереотипа ребенка, осмысленными активными контактами с окружением.

Дети первой и второй группы по клинической классификации относятся к наиболее типичным, классическим формам детского аутизма, описанным Л. Каннером.

Особенности поведения на ПМПК: ребенок неадекватен, напряжен, активно избегает контакта, неадекватен, демонстрирует множество моторных или речевых стереотипий, испуган, могут наблюдаться проявления агрессии и аутоагрессии, демонстрирует стереотипные движения, двигательно беспокойен, стереотипно прыгает, бежит по кругу, кружится и т.п. Речь эхоталличная и стереотипная, со специфичной скандированностью. Может демонстрировать и достаточно сложные ритуалы, которые ребенок воспроизводит в определенных ситуациях, они выглядят нелепо, неадекватно.

Третья группа. Дети имеют развёрнутые, но крайне косные формы контакта с окружающим миром и людьми – достаточно сложные, но жёсткие программы поведения (в том числе речевого), плохо адаптируемые к меняющимся обстоятельствам и стереотипные увлечения, часто связанные с неприятными острыми впечатлениями. Это создаёт экстремальные трудности во взаимодействии с людьми и обстоятельствами, аутизм таких детей проявляется как поглощенность собственными стереотипными интересами и неспособность выстраивать диалогическое взаимодействие. Эти дети стремятся к достижению, успеху, и их поведение формально можно назвать целенаправленным. Проблема в том, что для того, чтобы активно действовать, им требуется полная гарантия успешности, переживания риска, неопределенности их полностью дезорганизуют. Если в норме самооценка ребенка формируется в ориентировочно-исследовательской деятельности, в реальном опыте удач и неудач, то для этого ребенка значение имеет только стабильное подтверждение своей успешности. Он мало способен к исследованию, гибкому диалогу с обстоятельствами и принимает лишь те задачи, с которыми заведомо и гарантированно может справиться. Стереотипность этих детей в большей степени выражается в стремлении сохранить не столько постоянство и порядок окружения (хотя это тоже важно для них), сколько неизменность собственной программы действий, необходимость по ходу менять программу действий (а этого и требует диалог с обстоятельствами) может спровоцировать у такого ребенка аффективный срыв. Близкие, в связи со стремлением такого ребенка во чтобы то не стало настоять на своем, часто оценивают его как потенциального лидера. Это ошибочное впечатление, поскольку неумение вести диалог, договариваться, находить компромиссы и выстраивать сотрудничество, не только нарушает взаимодействие ребенка со взрослыми, но и выбрасывает его из детского коллектива. При огромных трудностях выстраивания диалога с обстоятельствами дети способны к развернутому монологу. Их речь грамматически правильная, развернутая, с хорошим запасом слов может оцениваться как слишком правильная и взрослая - «фонографическая». При возможности сложных монологов на отвлеченные интеллектуальные темы этим детям трудно поддержать простой разговор. Умственное развитие таких детей часто производит блестящее впечатление, что подтверждается результатами стандартизированных обследований. При этом, в отличие от других детей с РАС, их успехи более проявляются в вербальной, а не в невербальной области. Они могут рано проявить интерес к отвлеченным знаниям и накопить энциклопедическую информацию по астрономии, ботанике

электротехнике, генеалогии, и часто производят впечатление «ходячих энциклопедий». При блестящих знаниях в отдельных областях, связанных с их стереотипными интересами, дети имеют ограниченное и фрагментарное представление о реальном окружающем мире. Они получают удовольствие от самого выстраивания информации в ряды, ее систематизации, однако эти интересы и умственные действия тоже стереотипны, мало связаны с реальностью и являются для них родом аутостимуляции. При значительных достижениях в интеллектуальном и речевом развитии эти дети гораздо менее успешны в моторном - неуклюжи, крайне неловки, страдают навыки самообслуживания. В области социального развития они демонстрируют чрезвычайную наивность и прямолинейность, нарушается развитие социальных навыков, понимания и учета подтекста и контекста происходящего. При сохранности потребности в общении, стремлении иметь друзей, они плохо понимают другого человека. Характерным является заострение интереса такого ребенка к опасным, неприятным, асоциальным впечатлениям. Стереотипные фантазии, разговоры, рисунки на темы «страшного» тоже являются особой формой аутостимуляции. В этих фантазиях ребенок получает относительный контроль над испугавшим его рискованным впечатлением и наслаждается им, воспроизводя снова и снова. В раннем возрасте, такой ребенок может оцениваться сверходаренный, позже обнаруживаются проблемы выстраивания гибкого взаимодействия, трудности произвольного сосредоточения, поглощенность собственными сверхценными стереотипными интересами. При всех этих трудностях, социальная адаптация таких детей, по крайней мере, внешне, значительно более успешна, чем в случаях двух предыдущих групп. Эти дети, как правило, обучаются по программе массовой школы в условиях класса или индивидуально, могут стабильно получать отличные оценки, но и они крайне нуждаются в постоянном специальном сопровождении, позволяющем им получить опыт диалогических отношений, расширить круг интересов и представление об окружающем и окружающих, сформировать навыки социального поведения. Дети этой группы в клинической классификации могут быть определены как дети с синдромом Аспергера.

Особенности поведения на ПМПК: в поведении нелеп, неадекватен, бездистантен. Сверхзахвачен своими собственными, стойкими стереотипными интересами. Контакт есть, он активный и абсолютно формальный. Речь стереотипная, часто штампованная. Демонстрирует псевдообращенность к собеседнику, оживление, которое носит несколько механистичный характер, что может оцениваться как высокое интеллектуальное развитие, речь взрослая, может быть с большим запасом слов.

Четвертая группа. Для этих детей произвольная организация очень сложна, но в принципе доступна. В контакте с другими людьми они быстро устают, могут истощаться и перевозбуждаться, имеют выраженные проблемы организации внимания, сосредоточения на речевой инструкции, ее полного понимания. Характерна общая задержка в психоречевом и социальном развитии. Трудности взаимодействия с людьми и меняющимися обстоятельствами проявляются в том, что, осваивая навыки взаимодействия и социальные правила поведения, дети стереотипно следуют им и теряются при неподготовленном требовании их изменения. В отношениях с людьми проявляют задержку эмоционального развития, социальную незрелость, наивность. При всех трудностях, их аутизм наименее глубок, и выступает уже не как защитная установка, а как лежащие на поверхности трудности общения - ранимость, тормозимость в контактах и проблемы организации диалога и произвольного взаимодействия. Эти дети тоже тревожны, для них характерно легкое возникновение сенсорного дискомфорта, они готовы испугаться при нарушении привычного хода событий, смешаться при неудаче и возникновении препятствия. Отличие их в том, что они более, чем другие, ищут помощи близких, чрезвычайно зависят от них, нуждаются в постоянной поддержке, и ободрении. Стремясь получить одобрение и защиту близких, дети становятся слишком зависимы от

них: ведут себя чересчур правильно, боятся отступить от выработанных и зафиксированных форм одобренного поведения. В этом проявляется их типичная для любого аутичного ребенка негибкость и стереотипность. Ограниченность такого ребенка проявляется в том, что он стремится строить свои отношения с миром преимущественно опосредованно, через взрослого человека. С его помощью он контролирует контакты со средой, и старается обрести устойчивость в нестабильной ситуации. Вне освоенных и затверженных правил поведения эти дети очень плохо организуют себя, легко перевозбуждаются и становятся импульсивными. Понятно, что в этих условиях ребенок особенно чувствителен к нарушению контакта, отрицательной оценке взрослого.

Такие дети не развивают изощренных средств аутостимуляции, им доступны нормальные способы поддержания активности - они нуждаются в постоянной поддержке, одобрении и ободрении близких. И, если дети второй группы физически зависимы от них то этот ребенок нуждается в непрестанной эмоциональной поддержке. Потеряв связь со своим эмоциональным донором, переводчиком и упорядочивателем смыслов происходящего вокруг, такой ребенок останавливается в развитии и может регрессировать к уровню, характерному для детей второй группы. Тем не менее, при всей зависимости от другого человека среди всех аутичных детей только дети четвертой группы пытаются вступить в диалог с обстоятельствами (действенный и речевой), хотя и имеют огромные трудности в его организации. Психическое развитие таких детей идет с более равномерным отставанием. Характерны неловкость крупной и мелкой моторики, некоординированность движений, трудности усвоения навыков самообслуживания; задержка становления речи, ее нечеткость, неартикулированность, бедность активного словарного запаса, поздно появляющаяся, аграмматичная фраза; медлительность, неровность в интеллектуальной деятельности, недостаточность и фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность игры и фантазии.

В отличие от детей третьей группы, достижения здесь больше проявляются в невербальной области, возможно в конструировании, рисовании, музыкальных занятиях. В сравнении с «блестящими», явно вербально интеллектуально одаренными детьми третьей группы, они сначала производят неблагоприятное впечатление: кажутся рассеянными, растерянными, интеллектуально ограниченными. Педагогическое обследование часто обнаруживает у них состояние пограничное между задержкой психического развития и умственной отсталостью. Оценивая эти результаты, необходимо, однако, учитывать, что дети четвертой группы в меньшей степени используют готовые стереотипы - пытаются говорить и действовать спонтанно, вступать в речевой и действенный диалог со средой. Именно в этих прогрессивных для их развития попытках общаться, подражать, обучаться они и проявляют свою неловкость. Трудности их велики, они истощаются в произвольном взаимодействии, и в ситуации истощения и у них могут проявиться моторные стереотипии. Стремление отвечать правильно, мешает им учиться думать самостоятельно, проявлять инициативу. Эти дети также наивны, неловки, негибки в социальных навыках, фрагментарны в своей картине мира, затрудняются в понимании подтекста и контекста происходящего. Однако при адекватном коррекционном подходе именно они дают наибольшую динамику развития и имеют наилучший прогноз психического развития и социальной адаптации. У этих детей мы также встречаемся с парциальной одаренностью, которая имеет перспективы плодотворной реализации. По мнению специалистов, именно эти дети описываются в специальной литературе как высокофункциональные дети с аутизмом.

Особенности поведения на ПМПК: наблюдается отрешенность ребенка, отсутствие (или чрезвычайная кратковременность) контакта «глаза в глаза», невозможность установить эмоциональный контакт с окружающими, чрезмерная зависимость, привязанность к матери. В

тревожащих ситуациях — двигательные или речевые стереотипии. Ребенок повышенно раним, тормозит в контактах, не «считывает» эмоциональный контекст ситуации. В речи встречаются эхолалии, ошибки употребления местоимений.

1.6. Методика психолого-педагогического обследования и мониторинга обучающихся с РАС и интеллектуальными нарушениями

Психолого-педагогическая диагностика учителя-дефектолога проводится в ходе наблюдений за поведением детей в группе, активностью в свободной и специально организованной деятельности, в процессе индивидуального обследования учителя-дефектолога при помощи игровых заданий и упражнений.

Учитель-дефектолог проводит психолого-педагогическое обследование детей три раза в год в установленные сроки.

В ходе реализации Программы предусмотрены три диагностических периода:

1 период (начальная диагностика) – с 20 по 30 сентября

2 период (оценка динамики развития) – с 17 по 31 января

3 период (итоговая диагностика) – 19 по 30 мая

Также, учитель-дефектолог в течение года проводит динамическое наблюдение за развитием каждого ребенка в процессе проведения коррекционно-развивающей работы.

Задачи начальной диагностики:

- 1) собрать анамнез развития детей,
- 2) при помощи диагностики определить зону актуального развития детей, определить уровень интеллектуального, эмоционального развития, выявить особенности психического развития воспитанника,
- 3) определить общие и индивидуальные особые образовательные потребности каждого ребенка,
- 4) сформировать подгруппы детей в соответствии с этапами обучения в соответствии с программой АООП,
- 5) определить формы обучения (занятия – индивидуальные, фронтальные, занятия в малой группе).

Задачи промежуточной диагностики в середине учебного года:

- 1) выявить промежуточную динамику развития ребенка по коррекционным направлениям и образовательным областям (заполнение листа динамики развития ребенка),
- 2) оценить эффективность педагогического воздействия для дальнейшего планирования коррекционной помощи.

Задачи итоговой диагностики:

- 1) выявить динамику в развитии ребенка, сравнить уровень актуального развития на начало и конец учебного года.
- 2) Оценить эффективность разработанной программы сопровождения.

Учитель-дефектолог проводит качественную и количественную оценку данных диагностик. Результаты диагностики заносятся в индивидуальную программу психолого-педагогического сопровождения каждого ребенка. По результатам динамического наблюдения в течение года, учитель-дефектолог планирует индивидуальную работу с детьми, что находит отражение в перспективном и календарном планировании.

2. Содержательный раздел

2.1. Программа коррекционно-развивающей работы

2.1.1. Пояснительная записка

Коррекционно-развивающая работа предполагает четкую организацию пребывания обучающихся в детском саду, правильное распределение нагрузки в течение дня, четкое зонирование и визуализацию пространства группы, зоны коррекционной работы в кабинете учителя-дефектолога, координацию и преемственность в работе учителя-дефектолога, педагога-психолога, музыкального руководителя, учителя-логопеда и воспитателя.

Организационными формами работы с воспитанниками с РАС и интеллектуальными нарушениями являются индивидуальные занятия. Реализация этой формы предполагает оказание адекватной и эффективной коррекционной помощи каждому обучающемуся. Индивидуальные коррекционно-развивающие занятия ведутся ежедневно в первой половине дня параллельно с работой, организуемой воспитателями.

2.1.2. Дифференциация образовательного процесса

В соответствии с АООП для детей с РАС дифференциация образовательного процесса опирается на выделение определённых подгрупп детей с РАС на основе особенностей, непосредственно связанных с аутизмом и им обусловленных. Для этой цели более всего подходит классификация, использованная в DSM-5, в основе которой – тяжесть расстройств и степень необходимой поддержки (коррекции).

Наиболее тяжёлый **третий уровень – потребность в очень существенной поддержке**. Это обусловлено: тяжелой недостаточностью речевых и неречевых навыков общения, что приводит к серьёзным нарушениям в функционировании; крайне ограниченной возможностью инициировать социальные взаимодействия и минимальный ответ на социальные инициативы других; отсутствием гибкости поведения, значительными трудностями 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.

Второй уровень – потребность в существенной поддержке, что проявляется: в заметной недостаточности речевых и неречевых навыков общения; в выраженных затруднениях в социальном общении и взаимодействии даже при наличии поддержки; в ограниченном инициировании социальных взаимодействий и ограниченном или ненормальном реагировании на социальные инициативы других; в отсутствии гибкости в поведении, трудностях 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; в заметном стрессе и/или выраженных затруднениях при смене деятельности или переключении внимания.

Первый уровень – потребность в поддержке, при котором отмечается следующее: 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; негибкое поведение препятствует функционированию в разных ситуациях (недостаточный уровень генерализации навыков и умений); сложности с переключением от одного вида деятельности к другому; проблемы с организацией и планированием, препятствующие независимости поведения и деятельности.

В ходе коррекционной работы возможен переход на более высокий уровень и соответственно, снижение потребности в поддержке. Противоположная динамика - снижение функциональных возможностей (и увеличение потребности в поддержке), которое может быть связано с различными

причинами (в том числе и эндогенными) - в дошкольном возрасте отмечается реже. Несмотря на то, что классификация DSM-5 даёт лишь частичное представление о неоднородности контингента детей дошкольного возраста с РАС, из неё следует необходимость дифференцированного подхода к формированию образовательной траектории дошкольного образования детей с РАС во всех её составляющих (содержательном, деятельностном и процессуальном). Этим будет обеспечена возможность реализации особых образовательных потребностей аутичных детей дошкольного возраста и непрерывность перехода к одному из вариантов АООП начального общего образования (НОО) обучающихся с РАС.

Также, при формировании подгрупп детей с РАС для коррекционно-развивающих занятий необходимо учитывать результаты диагностики развития и этапы обучения детей в соответствии с АООП для детей с РАС.

Так, коррекционная работа реализуется на начальном этапе дошкольного образования и продолжается через специальные коррекционно-развивающие индивидуальные, подгрупповые и групповые занятия образовательного процесса на основном и пропедевтическом этапах.

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

1. определить степень тяжести аутистических расстройств (по DSM-5);
2. определить психолого-педагогический профиль развития;
3. решить вопрос об установлении инвалидности и в случае её установления сформировать индивидуальную программу реабилитации/абилитации;
4. составить индивидуальную программу психолого-педагогического сопровождения.

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 ОО традиционно. **Начальный этап работы характеризуется** специфической коррекционной работой, направленной на коррекцию аутистических нарушений, **форма работы** на данном этапе – индивидуальное занятие с постепенным переходом к занятиям в малой группе (2-3 чел.). **Планируемый результат:** интеграция в коллектив сверстников, возможность освоения образовательных областей.

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, к занятиям в малой группе (в группе, соответствующей по уровню интеллекта возможностям ребёнка с РАС).

Для каждого ребенка с РАС составлена индивидуальная программа психолого-педагогического сопровождения, где указаны целевые ориентиры освоения основных образовательных областей для конкретного ребенка, они адаптированы для детей с РАС в соответствии с особенностями развития.

Пропедевтический этап выделяется вне зависимости от хода и результатов основного этапа дошкольного образования, поскольку основное общее образование является по Конституции Российской Федерации обязательным и обязательным становится переход от дошкольного к начальному общему образованию.

Для детей с РАС с учётом особенностей их развития переход от дошкольного образования к начальному общему образованию происходит много сложнее и обязательно требует подготовки, причём для детей с разной выраженностью нарушений 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.

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. В условиях подготовки детей с РАС к школе необходимой становится **деятельность по формированию базовых навыков коммуникации, формированию стереотипа учебного поведения, по обучению альтернативному поведению.**

Коррекция дезадаптивного поведения осуществляется через формирование базовых коммуникативных и социальных навыков. Стереотип учебного поведения включает навыки, которые помогают ребенку учиться, а снижение (устранение) нежелательного поведения предоставляет возможности для организации обучения.

Начало пропедевтического периода определяется индивидуально в зависимости от уровня тяжести аутистических расстройств и вероятных перспектив НОО. **Форма работы:** занятия в малой подгруппе в сочетании с небольшим количеством индивидуальных занятий. Усвоение программ пропедевтического периода, как всегда в случае аутизма, трудно прогнозируемо по времени, поэтому часто возникает необходимость продления детства до 8 – 8,5 лет.

В соответствии с АООП ДО для детей с интеллектуальными нарушениями, материал программы разбит на этапы обучения. Результаты проведенной психолого-педагогической диагностики и определение возраста актуального развития ребенка дает нам возможность сопоставить актуальный уровень развития ребенка с этапом обучения (1-4 этап), так как в АООП ДО для детей с интеллектуальными нарушениями ориентировочно указан возраст, при котором дети с интеллектуальными нарушениями легкой и умеренной степени могут усвоить программный материал. В связи с этим в программу обучения включены задачи от I до IV этапа обучения. (1 этап – 3-4 года, 2 этап – 4-5 лет, 3 этап – 5-6 лет, 4 этап – 6-7(8) лет).

2.1.3. Специфика реализации основного содержания Программы с детьми с РАС и интеллектуальными нарушениями по пяти образовательным областям

Содержание Программы обеспечивает развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывает следующие направления развития учителя-дефектолога:

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.

Познавательное развитие предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира.

Речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры;

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

2.1.4. Коррекционно-развивающая работа учителя-дефектолога в рамках реализации образовательных областей

На основе требований ФГОС ДО, АООП ДО для детей РАС и АООП ДО для детей с интеллектуальными нарушениями в коррекционно-развивающей программе учителя-дефектолога выделены 3 образовательных области, по которым осуществляется работа:

1. Социально-коммуникативное развитие
2. Познавательное развитие
3. Речевое развитие

Работа учителя-дефектолога планируется как интеграция 3 образовательных областей (Социально-коммуникативной/Познавательной/Речевой области) и выделение следующих **направлений работы с детьми с РАС:**

Этап/ День недели	Понедельни к	Вторник	Среда	Четверг	Пятница
Начальн ый этап	Социальное развитие и коммуникаци я	ФЭМП и Сенсорное развитие	Обучение игре	Ознакомление с окружающим миром	Развитие базовых предпосылок интеллектуальной деятельности и учебного поведения
Основной этап			Подготовка к обучению грамоте/ подготовка руки к письму		Развитие речи (с использованием средств альтернативной коммуникации)
Пропедев тический этап					

На всех этапах обучения образовательный процесс осуществляется благодаря единству коррекционной работы (развитию психических процессов, развитию эмоционально-волевых, поведенческих, личностных качеств детей) и постепенного освоения образовательных областей, что дает возможность достичь максимально реализации цели Программы в целом.

Построение всего образовательного процесса вокруг одной центральной темы дает большие возможности для развития детей. Темы помогают организовать информацию оптимальным способом. У дошкольников появляются многочисленные возможности для практики, экспериментирования, развития основных навыков, понятийного мышления.

Выделение основной темы периода не означает, что абсолютно вся деятельность детей должна быть посвящена этой теме. Цель введения основной темы периода - интегрировать образовательную деятельность и избежать неоправданного дробления детской деятельности по образовательным областям.

Образовательная область	Направление развития	Задачи	Этапы работы
Познавательное развитие Социально-коммуникативное развитие Речевое развитие	1) Формирование базовых предпосылок интеллектуальной деятельности и формирование предпосылок учебного поведения 2) Формирование и развитие коммуникации (формирование предпосылок общения)/ Эмоционально-личностное развитие 3) Развитие навыков альтернативной коммуникации при помощи обмена карточками PECS	Задачи области познавательного развития, разрешимые не во всех случаях и в разной степени: 1. 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.: 2. Развитие невербальных предпосылок интеллекта с использованием соотнесения и различения 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; - сличение различных материалов по фактуре и др. характеристикам; - формирование первичных представлений о пространстве и времени; движении и покое; - формирования представлений о причинно следственных связях;	Этапы работы формирования базовых предпосылок интеллектуальной деятельности: 1. развитие концентрации внимания; 2. развитие подражательной деятельности; 3. обучение навыкам соотнесения и различения предметов по признакам цвета, формы, размера: 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.). 4. обучение навыкам следования элементарной программе деятельности Этапы работы по формированию и развитию коммуникации: 1. Установление взаимодействия с

		3. Развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации. Формирование познавательных действий: - формирование и расширение спектра интересов на основе мотивации, адекватной 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; 4. 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 через доступные формы анализа собственного и чужого опыта; - если воображение развивается искажённо (оторвано от реальности), необходимо использовать совместную	аутичным ребёнком 2. Установление эмоционального контакта 3. Отработка навыка произвольного подражания. Могут быть использованы как методы АВА, так и развивающих подходов 4. Отработка навыка коммуникации 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)?» 5. Умение выразить отношение к ситуации, согласие или несогласие социально приемлемым способом (вербально или невербально) 6. Обучить использованию конвенциональных форм общения – принятые формы общения при встрече, прощании, выражения благодарности и т.п. – общепринятый признак культуры, воспитанности. 7. Развивать умение инициировать контакт 8. Обучить общению в различных жизненных ситуациях
--	--	--	---

		предметно-практическую деятельность и коммуникацию для того, чтобы «заземлить» аутистические фантазии, связать их с событиями реальной жизни. 1) Задачи формирования базовых предпосылок интеллектуальной деятельности: 1. Развитие концентрации внимания; 2. Развитие подражательной деятельности; 3. Обучение навыкам соотнесения и различения предметов по признакам цвета, формы, размера; 4. Обучение навыкам следования элементарной программе деятельности. 1) Задачи формирования предпосылок учебного поведения: 1. Учить откликаться на своё имя; 2. Формировать умение выделять (показывать) по речевой инструкции взрослого основные части своего тела и лица (покажи, где голова, нос, уши, руки, живот и т.д.); 3. Учить ориентироваться на оценку своих действий взрослым, изменять свое поведение с учетом этой оценки; 4. Формировать предпосылки учебного поведения: учить соблюдать определённую позу, слушать педагога, выполнять действия по подражанию и элементарной речевой инструкции; 5. Учить адекватно вести себя на занятиях в паре со сверстником, с группой; 6. Предупреждать неадекватные реакции на смену режимных моментов: питание, сон, бодрствование (с использованием расписания и/или на основе стереотипа поведения).	Этапы развития навыков альтернативной коммуникации при помощи обмена карточками PECS: 1. Этап: Физический обмен, обучение ребенка давать карточку учителю; 2. Этап: Передача карточки в пространстве; 3. Этап: Обучение ребенка распознавать, что изображено на карточке; 4. Этап: Обучение ребенка составлять предложения из 2-х карточек; 5. Этап: Изучение расписания и режима дня; 6. Этап: Обучение отвечать на простые вопросы при помощи карточек
--	--	--	---

		2) Задачи формирования и развития коммуникации (формирование предпосылок общения): 1. Формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка с матерью и другими близкими взрослыми, формирование способности принимать контакт: - формировать потребность в общении с близким взрослым в процессе удовлетворения физических потребностей ребенка; - формировать у ребенка эмоциональную отзывчивость через теплые эмоциональные отношения с матерью, чувства доверия и привязанности к близким взрослым; - создать условия для пробуждения у ребенка ответных реакций на контакт с ним близкого взрослого; - формировать эмоционально-личностные связи ребенка с близкими взрослыми, положительное взаимодействие между матерью и младенцем: синхронность, взаимность, совместное изменение поведения, настроенность друг на друга; - стимулировать установление и поддержание контакта ребенка с близким взрослым глаза в глаза, улыбки и вербализации, развитие ритмического диалога; - укреплять визуальный контакт ребенка с близким взрослым в процессе телесных игр; - формировать умение фиксировать взгляд на близком взрослом; - формировать умения прослеживать взглядом за близким человеком, его указательным жестом как основного вида предпосылок проявления внимания к	
--	--	--	--

		совместному действию. 2. Развитие взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками: - создавать предпосылки для возникновения у ребенка ощущения психологического комфорта, уверенности и раскрепощенности в новом пространстве, с новыми людьми; - формировать навыки активного внимания; - формировать умение отслеживать источник звука взглядом и/или поворотом головы в сторону источника звука; - вызывать реакции на голос поворотом головы и взглядом в сторону говорящего; - - формировать поддержание эмоционального контакта со взрослым и концентрацию внимания ребёнка на контакте в процессе игрового и речевого взаимодействия; - вызывать у ребёнка эмоционально положительные голосовые реакции и устанавливать на их основе контакт; - вызывать эмоционально положительное реагирование на социально-коммуникативные игры, пение взрослого с использованием разнообразных игрушек и игр; - создавать возможность совместных действий с новым взрослым (педагогом); - стимулировать взгляд на объект, на который указывает и смотрит взрослый; - формировать толерантное отношение и (по возможности) интерес к другим детям, - вызывать интерес к совместным действиям со сверстником в ситуации, организованной взрослым	
--	--	---	--

		(активным движениям, музыкальным играм, предметно-игровым, продуктивным видам деятельности); - формировать умение непродолжительное время играть рядом со сверстником; - совершенствовать умения действовать по подражанию взрослому и сверстнику. 3) Задача обучения использованию альтернативной коммуникации: Компенсировать отсутствие устной речи другими вариантами экспрессивной вербальной речи, например, использовать карточки PECS Коррекция нарушений речевого развития 1) Задачи речевого развития: 1.1. Развитие потребности в общении: - формировать аффективно-личностные связи у ребенка с близкими взрослыми как основу возникновения интереса к общению; - развивать эмоциональные средства общения ребенка с близкими взрослыми; - формировать умение принимать контакт, - формировать умения откликаться на свое имя; - формировать потребность в речевых высказываниях с целью общения со взрослыми и сверстниками; - формировать понимание жестовой инструкции взрослого с речевым сопровождением, используя элементарные жесты во взаимодействии с педагогом; - учить использовать доступные средства коммуникации со взрослым (жесты, слова: «привет, пока, на, дай»); - стимулировать речевые проявления и инициативу детей: обращения, просьбы, требования; - стимулировать речевые реакции в процессе общения	
--	--	---	--

		с близким взрослым 1.2. Развитие понимания речи: - дает предмет взрослому; - стимулировать произнесение звуков/слогов/слов по очереди со взрослым; - учить выражать отказ социально адекватными средствами (например, движением головы или кисти); - учить указывать пальцем на близко (до 1м) расположенный желаемый предмет; - стимулировать фиксацию взгляда на лице взрослого, для получения желаемого предмета; - учить делать выбор, показывая пальцем на один из 2-х предложенных предметов; - стимулировать использование вокализации/звука/слога/слова и взгляда для выражения просьбы; - учить показывать указательным пальцем на желаемый отдаленно расположенный (1 и более метров) предмет; - создавать условия для развития активных вокализаций; - стимулировать произнесение пяти и более согласных в спонтанной вокализации и лепете; - создавать условия для формирования невербальных средств коммуникации: умение фиксировать взгляд на лице партнера, смотреть в глаза партнера по общению; - учить детей подражать действиям губ взрослого в русле простой артикуляционной гимнастики; - побуждать к звукоподражанию;	Этапы коррекции нарушений речевого развития: 1. Развивать потребность в общении 2. Развивать понимание названий предметов; 3. Развивать понимание действий (обучение выполнению инструкций: на простые движения; с предметами) 4. Параллельно с развитием понимания речи - обучать экспрессивной речи: учить подражать звукам и артикуляционным движениям
--	--	--	--

		- создавать условия для активизации детей к речевым высказываниям в результате действий с игрушками («паровоз – ту-ту», «самолет - ууу»); - учить детей отвечать на вопросы: «Хочешь пить?» – «Да», «Нет», «Хочу», «Не хочу»; выражать свои потребности словом: «Дай пить», «Хочу сок», «Хочу спать» (в дальнейшем – с обращением). 1.3. Развивать понимание действий (обучение выполнению инструкций: на простые движения; с предметами) - учить по просьбе находить и приносить игрушку, которая расположена далеко от ребенка; - создавать условия для восприятия различных интонаций речевых высказываний (побуждающих, одобрительных, строгих, запрещающих), подкрепляя интонацию соответствующей мимикой лица и естественными жестами; - учить выполнять запрет: «Нельзя!», «Стоп!»; - формировать взаимосвязь между движением и его словесным обозначением, комментируя действия ребенка и собственные движения речью; - учить выполнять просьбы, подкрепленные жестом: «Дай!»; - учить выполнять простые инструкции сопровождаемые, соответствующим жестом: «иди ко мне», «сядь» и т.д.; - учить выполнять простые инструкции, предъявляемые без жеста; - учить детей слушать песенки взрослого, стихи, фиксировать взгляд на артикуляции взрослого - активизировать речевые реакции детей, совместно рассматривая предметы, игрушки, картинки и т.д.; - учить показывать по просьбе знакомые предметы и	
--	--	--	--

		их изображения. 1.3. Развитие экспрессивной речи, в том числе средствами невербальной коммуникации: - стимулировать использование жеста, указывающего на желаемый объект, чтобы выразить просьбу; - учить выражать просьбу с помощью вокализации, которая может сопровождаться взглядом и/или жестом, указывающим на желаемый предмет; - учить выражать просьбу о помощи, протягивая предмет взрослому; - стимулировать произнесение звуков/слогов/слов по очереди со взрослым; - учить выражать отказ социально адекватными средствами (например, движением головы или кисти); - учить указывать пальцем на близко (до 1м) расположенный желаемый предмет; - стимулировать фиксацию взгляда на лице взрослого, для получения желаемого предмета; - учить делать выбор, показывая пальцем на один	
	Сенсорно-перцептивное развитие и ФЭМП	1. Развивать сенсорные представления детей о форме, цвете, поверхности, способствовать развитию мелкой и крупной моторики рук, - учить обследовать предметы при помощи каналов восприятия, 2. Развивать количественные представления	Этапы развития сенсорно-перцептивной сферы: 1. Формирование предметно-манипулятивной деятельности: - развивать различные виды захвата и удержание предметов в руке; - вызывать двигательную активность на интересный, новый, яркий предмет (игрушку), учить тянуться рукой к этому предмету; - учить рассматривать игрушку в своей руке, перекладывая ее из одной руки в

			другую; - формировать умение ставить игрушку (предмет) на определенное место; - формировать умение удерживать предметы (игрушки) двумя руками и отдавать по просьбе взрослому (позже сверстнику); - учить снимать и нанизывать шарики/колечки на стержень без учета размера; - учить вставлять в прорези коробки соответствующие плоскостные фигурки; - вызывать интерес к объемным формам, учить опускать объемные геометрические фигуры в разнообразные прорези коробки (выбор из двух-трёх форм); - учить использовать музыкальную игрушку, нажимая на разные кнопки указательным пальцем и прослушивая разные мелодии; - создавать ситуации для формирования взаимодействия обеих рук. 2.Формирование предметно-практических действий (ППД): <i>Действия с материалами:</i> - формировать умения: сминать, разрывать, размазывать, разминать, пересыпать, переливать, наматывать различный материал (следует выбирать те действия и материалы, которые не относятся к сверхценным и/или не
--	--	--	--

			вызывают негативных аффективных реакций); -знакомить со свойствами отдельных материалов (мягкий, твёрдый, текучий, сыпучий, пластичный и др.) <i>Действия с предметами</i> (с соблюдением тех же предосторожностей в отношении провоцирования и/или поддержки формирования стереотипий): - развивать манипулятивные действия с предметами (до того момента, когда они перестают соответствовать возрастным нормам); - формировать умения захватывать, удерживать, отпускать предмет; -учить толкать предмет от себя и тянуть предмет по направлению к себе; -формировать умения вращать, нажимать, сжимать предмет (вращений лучше избегать); -формировать умения вынимать / складывать предметы из ёмкости / в ёмкость, перекладывать предметы из одной ёмкости в другую; - учить вставлять предметы в отверстия, нанизывать предметы на стержень, нить; -активизировать ППД (хватания, бросания, нанизывания, вращения и др.) при использовании совместных или подражательных действий (следует ещё раз обратить внимание на опасность формирования стереотипий!);
--	--	--	---

			-формировать способы усвоения общественного опыта на основе ППД (действия по подражанию, образцу и речевой инструкции); -учить действовать целенаправленно с предметами-инструментами, учитывая их функциональное назначение и способы действия (ложкой, лейкой, молоточком, маркером, сачком, тележкой с веревочкой и др.); - создавать условия для развития познавательной активности ребенка через выделение предметов из окружающей среды. Последовательность развития навыков ФЭМП: - дать понятия сравнения «высокий – низкий», «узкий – широкий», «длинный – короткий» и т. д. и «больше – меньше» (не вводя соответствующих знаков действий). - понятия «один» и «много», а затем на разном дидактическом материале (лучше на пальцах не считать) – обозначение количества предмета до пяти без пересчёта. - Следующие задачи – на наглядном материале обучать ребёнка числа и количества предметов, усвоить состав числа - Обучать понятиям (прибавить-отнять, больше-меньше) на наглядном материале
	Обучение игре	- развивать предметно-манипулятивные, предметно-практические и игровые действия с предметами и	– учить действовать целенаправленно с игрушками и

		игрушками	другими предметами по подражанию в процессе предметно-игровых действий со взрослым (вставить фигурки в пазы; расставить матрешки в свои домики и т.д.); – учить действовать целенаправленно с игрушками на колёсах (катать каталку, катать коляску с игрушкой, и др.); – учить детей выполнять движения и действия по подражанию действиям взрослого; – учить детей выполнять двигательные упражнения по образцу и речевой инструкции.
	Подготовка к обучению грамоте/подготовка руки к письму	<u>Этапы подготовки к обучению грамоте:</u> 1. Развитие общей и тонкой моторики, 2. Развитие зрительно- пространственного восприятия и зрительно-моторной координации (развитие ориентировки на плоскости стола (право, лево, вверх, вниз, посередине), затем — на большом листе бумаги и, постепенно переходя на лист тетради и осваивая понятия <i>строчка, верхняя линейка, нижняя линейка, над верхней линейкой, под нижней линейкой.</i>) 4. Научить ребенка соблюдению гигиенических требований, необходимых при обучению графическим навыкам (посадка, удержание карандаша в руке) Проведение подготовительной работы непосредственно с простыми графическими навыками: 1. обводка по полному тонкому контуру (кратковременно), 2. обводка по частому пунктиру (кратковременно), 3. обводка по редким точкам (более длительный период), 4. обозначение точки «старта» написания буквы (более длительный период), 5. самостоятельное написание буквы, слога, слова и т.д. (основной вид деятельности). Сначала нужно освоить написание всех строчных букв, потом – всех заглавных (особенно если ребёнок крайне стереотипен в деятельности). Выделяется семь групп строчных букв на основе не только сходства, но и ассоциативного родства моторных действий: «о» - это законченный овал буквы «с», «а» - это «о» с неотрывно	

		написанным крючком справа и т.п. Первая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является круговое движение: «с», «о», «а». Вторая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение «сверху вниз»: «и», «й», 4. «ц», «ш», «щ», «г», «п», «т», «н», «ч», «ъ», «ь», «ы». Третья группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение «снизу вверх»: «л», «м», «я». Четвёртая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение «снизу вверх» со смещением начальной точки («петлеобразное движение»): «е», «ё». Пятая группа. Строчные буквы с элементами над строкой: «б», «в». Шестая группа: строчные буквы с элементами под строкой: «р», «ф», «у», «д», «з». Седьмая группа. Сложная комбинация движений: «э», «х», «ж», «к», «ю». Порядок обучения написанию заглавных букв также подчиняется в первую очередь закономерностям графики. Первая группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является круговое движение «С», «О». Вторая группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является движение «сверху вниз»: «И», «Й», «Ц», «Ш», «Щ». Третья группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является движение «сверху вниз» с «шапочкой» (горизонтальный элемент в верхней части буквы, который пишется с отрывом): «Г», «Р», «П», «Т», «Б». Четвертая группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является движение «снизу вверх»: «Л», «А», «М», «Я». Пятая группа. Заглавные буквы, при написании которых основным является движение «сверху вниз» с дополнительным элементом (перехват) в середине буквы: «Е», «Ё», «З». Шестая группа. Заглавные буквы, при написании которых основным является движение «сверху вниз» с добавлением безотрывного элемента в верхней части буквы: «У», «Ч», «Ф». Седьмая группа. Заглавные буквы, в написании которых используется сложная комбинация
--	--	---

		движений «В», «Д», «Н», «Ю», «К», «Э», «Х», «Ж».
--	--	--

2.1.5. Тематический план на 2024-2026 уч.г.:

Месяц	Тема
Сентябрь	Адаптация «Моя семья», начальная диагностика
Октябрь	«Овощи. Фрукты»
Ноябрь	«Игрушки»
Декабрь	«Зима. Новый год»
Январь	Адаптация, закрепление пройденных тем, промежуточная диагностика
Февраль	«Животные»
Март	«Транспорт»
Апрель	«Одежда»
Май	Итоговая диагностика, закрепление пройденных тем

2.1.6. Планируемые результаты освоения программы детьми, имеющими интеллектуальные нарушения

Целевые ориентиры дошкольного образования определяются независимо от форм реализации Программы, а также от ее характера, особенностей развития детей и Организации, реализующей Программу.

Целевые ориентиры зависят от возраста и степени тяжести интеллектуального нарушения и состояния здоровья ребенка.

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования для детей с легкой степенью интеллектуального нарушения:

- ☐ здороваться при встрече со знакомыми взрослыми и сверстниками, прощаться при расставании, пользуясь при этом невербальными и вербальными средствами общения;
- ☐ благодарить за услугу, за подарок, угощение;
- ☐ адекватно вести себя в знакомой и незнакомой ситуации;
- ☐ проявлять доброжелательное отношение к знакомым и незнакомым людям;
- ☐ проявлять элементарную самооценку своих поступков и действий;
- ☐ адекватно реагировать на доброжелательное и недоброжелательное отношение к себе со стороны окружающих;
- ☐ проявлять интерес к познавательным задачам (производить анализ проблемно - практической задачи; выполнять анализ наглядно-образных задач; называть основные цвета и формы);
- ☐ соотносить знакомый текст с соответствующей иллюстрацией;
- ☐ выполнять задания на классификацию знакомых картинок;
- ☐ быть партнером в игре и в совместной деятельности со знакомыми сверстниками, обращаться к ним с просьбами и предложениями о совместной игре или практической деятельности;
- ☐ знать и выполнять некоторые упражнения из комплекса утренней зарядки или разминки в течение дня;
- ☐ самостоятельно участвовать в знакомых подвижных и музыкальных играх;
- ☐ самостоятельно спускаться и подниматься по ступенькам лестницы;
- ☐ положительно реагировать на просьбу взрослого убрать игрушки, покормить животных, полить растения в живом уголке, убрать мусор, сервировать стол, помыть посуду, протереть пыль в детском саду и дома;
- ☐ проявлять самостоятельность в быту; владеть основными культурно -гигиеническими навыками;
- ☐ положительно относиться к труду взрослых и к результатам его труда.

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования для детей с умеренной степенью интеллектуальных нарушений:

- ☐ здороваться при встрече со знакомыми взрослыми и сверстниками, прощаться при расставании, пользуясь при этом невербальными и/или вербальными средствами общения;
- ☐ благодарить за услугу, за подарок, угощение;
- ☐ адекватно вести себя в знакомой ситуации;
- ☐ адекватно реагировать на доброжелательное и недоброжелательное отношение к себе со стороны окружающих;
- ☐ проявлять доброжелательное отношение к знакомым людям;
- ☐ сотрудничать с новым взрослым в знакомой игровой ситуации;
- ☐ положительно относиться к труду взрослых и к результатам его труда;
- ☐ самостоятельно участвовать в знакомых музыкальных и подвижных играх;
- ☐ самостоятельно спускаться и подниматься по ступенькам лестницы;
- ☐ положительно реагировать на просьбу взрослого убрать игрушки, покормить животных, полить растения в живом уголке;
- ☐ проявлять некоторую самостоятельность в быту, частично владеть основными культурно-гигиеническими навыками;
- ☐ положительно относиться к труду взрослых и к результатам его труда.

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования для детей с тяжелой степенью интеллектуальных нарушений:

- ☐ здороваться при встрече со знакомыми взрослыми и сверстниками, прощаться при расставании, пользуясь при этом невербальными средствами общения (смотреть в глаза, протягивать руку);
 - ☐ взаимодействовать со знакомым взрослым в знакомой игровой ситуации;
 - ☐ самостоятельно ходить;
 - ☐ владеть элементарными навыками в быту;
- подражать знакомым действиям взрослого;

2.1.7. Планируемые результаты освоения программы детьми, имеющими расстройство аутистического спектра

Специфика дошкольного детства (гибкость, пластичность развития ребенка, высокий разброс вариантов его развития, его непосредственность и произвольность) не позволяет требовать от ребенка дошкольного возраста достижения конкретных образовательных результатов и обуславливает необходимость определения планируемых результатов освоения Программы. Планируемые результаты освоения Программы конкретизируют требования Стандарта к целевым ориентирам и представляют собой социально-нормативные характеристики возможных достижений ребенка в соответствии с его психофизическими особенностями на разных этапах освоения Программы.

В адаптированной программе представлена коррекционная направленность целевых ориентиров, которая предполагает формирование у детей с РАС предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения дошкольного образования.

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 обучение 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 контролируется в знакомой ситуации (на основе стереотипа поведения);
- отработаны основы стереотипа учебного поведения;
- участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых;
- может сличать цвета, основные геометрические формы;
- знает некоторые буквы;
- владеет простейшими видами графической деятельности (закрашивание, обводка);
- различает «большой – маленький», «один – много»;
- выполняет физические упражнения по показу (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута (под контролем взрослых);
- умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме);
- пользуется туалетом (с помощью);
- владеет навыками приёма пищи.

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования 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 контролируется, 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).

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 простыми формами речи (двух-трёх сложные 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 контролируется, 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).

- владеет речью (альтернативные формы общения необходимы в очень редких случаях);

- инициирует общение (в связи с собственными нуждами);

- может поддерживать диалог (часто – формально)

2.2. Взаимодействие взрослых с детьми

В системном подходе, лежащем в основе Программы, реализуется отношение к ребёнку как к системно развивающемуся индивидууму, имеющему свою субъективно выраженную направленность и формы внешнего и внутреннего реагирования на изменяющуюся социальную среду. При этом процесс продуктивного взаимодействия ребёнка и взрослого – это динамический мотивирующий процесс для обоих участников общения, который рассматривается в Программе как фундаментальный стержень коррекционно-развивающегося обучения и воспитания.

У детей с интеллектуальными нарушениями элементы учебной деятельности формируются раньше, чем другие виды детской деятельности. На основе уже сформированного, хотя бы на начальном уровне развития элементов учебной деятельности, организуется работа по становлению ведущей (игровой) и типичных видов детской деятельности (изобразительной, конструктивной, трудовой).

На начальном этапе весь обучающий процесс с умственно отсталыми детьми организуется учителем-дефектологом: он ставит цель, анализирует условия и средства достижения этой цели, организует сами действия и осуществляет контроль их выполнения и оценку. Но это не значит, что ребенок остается при этом пассивным. Напротив, он обязательно должен быть активным участником обучающего процесса – он должен научиться принимать поставленную взрослым цель, вслед за проведенным взрослым анализом ориентироваться в условиях задачи, хотеть и уметь овладевать способами действий, действовать целенаправленно до получения результата, ориентироваться на оценку не только самого результата, но и способа действий. Важно сформировать у ребенка элементы самооценки и умение контролировать себя в процессе выполнения игровой и практической задачи. Учитель-дефектолог реализует гуманные, личностно-ориентированные стратегии общения с детьми в повседневной жизни: проявляет уважение к личности каждого ребенка, доброжелательное внимание к нему; обращается с детьми ласково с улыбкой, осуществляет тактильный контакт, обращается к ребенку по имени (если не решается образовательная задача по запоминанию фамилии ребенком); поддерживает разумную инициативу детей в общении; успокаивают и подбадривают расстроенных детей; чаще пользуется поощрениями, чем наказаниями; обращает внимание ребенка на его достижения в разных видах деятельности, возможности и способности; намеренно создает ситуацию, в которой ребенок достигает успеха и др.

Лишь наличие перечисленных выше элементов обучающего процесса обеспечивает успех коррекционной работы по развитию всех видов детской деятельности у дошкольников с умственной отсталостью.

В процессе образовательной деятельности основной задачей взаимодействия взрослого с воспитанником с РАС является перенос формирующихся навыков в различные социальные контексты. Это реализуется при следующих условиях:

- каждая ситуация рассматривается взрослым как возможность для построения взаимодействия с воспитанником;
- взрослый внимательно относится к поведению и эмоциональным реакциям воспитанника;
- налаживание взаимодействия основывается на его актуальных интересах;
- взаимодействие осуществляется в ходе совместной деятельности: коммуникативно-речевой; предметной, игровой, конструктивной, изобразительной и др

Взрослыми специально организовывается работа, направленная на устранение или уменьшение проявления нежелательного поведения воспитанника с РАС. Проблемное поведение подвергает риску его и окружение, затрудняя общение и включение в социальную среду. Оно может проявляться в виде истерики, агрессии (вербальная, физическая), аутоагрессии, отсутствия реакции на просьбы, требования, аутостимуляции, неусидчивости, нарушения внимания, импульсивности, нежелания сотрудничать. Часто причиной такого поведения может быть повышенная тревожность, неумение воспитанника объяснить свое состояние (например – головная боль, голод, жажда). Крик или агрессия иногда могут быть единственным способом, с помощью которого он может выразить просьбу, то есть средством коммуникации. Взрослому необходимо определить, с какой целью воспитанник использует определенное поведение. Для этого проводится наблюдение за событиями, которые происходят до проблемного поведения и после. Проанализировав данные события можно значительно снизить качественный и количественный уровни проблемного поведения. Для этого используются следующие способы. Взрослый обучает воспитанника выражать свои просьбы (вербально и невербально), а именно: просить предмет, действие, прекращение действия, перерыв, помощь, выражать отказ. При общении воспитанника с другими детьми, взрослый помогает ему с помощью подсказок. Педагог создает специальные ситуации для развития возможности воспитаннику играть самостоятельно. Ситуации должны основываться на актуальных интересах воспитанника. Интересы выявляются путем наблюдения за воспитанником, бесед с ним и его родителями. Обогащение окружающей среды и

появление новых интересных занятий позволяют уменьшить частоту аутостимуляций и снизить мотивацию для привлечения внимания.

Воспитанник с РАС может быстро пресыщаться впечатлениями и эмоциональными контактами. У него обязательно должна быть возможность уединения. С этой целью оборудуют уголок уединения (зона отдыха). Для этого используют: невысокие легкие передвижные ширмы, разноцветные драпировки разной величины, мягкие модули, подушки, балдахин, шатер, палатку, любое ограниченное пространство. Воспитанника необходимо обучить правилам поведения в уголке уединения.

Визуализация режима дня/расписания занятий. Для того, чтобы наглядное расписание выглядело понятным воспитаннику, педагог использует карточки, отражающие различные виды деятельности детей в течение дня. В зависимости от уровня его развития изображения на карточках могут быть реалистичными, символическими или схематичными. Карточки размещаются на уровне глаз воспитанника.

Наглядное подкрепление информации необходимо вследствие особенностей восприятия, понимания оборотов речи и абстрактных понятий воспитанником с РАС. Весь материал должен подкрепляться визуальным рядом и выполнением практических заданий. С этой целью используют различные изображения, фотографии, иллюстрации, презентации при подаче знаний об окружающем, символы при формировании абстрактных понятий, таблички с подписями, картинки с подписями, картинки-символы.

Наглядное подкрепление инструкций. С этой целью используют символы действий, разбивку длинной инструкции на отдельные короткие элементы, визуальные алгоритмы выполнения заданий.

Образец выполнения. Предоставление образца выполнения может быть в виде моделирования действия, образца ответа/поделки, визуального плана выполнения (аппликации, рисунка, лепки и т.п.).

Визуализация правил поведения. Наблюдаемое негативное поведение воспитанника с РАС может выражать потребность в помощи или внимании; уход от стрессовых ситуаций; желание получить какой-либо предмет; недопонимание; протест против нежелаемых событий и т.д. Для того, чтобы воспитанник быстрее привык к правилам поведения в детском саду, необходимо сделать наглядное напоминание правил. По завершении адаптационного периода, когда основные нормы поведения будут усвоены, могут понадобиться индивидуальные правила.

Поощрение за правильно выполненное действие, соблюдение правил, доведение действия до завершения и др. В качестве поощрения используют предметы, интересные для воспитанника и являющиеся для него ценностью (подуть мыльные пузыри, поиграть с его любимой игрой, собирать пазлы и др.).

2.3. Взаимодействие учителя-дефектолога с семьями дошкольников

Важнейшим фактором развития психики ребенка является общение его с близкими взрослыми. Педагогическая работа с родителями учителя-дефектолога направлена на решение следующих задач:

- повышение педагогической компетентности у родителей;
- формирование потребности у родителей в содержательном общении со своим ребенком;
- обучение родителей педагогическим технологиям воспитания и обучения детей;
- создание в семье адекватных условий воспитания детей.

Работа с родителями осуществляется в двух формах – индивидуальной и групповой. При использовании индивидуальной формы работы у родителей формируются навыки сотрудничества с ребенком и приемы коррекционно-воспитательной работы с ним. При групповой форме даются психолого-педагогические знания об условиях воспитания и обучения ребенка в семье.

Индивидуальные формы помощи – очные и дистанционные консультации родителей в интернет-мессенджерах, обучение родителей педагогическим технологиям коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей.

Групповые формы работы – консультативно-рекомендательная; лекционно-просветительская; практические занятия для родителей; организация «круглых столов», родительских конференций, детских утренников и праздников и др.

В ходе использования этих форм работы родители получают ответы на интересующие их вопросы, касающиеся оценки уровня психического развития детей, возможности их обучения, а также рекомендации по организации дальнейших условий воспитания ребенка в семье.

На лекционных занятиях родители усваивают необходимые знания по различным вопросам воспитания детей; знакомятся с современной литературой в области психологи и специального обучения и воспитания детей. На практических занятиях родители знакомятся с приемами обучения ребенка в условиях семьи: формирование у него навыков самообслуживания и социального поведения.

Содержание работы учителя-дефектолога с семьей планируется с учетом следующих факторов: социального положения семьи; особенностей характера взаимодействия близких взрослых со своим ребенком; позиции родителей по отношению к его воспитанию; уровня педагогической компетентности родителей и др.

Учитель-дефектолог использует следующие методы работы с родителями: беседы, анкетирование, тестирование, наблюдение, ведение и анализ дневниковых записей, практические занятия, еженедельные письменные индивидуальные рекомендации.

Время включения родителей в систему реабилитационных мероприятий, их поведение и степень адаптации к изменениям, связанным с болезнью ребенка, непосредственным образом влияет на ход и результаты всего педагогического сопровождения. Раннее включение родителей в коррекционную работу с ребенком в большинстве случаев позволяет нейтрализовать переживания родителей, изменить их позицию в отношении воспитания проблемного ребенка, а также сформировать адекватные способы взаимодействия со своим малышом.

Основными направлениями сопровождения семей являются следующие: психолого-педагогическое изучение состояния членов семьи, в первую очередь матери и ребенка; психологическая помощь в адекватной оценке потенциальных возможностей развития ребенка; составление программы реабилитационных мероприятий с семьей; повышение информированности родителей о способах и методах лечения, развития и обучения ребенка; консультативная помощь родителям в решении вопросов о возможностях, формах и программах дошкольной подготовки детей и дальнейшем школьном обучении; обучение родителей элементарным методам педагогической коррекции (дидактическим играм, продуктивным видам деятельности); психологическая поддержка родителей в решении личных проблем и негативного эмоционального состояния.

Родителям дается информация об условиях, необходимых для развития познавательной активности ребенка и самостоятельности в семье. Учитель-дефектолог периодически консультирует родителей по вопросам динамики развития ребенка и организации деятельности и поведения ребенка в условиях семьи.

Постепенно, в процессе взаимодействия у родителей формируется система практических и теоретических знаний о воспитательной деятельности, расширяется арсенал средств педагогического воздействия на ребенка и форм взаимодействия с ним в ходе семейного воспитания. Повышается общая родительская компетентность: чувствительность к изменению состояния ребенка; нормализуется система требований и ожиданий; повышается уверенность в себе как воспитателе, происходит гармонизация хода психического развития детей в семье.

В рамках взаимодействия учителя-дефектолога с семьями дошкольников разработан перспективный план работы с родителями.

Перспективное планирование работы с семьями воспитанников

Месяц	Форма работы	Тема	Методическое сопровождение
сентябрь	Родительское собрание.	Родительское собрание «Адаптация особенного ребенка в детском саду	Литература
октябрь	Наглядно-информационная	Консультация для родителей в группе социальной сети, мессенджере «Способы общения с неговорящим ребенком», «Возрастные особенности ребенка с РАС».	Литература
ноябрь	Мастер-класс	«Изготовление коммуникативной книги»	Литература, бросовые материалы, выставка игр и пособий
декабрь	Родительское собрание	«В семье особый ребенок – как с ним взаимодействовать?»	Выставка пособий и игр
январь	Наглядно-информационная	«Развитие мелкой моторики и формирование графомоторных навыков у дошкольников с ОВЗ»	Памятки
	Наглядно-информационная	«Дидактические игры для формирования наглядно-образного мышления»	Выставка игр
февраль	Индивидуальные консультации	«Формирование математических представлений у детей с интеллектуальными нарушениями»	
март	Подгрупповая консультация	«Чем заниматься с ребенком дома?»	Выставка игр, пособий, демонстрация презентации, показ видеоролика
апрель	Круглый стол	«Как говорят наши дети»	Фото, видеоматериалы
май	Родительское собрание	«Наши достижения»	Диаграмма развития детей

2.4. Программно-методическое обеспечение коррекционно-развивающего обучения

Содержание данной работы соответствует ФАОП Дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ, АООП ДО для детей с интеллектуальными нарушениями, АООП ДО для детей с РАС МАОУ «СОШ № 12» г. Соликамска.

Кроме того, используются комплексные программы развития, воспитания и обучения детей с ОВЗ:

- Екжанова, Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – СПб.: Каро, 2008.
- Баряева Л.Б., Бгажнокова И.М., Бойков Д.И. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: Программно-методические материалы (под ред. Бгажноковой И.М.). – М.: Владос, 2010.
- Шанина Н.О. Программа индивидуальной коррекционно – развивающей работы с детьми с РАС. Орел, 2007.
- Розитта Зюмалла. Обучение и сопровождение детей с аутизмом по программе ТЕАССН. Перевод с немецкого: А. Ладисов, О. Игольников. -- Минск: Общественное объединение "Белорусская ассоциация помощи детям-инвалидам и молодым инвалидам", 2005.
- Ковалец И. В. Азбука эмоций: Практическое пособие для работы с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии и эмоциональной сфере: Метод, пособие для педагогов общего и спец. образования. - М.: ВЛАДОС, 2003.
- Комплексная программа развития детей дошкольного возраста с аутизмом «Рассвет». – Киев, 2013.
- Бондарь Т.А., Захарова И.Ю., Константинова И.С. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе. М.: Теревинф, 2011.
- Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания : пособие / под ред. Е.А. Стребелевой. – М. : ИНФРА-М, 2016. – С. 128.
- Баряева Л.Б., Бойков Д.И., Гаврилушкина О.П., Липакова В.И., Логинова Е.Т., Лопатина Л.В., Яковлева Н.Н. Программа обучения учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. – СПб., 2011.
- Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью Баряева Л.Б., Гаврилушкина О.П., Зарин А.П., Соколова Н.Д., – СПб. Издательство «Союз», 2003 - 320 с. – (Коррекционная педагогика).
- Екжанова, Е.А. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта.
- Коррекционно-развивающее обучение и воспитание / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. М. : Просвещение, 2011.
- Питерси М., Трелор Р. Маленькие ступеньки. Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. Книги 1-8. – М.: Ассоциация Даун Синдром, 2001

3. Организационный раздел

3. 1. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с интеллектуальными нарушениями, ребенка с РАС

Основная задача группы для детей с умственной отсталостью, для детей с РАС – обеспечить каждому ребенку максимальный уровень физического, умственного и нравственного развития; организовать учебно-воспитательную работу, направленную на коррекцию, компенсацию и предупреждение вторичных отклонений в развитии и подготовке детей к обучению в школе с учетом индивидуальных возможностей каждого ребенка.

В соответствии с Программой воспитательно-образовательная работа с детьми с интеллектуальными нарушениями, детьми с РАС, имеет коррекционную направленность.

Профессиональную коррекцию нарушений в развитии детей оказывают следующие специалисты: учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед, музыкальный руководитель, воспитатели.

Учитель-дефектолог разрабатывает программу, содержание которой строится с учетом жизненно важных потребностей детей, лежащих в зоне актуального и ближайшего развития ребенка и определяется после проведения психолого-педагогической диагностики.

Для реализации АООП необходимым условием является создание среды, адекватной общим и особым образовательным потребностям воспитанника с РАС и интеллектуальными нарушениями, открытой для его родителей (законных представителей), гарантирующей сохранение и укрепление физического и психологического здоровья воспитанников.

В структуру специальных условий, создаваемых для воспитанников, входят образовательные потребности, свойственные всем воспитанникам, а также, потребности, характерные только детям с аутизмом. Это составление адаптированной основной образовательной программы. Щадящий режим пребывания в детском саду. Индивидуальные и подгрупповые занятия с учителем-дефектологом, педагогом-психологом и учителем-логопедом.

Дозирование времени пребывания в группе детей, с постепенным увеличением только при отсутствии негативных реакций.

Основные линии развития для ребенка младшего дошкольного возраста:

- смена ведущих мотивов,
- развитие общих движений,
- развитие восприятия как ориентировочной деятельности, направленной на исследование свойств и качеств предметов,
- формирование системы сенсорных эталонов,
- развитие наглядно-образного мышления,
- формирование представлений об окружающем,
- расширение понимания смысла обращенной к ребенку речи,
- овладение диалогической речью,
- фонетической, лексической и грамматической сторонами речи,
- овладение коммуникативными навыками,
- становление сюжетно-ролевой игры,
- развитие навыков социального поведения и социальной компетентности, - становление продуктивных видов деятельности, - развитие самосознания.

Для ребенка старшего дошкольного возраста основными линиями являются:

- совершенствование общей моторики,
- развитие тонкой ручной моторики, зрительной двигательной координации,

- формирование произвольного внимания,
- развитие сферы образов-представлений,
- становление ориентировки в пространстве,
- совершенствование наглядно-образного и формирование элементов словесно-логического мышления,
- формирование связной речи и речевого общения,
- формирование элементов трудовой деятельности, - расширение видов познавательной активности, - становление адекватных норм поведения.

Вышеназванные линии развития служат ориентирами при разработке содержания обучения и воспитания детей с умственной отсталостью, детей с РАС. Основное содержание программы направлено на охрану и укрепление здоровья ребенка, его физическое и психическое развитие, коррекцию вторичных отклонений

Также учитель-дефектолог проводит профессиональную коррекцию психофизического развития детей, с учетом индивидуального и дифференцированного подхода. Основная форма обучения: занятия.

Педагогический коллектив группы под руководством учителя-дефектолога и совместно с ним создает благоприятные условия для всестороннего развития детей и коррекции психофизического развития.

Учитель-логопед проводит занятия, направленные на логопедическую коррекцию дефекта; развитие речи и речевого общения (решение в единстве задач языкового и коммуникативного развития), социальную адаптацию.

Педагог-психолог проводит работу по социализации детей и нормализации психоэмоционального состояния.

Учитель-дефектолог и педагог-психолог после каждого проведенного занятия пишут упражнения для отработки в «тетради взаимодействия учителя-дефектолога и воспитателей» и в «тетради взаимодействия педагога-психолога и воспитателей».

Воспитатели проводят непосредственную образовательную деятельность по ознакомлению детей с окружающим, воспитание самостоятельности в быту, лепке, аппликации, рисованию, формированию навыков игры и ручному труду. В совместной деятельности закрепляют знания, умения и навыки по рекомендациям специалистов и в первую очередь учителя-дефектолога или обогащают опыт детей в практической деятельности, подготавливая, тем самым, детей к занятиям у специалистов

3.2. Организация развивающей предметно-пространственной среды

Учитель-дефектолог дает рекомендации воспитателям по созданию тематической предметно-пространственной среды в группе, которая должна учитывать интересы и потребности ребенка и его развития, возрастные особенности и задачи коррекционно-воспитательного воздействия, а так же текущую дидактическую тему. Развивающая предметно-пространственная среда ОО обеспечивает возможность общения и совместной деятельности воспитанника и взрослых, двигательной активности, а также возможности для уединения.

Развивающая предметно-пространственная среда ОО содержательно-насыщена, трансформируема, полифункциональна, вариативна, доступна и безопасна. Насыщенность среды соответствует возрастным возможностям детей и содержанию Программы. Образовательное пространство ОО оснащено средствами обучения и воспитания (в том числе, техническими), соответствующими материалами, в том числе расходным игровым, спортивным, оздоровительным оборудованием, инвентарем (в соответствии со спецификой Программы). Организация образовательного пространства и разнообразие материалов, оборудования и инвентаря (в здании и на участке) ОО обеспечивает:

- игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность воспитанника с ОВЗ, экспериментирование с доступными материалами (в том числе с песком и водой);

- двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях; эмоциональное благополучие воспитанника во взаимодействии с предметно-пространственным окружением; возможность его самовыражения. Трансформируемость пространства предполагает возможность изменений предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей воспитанника. Полифункциональность материалов дает возможность разнообразного использования различных составляющих предметной среды: детской мебели, матов, мягких модулей, ширм и т.д. Наличие в уголках ДОУ полифункциональных (не обладающих жёсткозакреплённым способом употребления) предметов, в том числе природных материалов позволяет их использование в разных видах детской активности (в том числе в качестве предметов-заместителей в детской игре). Вариативность среды предполагает:

- наличие в ОО различных пространств (для игры, конструирования, уединения и пр.), а также разнообразных материалов, игр, игрушек и оборудования, обеспечивающих свободный выбор;

- периодическую сменяемость игрового материала, появление новых предметов, стимулирующих игровую, двигательную, познавательную и исследовательскую активность детей.

Доступность среды позволяет осуществлять образовательную деятельность в различных помещениях, имеющих свободный доступ воспитаннику с ограниченными возможностями здоровья, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности. Безопасность предметно-пространственной среды предполагает соответствие всех её элементов требованиям по обеспечению надёжности и безопасности их использования. Содержание всех пространственных зон предметно-развивающей среды ОО подчинено одной главной цели – развитию способности мыслить избирательно и продуктивно, а также соответствует основной задаче - всестороннему развитию воспитанника: развитию его мотивационной сферы, интеллектуальных и творческих сил, качеств личности. Спецификой

создания предметно-пространственной развивающей образовательной среды является ее визуализация и структурирование согласно потребностям воспитанника с РАС. Пространство учитывает интересы и потребности воспитанника, характеризуясь относительным постоянством расположения игровых материалов и предметов мебели. Игры и игрушки подбираются в соответствии с содержанием образовательной программы. Обязательным для воспитанника с РАС является *оборудование уголка уединения* (зоны отдыха ребенка). Для этого используются: невысокие легкие передвижные ширмы, разноцветные драпировки разной величины, мягкие модули, подушки, балдахин, шатер, палатку, любое ограниченное пространство.

3.3. Материально-техническое обеспечение программы

Для проведения коррекционно-развивающей работы с детьми учитель-дефектолог располагает собственным оборудованием и дидактическим материалом, а также использует оборудование и дидактический материал группы.

Перечень оборудования и дидактического материала учителя-дефектолога	
Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»	
Ребенок и общество Труд	Погремушки, неваляшка, различные мячики по материалу и цвету; сюжетные и дидактические игрушки; игрушки-двигатели; игрушки-забавы. Сборно-разборные игровые модули; различные виды конструкторов. Фотографии. Видеоматериалы, отражающие жизнь и деятельность детей в группе: на занятиях, на праздниках, различные эмоциональные состояния людей и их профессиональную деятельность.
	Фланелеграф. Магнитная доска. Картинки с изображением предметов гигиены и предметов быта. Дидактический материал с игрушками, имеющие различные способы застегивания: липучки, кнопки, пуговицы, крючки, молнии.
Игра	Игрушки, изображающие людей и животных разных размеров.
Образовательная область «Познавательное развитие»	
Сенсорное воспитание	Матрешка, пирамидка, сортер, стаканчики, разрезные картинки, щароброс, доски Сегена, доски с деревянными вкладышами (с геометрическими фигурами и тематическими), звучащие баночки, детский планшет, игрушки для формирования соотносящих действий «Цилиндры», «Грибная полянка». Настольно-печатные игры: «Лото», «Домино», «Картинки-половинки», «Узнай фигуру», «Цветные карандаши», «Блоки Дьенеша»
Формирование мышления	Набор предметов-орудий: палочки с различными рабочими концами: сачок, удочка, палочка с колечком, палочка с крючком, палочкой с концом типа вилки и др. Вкладыши по типу досок Сегена. Пособие Е.А. Стребелевой «Развиваем мышление». Настольно-печатные игры: «Ассоциации», «Найди схожие», «4 лишний». Наборы картинок с последовательными сюжетами. Кубики «Сложи узор».

Формирование количественных представлений.	Мелкий и крупный счетный материал (плоскостной и объемный). Счетный материал на магнитах. Карточки с изображением разных предметов. Наборы цифр: на карточках, деревянные, пластмассовые. Игра Никитина «Точечки». Натуральные предметы природы. Магнитная доска. Дорожки с двумя полосками. Счетные палочки. Настольно-печатные игры: «Цвет и форма», «Бабочки и цветы», «Листья и божьи коровки», «Домино» (различные варианты на соотнесение по форме, цвету, величине и количеству), «Раз, два, три, сосчитай», «Где, чей домик?», «На что похожа эта фигура?», «Времена года» и др.
Ознакомление с окружающим	Картинки с изображением различных предметов, игрушек, сказочных ситуаций и т. п.; иллюстративный материал, отражающий эмоциональный, бытовой, социальный, игровой опыт детей; иллюстрации разных времен года и частей суток. Игры для моделирования сюжетов на магнитной доске: «Недостающие детали», «Одень девочку и мальчика», «Времена года», «Мой дом».
Образовательная область «Речевое развитие»	
Развитие речи	Альбомы по развитию речи. Картотека пальчиковых игр.
Мелкая моторика	Дидактические игрушки с прорезями для бросания дисков, бобов, гороха. Бусы для нанизывания. Шнуровальный планшет. Различные виды мозаики. Различные виды конструкторов. Игры с прищепками. Колечки Су-джок.
Подготовка к обучению грамоте.	Аудиозапись со звуками окружающей действительности, голосами животных; магнитные азбука и доска; карточки с буквами алфавита; фланелеграф, мольберт; доска; пальчиковый театр, наперстки, су-джок, маленькие шарики различной фактуры, набор для рисования (цветные карандаши, цветные ручки, альбомная бумага, тетради в крупную клетку); рабочая тетрадь; таблицы букв, (фотографии, пиктограммы, символы), карточки с напечатанными словами; наборы букв.
Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»	
Музыкальное развитие.	Барабан, бубен, свистульки, детское пианино.
Лепка	Разноцветное тесто.
Аппликация	Альбом. Клей. Картинки. Ножницы.
Рисование	Толстые цветные карандаши, маркеры. Бумага для рисования. Простые карандаши мягкость 5м. Насадки на карандаши. Маркеры. Магнитная доска. Ламинированные картинки для дорисовывания изображений.
Конструирование	Строительный деревянный набор, различные пластмассовые конструкторы, магнитный конструктор, мелкие фигурки для обыгрывания, сборно-разборные игрушки, разрезные картинки.
Образовательная область «Физическое развитие»	
Развитие основных движений.	Большой мяч. Скакалка. Шарики на веревочках. Кегли.
Охрана здоровья	Песок в песочнице. Картотека стихотворных текстов с движением.

Перспективное планирование организации РППС на 2024-2026 уч.г.

Месяц	Материалы и оборудование
Сентябрь	Распечатка карточек, подбор стимульного материала для проведения занятий.
Октябрь	Приобретение конструктора на липучках (овощи)
Ноябрь	Приобретение кукол и иного объемного раздаточного материала для счета
Декабрь	Приобретение деревянных досок с вкладышами
Январь	Изготовление счетного раздаточного материала по различным лексическим темам.
Февраль	Приобретение магнитной игры «Оденем кукол»
Март	Приобретение мелких игрушек для игр с песком
Апрель	Приобретение счетного материала на магнитах
Май	Приобретение демонстрационного материала по теме: «Школа. Школьные принадлежности»

3.4. Планирование образовательной деятельности

Учитель-дефектолог ежедневно проводит коррекционно-развивающую работу с детьми. Форма работы: индивидуальные занятия, занятия в малой группе, совместная деятельность.

Занятия носят интегрированный характер. На занятиях происходит ознакомление детей с окружающим, формирование элементарных математических представлений, развитие психических процессов (речи, мышления, памяти, внимания), развитие ручной моторики и тонкой моторики пальцев рук, обучение коммуникации и взаимодействию с собеседником, обучение игре и конструированию.

В соответствии с действующим СанПиН продолжительность непосредственной образовательной деятельности для детей от 3 до 5 лет – не более 20 минут, от 5 до 6 лет – не более 25 минут, от 6 до 7 лет не более 30 минут, но время занятий для каждого ребенка может изменяться ежедневно и исходит из актуального на данный день эмоционального и психофизического состояния ребенка.

В детском саду утверждён каникулярный отдых: первый период: с 31 декабря по 9 января; второй период: с 1 июля по 31 августа.

На учебный год разработано календарно-тематическое планирование, которое является основой перспективного планирования коррекционно-развивающей работы и индивидуального календарного планирования учителя-дефектолога.

Учитель-дефектолог дает рекомендации воспитателям для проведения коррекционно-развивающей работы в устной или письменной форме (журнал взаимодействия учителя-дефектолога и воспитателей).

3.5. Сотрудничество с учреждениями здравоохранения, учреждениями, оказывающими психолого-медико-педагогическую помощь населению

Сетевое взаимодействие

Образование	тПМПК г. Соликамска	Создание преемственности в организации образовательной системы дошкольного образовательного учреждения со школой. Направления работы: - определение программы обучения; - определение школьного образовательного маршрута; - консультационная деятельность; - проведение лекций, семинаров, круглых столов, практических занятий с воспитанниками, родителями и педагогами.
	ГБУ ЦППМС (ГБУ Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи) филиал г. Соликамска	Выработка общих подходов к оценке готовности ребенка к школе с позиции самооценности дошкольного возраста. Направления работы: - диагностическая работа; - коррекционная деятельность; - консультативная деятельность (педагоги, специалисты, родители); - психопрофилактическая работа.
Медицина	ГБУЗПК «Городская детская больница» г. Соликамск	Создание единого образовательно-оздоровительного пространства ДОУ с медицинскими учреждениями
	ГБУЗПК «Краевая психиатрическая больница № 10» (Соликамский филиал),	Создание единого образовательно-оздоровительного пространства ДОУ с медицинскими учреждениями. Рекомендации для занятий с учителем-дефектологом.
Культура	Центральная детская библиотека	Цель: Формирование целостной социокультурной системы взаимодействия с учреждениями культуры

3.6 Перечень нормативных и нормативно – методических документов.

Основу адаптированной общеобразовательной программы дошкольного образования для воспитанников с особыми возможностями здоровья (с тяжелыми нарушениями речи) определяют следующие законодательные акты и нормативно-правовые документы:

- Конвенция ООН о правах ребенка, 1989. Федеральные законы;
- Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».
- Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- Федеральный закон от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов».
- Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы».
- Национальный стандарт Российской Федерации ГОСТ Р 53059-2008 «Социальное обслуживание населения. Социальные услуги инвалидам».

Документы Федерального уровня:

- Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013г. №1155 «Об утверждении федерального образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистрировано в Минюсте РФ 14 ноября 2013г., №30384).
- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии».
- Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» от «18» октября 2013 г. № 544н.
- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 8 апреля 2014 г. № 293 «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам дошкольного образования».
- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 августа 2013 г. № 1014 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного 177 образования».
- Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1022 "Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья"
- Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организациях (Утверждены постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 15 мая 2013года №26 «Об утверждении СанПиН» 2.4.1.3049-13 с изменениями на 27 августа 2015 года).
- Примерная основная образовательная Программа дошкольного образования - одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 20 мая 2015г. №2/15).

• Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию 7 декабря 2017 г. Протокол № 6/17

3.7 Перечень литературных источников

1. Екжанова, Е.А. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2011. – С. 272.
2. Баряева, Л.Б. Диагностика-развитие-коррекция: Программа дошкольного образования детей с интеллектуальной недостаточностью / Л.Б.Баряева, О.П. Гаврилушкина, А.Зарин, Н.Д. Соколова. – СПб. : ЦДК профю Л. Б. Баряевой, 2012
3. Баряева Л. Б., Зарин А. Обучение сюжетно ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: Учебно-методическое пособие, - СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена: Изд-во «Союз», 2001
4. Андреев Т. А. «Использование кинетического песка в работе с дошкольниками. – СПб.: ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2017
5. Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: пособие для учителя-дефектолога /Е. А. Стребелева. – М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2016
6. Кондратьева С. Ю. Познаем математику в игре: профилактика дискалькулии у дошкольников: Учебно-методическое пособие, - СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011
7. Закревская О. В. Развивайся, малыш! : система работы по профилактике и коррекции отклонений в развитии детей раннего возраста / О. В. Закревская, - М.: Издательство ГНОМ, 2014
8. Стребелева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. Для педагога-дефектолога, - М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2004
9. Зарин А. П., Нефедова Ю. В. Дидактические игры с предметами и материалами для дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011
10. Никитин Б. П. Интеллектуальные игры. – М.: ТОО фирма «Оникс», 1990
11. Баряева Л. Б. Кондратьева С. Ю. Математика для дошкольников в играх и упражнениях. – СПб.: КАРО, 2007
12. Лиштван З. В. Конструирование: Пособие для воспитателей дет. Сада.- М.: Просвещение, 1981
13. Михайлова З. А., Носова Е. А. Логико-математическое развитие дошкольников. Игры с логическими блоками Дьенеша и цветными палочками Кюизенера. – СПб.: ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2015
14. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии, - СПб.: Речь, 2006
15. Зарин А. Карта развития ребенка с интеллектуальной недостаточностью: учебнометодическое пособие. – СПб., 2017
16. Нищева Н. В. Развитие математических представлений у дошкольников с ОНР (с 3 до 4 лет), - СПб., ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2017
17. Морозова И. А., Пушкарева М. А. «Ознакомление с окружающим миром. Конспекты занятий по ознакомлению с окружающим миром и развитию речи детей 5-6 лет с ЗПР. – М.: Мозаика-Синтез, 2009

18. Морозова И. А., Пушкарева М. А. «Ознакомление с окружающим миром. Конспекты занятий по ознакомлению с окружающим миром и развитию речи детей 6-7 лет с ЗПР. – М.: Мозаика-Синтез, 2009
19. Павлова Л. Н. Раннее детство: развитие речи и мышления: Методическое пособие. – Мозаика-Синтез, 2004
20. Павлова Л. Н. Развивающие игры-занятия с детьми от рождения до трех лет: Пособие для воспитателей и родителей. – М.? «Мозаика – Синтез», 2003
21. Теремкова Н. Э. Логопедические домашние задания для детей 5-7 лет с ОНР (Альбом 1), - М.: ООО «Издательство «ГНОМ», 2017
22. Теремкова Н. Э. Логопедические домашние задания для детей 5-7 лет с ОНР (Альбом 2), - М.: ООО «Издательство «ГНОМ», 2017
23. Теремкова Н. Э. Логопедические домашние задания для детей 5-7 лет с ОНР (Альбом 3), - М.: ООО «Издательство «ГНОМ», 2017
24. Теремкова Н. Э. Логопедические домашние задания для детей 5-7 лет с ОНР (Альбом 4), - М.: ООО «Издательство «ГНОМ», 2017
25. Гаврилушкина, О.П. Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей: книга для учителя / О.П. Гаврилушкина. – М. : Просвещение, 1991.
26. Алешина М. В. Ознакомление дошкольников с окружающим и социальной действительностью. Младшая группа.- М.: ЦГЛ, 2004
27. Бухарина К. Е. Конспекты занятий по развитию лексико-грамматических представлений и связной речи у детей 6-7 лет с ОНР и ЗПР: методическое пособие, – М.: Издательство ВЛАДОС, 2018
28. Зарин А. Волшебные рисунки: Графомоторные упражнения для детей дошкольного и младшего школьного возраста, направленные на совершенствование техники рисования и песка.- СПбю: КАРО, 2004
29. Баряева Л. В., Васильева Т. Н. , Зарин А. П. Формирование количественных представлений у детей дошкольного возраста с проблемами в развитии.- СПб.: ЛОИУУ, 1995
30. Колганова В. С. Пиворварова Е. В. «Нейропсихологические занятия с детьми В 2 ч. Ч. 2. – М.: АЙРИС-пресс, 2015
31. Круглова А. М. Тренируем внимание. Простые упражнения и игры.- М.: РИПОЛ классик, 2013
32. Круглова А. М. Тренируем память. Простые упражнения для простого запоминания.- М.: РИПОЛ классик, 2013
33. Киселева Г.А. Книжка-учишка. Альбом игровых упражнений для развития речи и графических навыков. -М.: Прометей
34. Смирнова Л.Н. Развитие речи у детей 2-3 лет, М.: Мозаика-Синтез, 2006.
35. Смирнова Л. Н. Развитие речи у детей 3-4 лет. Пособие для воспитателей и родителей. — М.: Мозаика-Синтез, 2009
36. Смирнова Л. Н. Логопедия в детском саду. Занятия с детьми 4-5 лет с ОНР, М.: Мозаика-Синтез, 2009
37. Смирнова Л. Н. Логопедия в детском саду. Занятия с детьми 5-6 лет с ОНР. Пособие для логопедов, дефектологов и воспитателей. - М.: «Мозаика-Синтез», 2004.
38. Смирнова Л. Н. Логопедия в детском саду. Занятия с детьми 6—7 лет с общим недоразвитием речи: Пособие для логопедов, дефектологов и воспитателей. — М.: Мозаика-Синтез, 2005.
39. Батяева С. В. Альбом по развитию речи для дошкольников.- М.: РОСМЭН, 2013.
40. Гербова В. В. Развитие речи в детском саду: Подготовительная к школе группа. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016

41. Лапп Е. А. Развитие связной речи у детей 5-7 лет с нарушениями зрения? Планирование и конспекты. - М.: ТЦ Сфера, 2006.
42. Агронович З. Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2013
43. Морозова И. А., Пушкарева М. А. Развитие элементарных математических представлений. Конспекты занятий. Для работы с детьми 5-6 лет с ЗПР. – М.: МозаикаСинтез, 2010
44. Морозова И. А., Пушкарева М. А. Развитие элементарных математических представлений. Конспекты занятий. Для работы с детьми 6-7 лет с ЗПР. – М.: МозаикаСинтез, 2009
45. Нищева Н. В. Развитие математических представлений у дошкольников с ОНР (с 4 до 5 и от 5 до 6 лет), - СПб., ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2017
46. Нищева Н. В. Развитие математических представлений у дошкольников с ОНР (с 6 до 7 лет), - СПб., ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2017
47. Киселева Г. Книжка-учишка: Альбом игровых упр. для развития речи и графических навыков у детей 4-6 лет. Выпуск 1, – М.: издательство «Книголюб», 2007
48. Киселева Г. Книжка-учишка: Альбом игровых упр. для развития речи и графических навыков у детей 4-6 лет. Выпуск 2, – М.: издательство «Книголюб», 2007
49. Киселева Г. Книжка-учишка: Альбом игровых упр. для развития речи и графических навыков у детей 4-6 лет. Выпуск 3, – М.: издательство «Книголюб», 2007
50. Гербова В. В. Развитие речи в детском саду Подготовительная к школе группа. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016
51. Дыбина О. В. Ознакомление с предметным и социальным окружением. Подготовительная к школе группа. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016
52. МАТЕМАТИКА В ДЕТСКОМ САДУ Новикова В.П. Средний дошкольный возраст: учебно-методическое пособие, - М.: Мозаика-Синтез, 2009
53. Граб Л. Развиваем графические навыки. Рабочая тетрадь для детей с ОНР: приложение к пособию «Тематическое планирование коррекционной работы в логопедической группе для детей 5-6 лет с ОНР», М: Издательство ГНОМ, 2013
54. Новиковская О. Альбом по развитию речи для самых маленьких, - М, СПб: Издательство Астрель, СОВА, 2011
55. Нищева Н. В. Программа коррекционно-развивающей работы в младшей логопедической группе детского сада. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС: 2007
56. Датешидзе Т.А. Система коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития. - СПб.: Речь, 2004.
57. Лыкова И.А. Изобразительная деятельность в детском саду: планирование, конспекты занятий, методические рекомендации. Младшая группа.- М.: «КАРАПУЗ_ДИДАКТИКА», 2007
58. Янушко Е. Помогите малышу заговорить! Развитие речи детей 1,5-3 лет. – М.: Теревинф, 2007
59. Кислякова Ю. Н. Развитие речи. Лексика и грамматика : учеб. нагляд. пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образоват. программу спец. образования на уровне дошк. образования. — Минск : Народная асвета, 2014
60. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод. пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей» / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова и др.; под ред. Е. А. Стребелевой. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Просвещение, 2004
61. Забрамная С.Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей : пособие для психол.-мед.-пед. комис. - М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005.

3.8 Методики для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями, детей с РАС

Методические средства. Диагностические средства.	Краткая аннотация	Оцениваются следующие показатели	Ограничения
Методические средства для оценки развития детей младенческого и ясельного возраста (от 0 до 2)			
1. Оценка зрительного восприятия	Исследование когнитивного развития. Важным условием применения методики является подбор игрового материала. В отношении детей с нарушениями зрения допустимо использование игрушек с световыми эффектами. Выготский Л.Г. Лурия А.Р. и др.	Устойчивость зрительного прослеживания. Ограничения полей зрения. Уровень помощи взрослого.	Методика не может быть использована для детей с тяжёлыми нарушениями зрения, с выраженными нарушениями аутистического спектра в ситуации отсутствия коммуникации с окружающими.
2. Нанизывание	Предназначается для исследования особенностей общего моторного развития, развития зрительного восприятия и координации глаз-рука. В отношении детей с негрубыми нарушениями двигательной сферы допустимо использование более удобных для захвата колец (больших по размеру) и штырька. Венгер А.Л., Пилюгина Э.Г. и др.	Устойчивость зрительного прослеживания. Общесенсорные навыки. Зрительное соотнесение по цвету. Внимание. Уровень помощи взрослого. Принятие задания. Отношение к результату своей деятельности.	Методика может быть использована для детей с тяжёлыми нарушениями зрения (тотальная слепота, выраженная степень слабовидения), при этом оценивается не зрительное восприятие, а тактильные ощущения. Не используется данная методика с детьми с выраженными

			нарушениями аутистического спектра в ситуации отсутствия коммуникации с окружающими, в том числе, при наличии тяжёлых форм ДЦП.
3.Сличение предмета и его изображения	Методика основана на любимой детской игре в куклы. Предназначается для исследования особенностей когнитивного и речевого развития ребёнка. В отношении детей с нарушениями зрения допустимо использование картинок большего размера.	Ребёнок сличает или не сличает изображение и игрушку. Принятие задания. Обучаемость. Отношение к своей деятельности. Понимание и использование речи.	Методика может быть использована для детей с тяжёлыми нарушениями зрения. Не используется данная методика с детьми с выраженными нарушениями аутистического спектра в ситуации отсутствия коммуникации с окружающими
4.Знание частей тела.	Изначально методика предназначалась для исследования детей с интеллектуальными нарушениями (С.Д.Забрамная и другие исследователи).	Принятие задания. Ребёнок показывает 3,5,6 и более частей тела на себе. Ребёнок соотносит части тела на себе и на близком взрослом. Ребёнок может соотнести части тела на кукле. Обучаемость. Понимание обращённой речи и использование речи.	Не используется данная методика с детьми с выраженными нарушениями аутистического спектра в ситуации отсутствия коммуникации с окружающими

Примерные диагностические средства для оценки различных сфер психической деятельности ребёнка и его личности, используемые в работе с детьми раннего возраста (от 0 до 2-3 лет)			
5.Сформированность произвольной регуляции двигательной активности	Методика направлена на оценку особенностей формирования функций регуляции и простого программирования собственного поведения на уровне движений и действий с предметами.	Количество удерживаемых ребёнком элементов в двигательной и/или действенной программе. Уровень зрелости функции произвольной регуляции. Количество повторений заданий и объём помощи взрослого.	Дети с грубыми нарушениями движения и нарушениями коммуникации. Дети с нарушениями слуха могут выполнять подобные задания по показу.
6.Взаимодействие с матерью	О.В. Баженова Проводится как с использованием различных материалов, так и методом наблюдения.	Характер детско-родительского взаимодействия. Тип привязанности. Узнавание близкого взрослого и коммуникация с ним. Инициативность в общении.	Методика не имеет ограничений.
7.Пирамидка.	Методика включена в комплексную методику Е.А. Стребелевой.	Обучаемость. Уровень помощи взрослого. Моторная ловкость. Скоординированность действий обеих рук. Принятие задания. Уровень практического ориентирования на величину, стратегия деятельности.	Методика не может быть использована для детей с тяжёлыми нарушениями зрения, с выраженными степенями уо и ТМНР, в ситуации отсутствия коммуникации с окружающими.
8.Исследование развития конструктивной деятельности	К этой серии относятся методики: Доски Сегена», «Почтовый ящик (Ящик Сегена)».	Уровень практического ориентирования на величину, стратегия деятельности (пробы, ошибки, элементы зрительного соотнесения, наличие контроля ошибок). Принятие задания. Моторная ловкость.	Не может быть использована для детей с тяжёлыми нарушениями зрения, с выраженными степенями уо, ТМНР, в ситуации

		Обучаемость. Уровень помощи взрослого.	отсутствия коммуникации с окружающими
Примерные диагностические средства для оценки различных сфер психической деятельности ребёнка и его личности в работе с детьми младшего дошкольного возраста (от 3 до 5 лет)			
1. Оценка сформированности произвольной регуляции двигательной активности		Возможность совершать произвольные единичные движения, в соответствии с заданной инструкцией.	Не используется для детей с тяжёлыми двигательными нарушениями.
2. Запоминание двух групп слов	Методика направлена на исследование скорости и объёма слухоречевого (зрительного для детей с нарушениями слуха) запоминания, влияния фактора интерференции при запоминании материала, проблем избирательности мнестических следов, возможностей удержания порядка предъявляемого материала.	Объём запоминаемого материала. Особенности фонематического восприятия.	Не может быть использована для детей с тяжёлым нарушением слуха, ТМНР.
3. Детская предметная классификация	На каждом возрастном этапе для ребёнка наиболее важным, смыслообразующим будет выступать тот или иной признак предмета, на основе которого будет формироваться то или иное объединение этих предметов или их изображений. Такой детальный анализ системы формирования понятий в детском возрасте и лёг в основу подбора стимульного материала для детского варианта предметной классификации.	Актуальный уровень обобщающих операций, и понятийного мышления, характерный для «спонтанной» познавательной деятельности ребёнка. Характер обобщающих операций. Наличие латентных выборов. Стратегия деятельности ребёнка.	Не может быть использована при работе с детьми с тяжёлыми нарушениями зрения и грубыми нарушениями взаимодействия.
4. Методика «Шифровки»	Дети с нарушением слуха хорошо используют невербальную инструкцию «по подобию» при выполнении задания.	Возможность выполнения задания-понимания инструкции. Удержания более сложного моторного	Не может быть использована для исследования слепых детей,

		алгоритма деятельности, возможности переключения внимания и его распределения. Наличие специфических трудностей (грубых нарушений регуляции)	ТМНР, при формах двигательных нарушений, когда ограничены функции моторики рук.
Методики для оценки уровня овладения программным материалом дошкольного уровня образования детьми старшего дошкольного возраста (от 3 до 5 лет)			
1. Исследование предметно-практической деятельности	Методика предполагает выполнение ребёнком простейших построек самостоятельно и по образцу. Методика позволяет оценить возможность и правильность выполнения простых конструктивных заданий, объём помощи взрослого. Оценка качественно-уровневая.	Понимание инструкции. Умение руководствоваться инструкцией при выполнении задания. Обучаемость. Принятие и понимание задания. Организация самостоятельной деятельности и самоконтроль. Критичность к результату деятельности. Реакция на замечания. Скорость протекания мыслительных процессов. Их подвижность, гибкость, глубина.	-----
2. Методика последовательности событий.	Автор А.Н.Бернштейн. Е.А. Стребелева, С.Д.Забражная. Методика позволяет оценить возможность и особенности составления последовательности картинок, адекватность понимания, способность установить простейшую последовательность, наглядно-образное мышление.	Например, ориентировочная деятельность ребёнка. Характер действий. Умение увидеть и выделить признаки, которые определяют смысловую последовательность. Умение устанавливать простейшие причинно-следственные зависимости. Общий уровень развития речи. Способ выполнения.	-----
3. Разбери и сложи матрёшку.	Методика направлена на исследование параметра развития ориентировки на	Способы выполнения задания (зрительное соотнесение, метод	-----

	величину. Методика представляет собой набор матрёшек разной величины.	проб, метод силовых проб, нерациональные пробы). Сформированность представлений о величине предметов. Сформированность умения ориентировки на величину.	
4. Разрезные картинки.	Знакомые детям изображения предметов предъявляются разрезанными на части.	Методика направлена на исследование параметров целостности восприятия предметного изображения на картинке, пространственной ориентировки, наглядно-действенного, наглядно-образного мышления.	Не используется у детей с нарушением зрения.
5. Исследование графических навыков.	Методика направлена на изучение параметров развития простых графических навыков. Методика позволяет оценить уровень владения карандашом, графический навык, уровень развития предметного рисунка.	Предпосылки к предметному рисованию. Предпосылки графической деятельности. Следование инструкции. Зрительно-пространственная ориентировка. Стойкость интереса к рисованию. Моторное развитие.	
Методики, выявляющие особенности состояния всех компонентов и функций речи, используемые для логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста (от 5 до 7 лет)			
1. Метод наблюдения за коммуникативным поведением ребёнка.	Важным условием является создание условий для непосредственного общения ребёнка в процессе игры или взаимодействия со взрослым.	Различие в стилях общения ребёнка с матерью и с незнакомым взрослым. Уровень сформированности коммуникативных средств и их качество. Возможность и темп формирования навыка эхолалии (у безречевых детей с нормой слуха).	-----
2. Обследование	Методика описана в трудах Г.В.	Количественный и качественный состав	Не используется

словарного запаса	Чиркиной, Т.Б.Филичевой, Г.А.Каше, О.Е.Грибовой. Оригинальными методиками в рамках обследования словарного запаса следует рассматривать следующие методические средства: 1. Сформированность обобщающих понятий. 2. Понимание сходных по звучанию слов. 3. Лексическая сочетаемость слов. 4. Подбор слов-синонимов. 5. Многозначность слова и его лексическая сочетаемость. 6. Подбор слов-антонимов. 7. Понимание и употребление предлогов.	активного и пассивного словаря. Уровень владения значением лексических единиц. Особенности процесса становления парадигматических и синтагматических связей. Характер лексических ошибок. Уровень помощи взрослого.	для детей с тяжёлыми нарушениями зрения, с выраженными степенями уо, ТМНР, в ситуации отсутствия коммуникации с окружающими.
Методики для оценки уровня овладения программным материалом дошкольного уровня образования детьми старшего дошкольного возраста (от 5 до 7 лет)			
1. Исключение предметов (4 лишний)	Методика направлена на изучение параметров формирования процессов обобщения и классификации. Методика представляет собой набор из четырёх картинок, знакомых ребёнку. Из четырёх предметов только три могут быть обобщены под одну категорию, оставшийся четвёртый - лишний, его нужно исключить.	Понимание инструкции и принятие задания. Сформированность логического действия классификация. Сформированность логического действия обобщение. Уровень обобщения. Способность отвлекаться от случайных и второстепенных признаков, от привычных отношений между предметами.	-----
2. Методика «Простые невербальные аналогии»	Методика направлена на выявление возможности установления логической связи между понятиями (на предметном, изобразительном уровне). Использование наглядной опоры позволяет ребёнку делать простые умозаключения по	Уровень понимания инструкции, принятие задания. Осмысленность собственной деятельности, критичность, самоконтроль. Способность устанавливать	-----

	анalogии. Устанавливая связь между двумя картинками в первой паре, ребёнок по аналогичной смысловой связи создаёт вторую пару.	существенные связи. Прочность установления смысловой связи в первой паре предметных изображений и способность к её удержанию при выборе ответа. Умение рассуждать. Уровень принятия помощи.	
3. Знание времён года.	Методика направлена на изучение уровня развития пространственно-временных представлений. Методика представляет собой сюжетные картинки со специфическими признаками четырёх времён года. Оценивается уровень сформированности представлений о временах года, их признаках, последовательности.	Знание названий времён года и временной последовательности. Выделение признаков времён года.	-----
4. Количественные представления и счёт.	Методика направлена на изучение элементарных математических представлений. Методика представляет собой набор из счётных палочек, экран. Оценивается уровень развития количественных представлений, умение выполнять счётные операции в умственном плане. Счёт с соотношением количества в пределах 10. Задания на состав числа в пределах 5. Прямой и обратный счёт.	Принятие задания. Понимание условий задачи. Способ пересчёта. Умение выполнять счётные операции. Умение решать устные задачи.	-----
5. Исследование уровня сформированности элементарных математических представлений.	Прямой числовой ряд до 18, обратный - от 10. Счёт в пределах 3-5 в уме, 6-8 при помощи пальцев. Соотнесённый пересчёт 10 предметов с названием итогового числа. Умение назвать свой возраст, понимание того, сколько будет через год, сколько было год назад.	Сформированность представлений о количестве и счёте. Сформированность представлений о величине. Сформированность представлений о форме. Ориентировка в пространстве. Ориентировка во	-----

	Знание количества лап у животных и птиц, количества пальцев на руке. Знание основных геометрических фигур (квадрат, треугольник, прямоугольник, круг). Ориентировка в понятиях (большой, маленький, высокий, низкий, толстый, тонкий, широкий, узкий, старше, младше)	времени.	
6. Знание букв (ориентация в буквах) начальных навыков чтения на готовность к школе.	Оценка сформированности чтения, копирования и узнавание букв.	Знание отдельных букв, чтение по слогам, чтение слов, чтение предложений, понимание прочитанного.	-----

