**МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ**
**«ДЕТСКИЙ САД № 73»**
**ГОРОДА РЯЗАНИ**

390035, г. Рязань, проезд Островского, дом 3 телефон: (4912) 50-04-68
390035, г. Рязань, ул. Островского, дом 4 e-mail: ds73.ryazan@ryazan.gov.ru

**ПРИНЯТА**
педагогическим советом
МБДОУ «Детский сад № 73»
протокол от «_01_» сентября 2023 г. № 1

**УТВЕРЖДЕНА**
заведующим
МБДОУ «Детский сад № 73»
_____ Ж.А. Решетникова
«01» сентября 2023 г.

# АДАПТИРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ С РАС

**Оглавление**

I. **ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ**

1.1. Пояснительная записка

1.1.1. Цели и задачи реализации Программы

1.1.2. Принципы и подходы к формированию Программы

1.1.3. Общие подходы к организации коррекционной работы

1.2. Значимые характеристики для разработки и реализации Программы Клинико-психологическая характеристика детей с РАС

1.3. Целевые ориентиры образования детей дошкольного возраста с РАС, планируемые результаты и система оценки достижения планируемых результатов освоения детьми с РАС адаптированной образовательной программы дошкольного образования

II. **СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ**

2.1. Специфика организации образовательной деятельности дошкольников с РАС

2.2. Описание образовательной деятельности

III. **ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ**

3.1. Примерное перспективно - тематическое планирование

3.2. Модель взаимодействия учителя - логопеда с педагогами МБДОУ № 73 в ходе коррекционно - развивающего процесса.

3.3. Список литературы

# I.ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

## 1.1. Пояснительная записка

Адаптированная образовательная программа МБДОУ «Детский сад № 73» (далее АОП или Программа) определяет содержание и организацию психолого-педагогического процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья (для детей с расстройством аутистического спектра).

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) — это дети с различными отклонениями в физическом и (или) психическом развитии, нуждающиеся в образовании, отвечающем их особым образовательным потребностям.

Дети с ОВЗ осваивают основную образовательную программу дошкольного образования, которая должна быть адаптирована с учётом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивать коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию.

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. АОП направлена на создание в учреждении специальных условий воспитания, обучения, позволяющих учитывать особые образовательные потребности детей с задержкой психического развития посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса.

При разработке Программы учитывались следующие нормативно-правовые документы:

–Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»;

–Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»;

–Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»

–Федеральный закон от 29декабря2012г.№273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

–Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся»

–Федеральный закон от 24 сентября 2022 г. № 371-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статью 1 Федерального закона «Об обязательных требованиях в Российской Федерации»

–распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 999-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»;

–федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155, зарегистрировано в Минюсте России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384; в редакции приказа Минпросвещения России от 8 ноября 2022 г. № 955, зарегистрировано в Минюсте России 6 февраля 2023 г., регистрационный № 72264);

–федеральная образовательная программа дошкольного образования

(утверждена приказом Минпросвещения России от 25 ноября 2022 г. № 1028, зарегистрировано в Минюсте России 28 декабря 2022 г., регистрационный № 71847);

–Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования (утверждена приказом Минпросвещения России от 31 июля 2020 года № 373, зарегистрировано в Минюсте России 31 августа 2020 г., регистрационный № 59599);

–Санитарные правила СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодёжи (утверждены постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28сентября 2020 г. № 28, зарегистрировано в Минюсте России 18 декабря 2020 г., регистрационный № 61573);

–Санитарные правила и нормы СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания» (утверждены постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.01.2021 №2; зарегистрировано в Минюсте России 29 января.2021 № 62296);

–Рекомендации по формированию инфраструктуры дошкольных образовательных организаций и комплектации учебно-методических материалов в целях реализации образовательных программ дошкольного образования (опубликованы Министерством просвещения Российской Федерации 26 декабря 2022 г.);

–Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих (утвержденном приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г .№76 1 н.; зарегистрирован в Минюсте РФ 6 октября 2010 г.,

регистрационный № 18638).

–Устав МБДОУ «Детский сад № 73»;

–Программа развития МБДОУ «Детский сад № 73».

### 1.1.1. Цели и задачи реализации Программы

**Целью** АОП является проектирование социальных ситуаций развития ребенка с расстройствами аутистического спектра, развивающей предметно-пространственной среды, обеспечивающих позитивную социализацию, мотивацию и поддержку индивидуальности через общение, игру, познавательно-исследовательскую деятельность и другие формы активности на основе сотрудничества с взрослыми и сверстниками.

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

- охраны и укрепления физического и психического здоровья детей с РАС, в том числе их эмоционального благополучия;
- обеспечения преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в основных образовательных программ дошкольного образования;
- создания благоприятных условий развития детей с РАС в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;
- объединения обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;
- формирования общей культуры личности детей с РАС, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности;

- обеспечения вариативности и разнообразия содержания программ и организационных форм дошкольного образования с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей с РАС;
- формирования социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей с РАС;
- разработка и реализация адаптированной образовательной АООП для ребенка с РАС;
- обеспечение коррекции нарушений развития детей с РАС, оказание им квалифицированной психолого-педагогической помощи в освоении содержания образования;
- обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи ребенка с РАС, повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

**Условия реализации АОП**

- коррекционно-развивающая направленность воспитания и обучения, способствующая как общему развитию ребенка, так и компенсации индивидуальных недостатков развития;
- организация образовательного процесса с учетом особых образовательных потребностей ребенка с РАС, выявленных в процессе специального психолого-педагогического изучения особенностей развития ребенка, его компетенций;
- создание особой образовательной среды и психологического микроклимата в группе с учетом особенностей здоровья ребенка и функционального состояние его нервной системы;
- преемственность в работе учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога, воспитателей, музыкального руководителя, инструктора по ФИЗО;
- «пошаговое» предъявление материала, дозированная помощь взрослого, использование специальных методов, приемов и средств, способствующих

достижению минимально возможного уровня, позволяющего действовать ребенку самостоятельно;

- проведение непрерывного мониторинга развития ребенка и качества освоения Программы в специально созданных условиях;
- сетевое взаимодействие с ПМПК и сторонними организациями (медицинскими, образовательными, общественными, социальными, научными и др. учреждениями) для повышения эффективности реализации задач Программы;
- установление продуктивного взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации, активизация ресурсов семьи; комплексное сопровождение семьи ребенка с РАС командой специалистов;
- осуществление контроля за эффективностью реализации Программы со стороны психолого-медико-педагогического консилиума дошкольной образовательной организации.

### 1.1.2. Принципы и подходы к формированию Программы

**Специфические принципы:**

- Принцип учета возрастно-психологических, индивидуальных особенностей и личных интересов ребенка с РАС обеспечивает условия для максимального развития ребенка и предоставляет ему возможность социализироваться и адаптироваться в обществе. Педагог должен уметь устанавливать контакт с ребенком через предметы, к которым он проявляет интерес (определенная книга, кусок ткани, блестящие фигурки, вода, песок и т.д.). Это дает возможность включать ребенка в элементарную совместную деятельность и взаимодействие с другими детьми.

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

- Принцип комплексности методов коррекционного воздействия подчеркивает необходимость использования всего многообразия методов,

техник и приемов из арсенала коррекционной педагогики и специальной психологии при реализации АОП для детей с РАС.

- Принцип усложнения программного материала позволяет реализовывать АОП на оптимальном для ребенка с РАС уровне трудности. Это поддерживает интерес ребенка и дает возможность ему 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 ребенка.

- 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 ребенка к участию в реализации АОП. Система отношений ребенка с РАС с близкими взрослыми, особенности их межличностных отношений и общения, формы совместной деятельности, способы ее осуществления являются важной составляющей в ситуации развития ребенка.

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

В содержании Программы также учитываются:

- деятельностный подход к развитию ребёнка и организации образовательного процесса, который предполагает развитие ребёнка только в развивающейся деятельности, поэтому внимание педагога должно быть направлено на организацию самого процесса деятельности (а не на достижение результата), в ходе которого дети овладевают различными видами деятельности;

- открытость Программы для повторения и уточнения образовательного материала в течение года;

- решение программных образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей и самостоятельной деятельности детей не только в рамках непосредственно образовательной деятельности, но и при проведении режимных моментов;

- региональный компонент, который предусматривает возможность введения содержания, связанного с традициями региона, способствующего формированию первоначальных представлений дошкольников об особенностях родного города.

### 1.1.3. Общие подходы к организации коррекционной работы

АОП направлена на реализацию общеобразовательных задач дошкольного образования в совокупности с преодолением недостатков эмоционально-личностного, познавательного, речевого, развития детей с РАС. Следует понимать тесную взаимосвязь образовательной деятельности и коррекционно-развивающей работы.

Образовательное содержание в каждой образовательной области адаптируется на основе ОП МБДОУ «Детский сад № 73», с учетом индивидуальных особенностей, возможностей и достижений ребенка.

Общая цель коррекционной работы – обеспечение коррекции нарушений и разностороннего развития с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей с ОВЗ и их особых образовательных потребностей, оказание им квалифицированной помощи в освоении Программы; создание условий для социальной адаптации.

Таким образом, основной целью программы коррекционной работы выступает создание специальных условий обучения и воспитания, позволяющих учитывать особые образовательные потребности детей с РАС посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса.

**Задачи коррекционной работы:**

- выявление особых образовательных потребностей детей с РАС, обусловленных недостатками в их психическом развитии, индивидуально-типологических особенностей познавательной деятельности, эмоционально-волевой и личностной сфер.
- проектирование и реализация содержания коррекционно-развивающей работы в соответствии с особыми образовательными потребностями ребенка;
- выявление и преодоление трудностей в освоении общеобразовательной и коррекционной программы, создание психолого-педагогических условий для более успешного их освоения;
- формирование функционального базиса, обеспечивающего успешность когнитивной деятельности ребенка за счет совершенствования сенсорно-перцептивной, аналитико-синтетической деятельности, стимуляции познавательной активности;
- целенаправленное преодоление недостатков и развитие высших психических функций и речи;
- целенаправленная коррекция недостатков и трудностей в овладении различными видами деятельности (предметной, игровой, продуктивной) и формирование их структурных компонентов: мотивационного, целевого, ориентировочного, регуляционного, оценочного.
- создание условий для достижения детьми целевых ориентиров ДО на завершающих его этапах;
- выработка рекомендаций относительно дальнейших индивидуальных образовательных маршрутов с учетом индивидуальных особенностей развития и темпа овладения содержанием образования;

- осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогического сопровождения с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей.

## 1.2. Значимые характеристики для разработки и реализации Программы

### Клинико-психологическая характеристика детей с РАС

С раннего возраста ребенок с РАС проявляет особую сенсорную ранимость по отношению к звуку, свету, запаху, прикосновениям. Он быстро пресыщается даже приятными переживаниями, проявляет стереотипность в контактах с людьми и окружающей средой. В результате вторичной сенсорной и эмоциональной депривации у детей развивается тенденция аутостимуляции, которая заглушает дискомфорт и страхи ребенка.

В речи ребенок с РАС часто использует речевые штампы, простые фразы, произнесенные близкими людьми или услышанные при просмотре мультфильмов и телепередач.

Мышление ребенка конкретно, буквально и фрагментарно. При этом дети способны к символизации, построению сложных схем и последовательностей.

Ребенку сложно адекватно реагировать на окружающую среду и адаптироваться в пространстве.

### Характеристики групп детей с РАС, наиболее значимые для организации дошкольного образования

**Первая группа**. Со слов родителей, такой ребенок с раннего возраста поражает окружающих своим «внимательным взглядом, взрослым, осмысленным выражением лица». Он обычно спокоен, «удобен», рано начинает реагировать на лицо взрослого, отвечать улыбкой на его улыбку, но активно контакта не требует, на руки не просится. Он активно ничего не требует, «очень удобен». В самом раннем возрасте отмечается специфическая чувствительность к сенсорным стимулам повышенной интенсивности, особенно к звукам. Родители отмечают созерцательность ребенка, его «завороженность» отдельными сенсорными впечатлениями.

Для детей первой группы характерны проявления полевого поведения, ребенок отрешен, автономен, не вступает в контакт не только с чужим человеком, но с близкими, не откликается на обращение и зов, но в то же время может реагировать на неречевые звуки, особенно на музыкальные, хотя и отсрочено по времени. У такого ребенка отсутствует так называемое «разделенное» со взрослым внимание. «Случайно» столкнувшись с каким бы то ни было предметом, в т.ч. и заданием, он может, как бы не фиксируясь, выполнить его (например, сложить доску Сегена или пазл и т.п.). Предметы и игрушки не провоцируют его на специфические действия, а могут просто все сбрасываться на пол, при этом создается впечатление, что именно акт падения и привлекает ребенка. При попытке взрослого вмешаться в действие или пассивно уходит от контакта, утекает» (как говорят специалисты), или не реагирует вовсе.

У детей даже старшего дошкольного возраста могут вызываться смех и признаки удовольствия на простейшие тактильные ритмичные воздействия по типу раскачивания, кружения и т.п.

Темповые характеристики деятельности, работоспособность или критичности ребенка оценить, как правило, не удается в силу невозможности установления какого-либо продуктивного контакта с ним. Характер деятельности, ее целенаправленность также трудно оценить однозначно.

Произвольность регуляции собственных действий, самоконтроль чаще всего вообще невозможно проверить какими-либо диагностическими методами или приемами. Ребенок явно неадекватен в поведении и не может быть вписан в какие-либо «шаблоны» адекватности.

Оценить обучаемость ребенка также достаточно трудно вследствие уже фиксированных ранее трудностей оценки продуктивности деятельности, но со слов родителей, ребенок «как бы непроизвольно схватывает на лету», но произвольно «вызвать» повторение — практически не удается.

Выявить уровень развития отдельных психических процессов и функций, как правило, чрезвычайно трудно, но часто ребенок демонстрирует

блестящую механическую и сенсомоторную память, иногда внезапно (как бы непроизвольно) может прочитать название или вывеску, начать перечислять предметы и т.п. В целом можно говорить о грубейшей неравномерности в развитии психических процессов, отягощенных искажением не только аффективного развития, но и грубом искажении сферы произвольной регуляции.

Игровая деятельность такого ребенка скорее похожа на перебирание предметов: длительное без пресыщения выстраивание гармоничных узоров из мозаики, аналогичные действия с неигровыми предметами, пересыпание, игры с бликами света.

Эмоциональное реагирование такого ребенка отчасти может быть описано как схожее со способами реагирования, характерными для существенно более раннего возраста. Так ребенок 4-5 лет может «вестись» на приемы, специфичные для выстраивания контакта с детьми совсем раннего возраста (игры в «ку-ку», тормошение, раскачивание и т.п.).

Прогноз дальнейшего развития и адаптации таких детей представляется чрезвычайно сложным. Он будет зависеть от своевременности начатой психолого-педагогической и медицинской помощи. Большую роль играет возможность подключения эффективных медикаментозных и дополнительных средств (например, гомеопатия или пищевые добавки) и своевременность начатых коррекционных мероприятий.

*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.

**Вторая группа**. Особенности раннего развития детей этой группы протекают куда более драматично, и проблем, связанных с уходом за такими детьми, значительно больше. Они активнее, требовательнее в выражении своих желаний и неудовольствия, избирательнее в первых контактах с окружающим миром, в т.ч. и с близкими.

Уже в раннем возрасте у детей с данным вариантом развития проявляются достаточно сложные и разнообразные стереотипные формы аутостимуляции. Наиболее ранние и частые из них — раскачивания, прыжки, потряхивания ручками перед глазами.

Ребенка начинает привлекать скрипение зубами, игра с языком, он как бы занимается поиском особых тактильных ощущений, возникающих от раздражения поверхности ладони, от фактуры бумаги, ткани, сжимания целлофановых пакетов, верчения колесиков и т.п. Нередко выраженный дискомфорт и страх может вызывать даже умеренный раздражитель (прикосновение к голове, капля сока или воды на коже). В большинстве случаев отмечаются упорные страхи горшка, мытья головы, стрижки ногтей, волос и т.п.

*Внешний вид, специфика поведения.* Внешне такие дети выглядят как наиболее страдающие — они напряжены, скованы в движениях, но при этом демонстрируют стереотипные движения, может проявляться двигательное беспокойство, в т.ч. стереотипные прыжки, бег по кругу, кружение, пронзительный крик и страх войти в кабинет. Речь — эхолаличная и стереотипная, со специфичной скандированностью или монотонностью, часто не связанная по смыслу с происходящим. Речевые стереотипии могут выглядеть и как повторение одного и того же фрагмента или выступать как аутостимуляция звуками («тики-тики», «диги-диги» и т.п.).

Темповые характеристики деятельности, работоспособность или критичность оценить у детей достаточно трудно, так как малейшее

напряжение вызывает усиление стереотипий, эхолалий и других способов аутистической защиты. Характер деятельности — произвольность регуляции собственных действий и целенаправленность, самоконтроль трудно проверить.

Ребенок захвачен собственными стереотипными способами аутистической защиты. При этом вмешаться в деятельность ребенка возможно лишь подключившись к его стереотипиям. Таким образом, удается удержать простые алгоритмы деятельности, заданные взрослым.

Оценить обучаемость ребенка также достаточно трудно, вследствие трудностей организации продуктивной деятельности. Часто (со слов родителей) ребенок обучается бытовым и социальным навыкам, но жестко привязывает их к конкретной ситуации, и они не переносятся в какие-либо другие ситуации. У такого ребенка отмечается значительная неравномерность и специфика в развитии психических процессов. Восприятие фрагментарно, избирательно, речь эхолалична, часто не привязана к контексту и стереотипно скандирована или монотонна, нередко «отраженная», часто не связана по смыслу с происходящим. Задания конструктивного плана выполняет механистично часто, даже после пяти лет, действуя методом проб и ошибок. Игровая деятельность чаще всего представляет долгое стереотипное «зависание» на отдельных манипуляциях. Для такого ребенка типично выстраивание предметов рядами, стереотипные действия с предметами, возможно и достаточно сложные, фактически невозможна никакая игровая символизация.

***Особенности эмоционального развития.*** Отмечается большая чувствительность и ранимость в контактах, непереносимость визуального контакта, хотя ребенок «по-раннему» выражает свои переживания, часто переходит на крик, реже на агрессию. Недоступно считывание контекста ситуации, но ребенок как бы чувствует «эмоциональный знак» ситуации.

Прогноз дальнейшего развития и адаптации будет зависеть как от своевременности начатой психолого-педагогической, так и медицинской, в

т.ч. медикаментозной помощи, и включенности семьи в коррекционную работу. При этих условиях возможно формирование различных новых бытовых и учебных стереотипов, что позволяет подготовить ребенка к включению в мини-групповую деятельность.

При анализе условий, необходимых для адаптации ребенка 2-й группы в дошкольной образовательной организации, необходимо учитывать, что такой ребенок трудно адаптируется в любой новой ситуации и при любых изменениях старой ситуации легче себя чувствует в привычной, предсказуемой обстановке.

Среди условий можно выделить необходимость постоянного присутствия с ребенком специалиста сопровождения (тьютора) при посещении группы детей, дозирование времени пребывания в группе.

*Особенности поведения на ПМПК*: ребенок неадекватен, напряжен, активно избегает контакта, демонстрирует множество моторных или речевых стереотипий, испуган, могут наблюдаться проявления агрессии и аутоагрессии, демонстрирует стереотипные движения, двигательно беспокоен, бегает по кругу, кружится и т.п.

Речь эхолаличная и стереотипная, со специфичной скандированностью. Может демонстрировать и достаточно сложные ритуалы, которые ребенок воспроизводит в определенных ситуациях, они выглядят нелепо, неадекватно.

**Третья группа.** Специфичным для раннего развития детей третьей группы является снижение порогов восприятия — возникает так называемая «сенсорная ранимость». В первые месяцы жизни наблюдается беспокойство, напряженность. Отмечается повышенный мышечный тонус. Двигательное беспокойство ребенка может сочетаться с «нечувствованием» опасности края. При этом онтогенетически типичный страх чужого лица в определенном возрасте порой не возникает вообще.

Ребенок рано выделяет близких, но именно для родителей этих детей характерны тревоги относительно эмоциональной адекватности и

эмоциональной «отдачи» ребенка. Он как бы дозирует свое общение. Когда ребенок начинает ходить, он порывист, экзальтирован и не видит препятствий на пути к желаемому впечатлению. Иногда возникает впечатление бесстрашия ребенка. Такой ребенок и в речевом отношении может опережать сверстников. Так, первые слова нередко появляются до года, быстро растет словарь, фраза быстро становится правильной и сложной. Речь малыша удивляет своей взрослостью. Однако уже в этот период родители отмечают, что, несмотря на «развитую» речь, поговорить с ним невозможно. При этом речь активно используется для аутостимуляции: они, в более старшем возрасте, «дразнят» близких, произнося «плохие» слова. Речь остается эхолаличной и стереотипной. Уже в возрасте до трех лет для ребенка характерны длинные монологи на аффективно значимые для него темы, использование штампов и цитат. Характерно и повышенное внимание к собственно звуковой стороне слова.

***Внешний вид и особенности поведения***. Дети демонстрируют псевдообращенность к собеседнику, выражение «энтузиазма». В то же время именно речевая деятельность привлекает внимание своей спецификой: оторванностью от конкретной ситуацией, маломодулированностью, иногда скандированностью, как правило, на высоких тонах.

Внешне обращает на себя внимание стеничность, выражение энтузиазма, но для ребенка взрослый выступает не как субъект общения, а лишь как «реципиент» его интеллектуальной продукции. У детей этой группы феноменологическая картина порой ошибочно производит более благоприятное впечатление с точки зрения коммуникации ребенка и уровня его развития. Именно у таких детей часто выявляют варианты парциальной одаренности. Такие дети часто выглядят как захваченные своими собственными стойкими интересами, и их родители обращаются уже не за помощью вследствие отставания в общем развитии ребенка, а в связи с трудностями во взаимодействии с таким ребенком, его конфликтностью, невозможностью уступить, непонимания правил социума в целом, резкой

дезадаптацией в среде сверстников. Именно таким детям чаще всего ставится ошибочный диагноз — «гиперактивность с дефицитом внимания».

Дети моторно неловки, отмечаются нарушения мышечного тонуса, недостаточность координации движений, трудности «вписывания» в пространство. Бытовая неприспособленность, невозможность выработать простые навыки самообслуживания не соответствует интеллектуальному уровню (как показатель именно искажения).

Эти дети часто оживлены, многословны, громки. Создается ощущение их активности и деятельности, хотя, и продуктивность деятельности, и ее темп, и работоспособность чаще всего не соответствуют возрасту. Активны и неутомимы эти дети исключительно в сфере своих стереотипных интересов. Их речь на «излюбленные» темы становится быстрой, движения энергичными. Ребенок много жестикулирует. Все компоненты произвольной регуляции у таких детей оказываются развиты явно недостаточно. Они не в состоянии соотносить свое поведение и регулировать его в соответствии с требованиями окружающей обстановки (ситуации). В рамках своих стереотипных переживаний и нечасто возникающих поведенческих ритуалов программа такой деятельности удерживается, но очень негибко. Их трудно обучить моторным навыкам, в т.ч. простым графическим навыкам письма.
Дети демонстрируют неадекватность (различной степени выраженности) даже в процессе доброжелательного взаимодействия. Их развернутая речь и соответствующая ей деятельность не ориентированы на реакцию собеседника, оторваны от ситуации взаимодействия, от ее темы и контекста. Критичность детей также снижена. Их вообще мало интересует собственно результативность какой-либо деятельности, в особенности в тех случаях, когда они оказываются «заряженными» самим процессом выполнения задания. Чаще они просто «не слышат» задач, которые ставит перед ними взрослый, ошибок своих они не замечают и могут «убежденно» отстаивать (но без критики) свое решение.

***Обучаемость.*** Отмечается выраженная неравномерность развития психических функций. Эти дети могут легко усваивать сложные вещи (например, сложные виды вычислений или чтение сложных по своей структуре текстов), но в то же время с трудом обучаться элементарным навыкам (как то: графическим навыкам, навыкам самообслуживания, включая даже завязывание шнурков и т.п.). И у этих детей наблюдаются выраженные трудности обучения, связанные с пониманием условностей, скрытого смысла рассказов, подтекстов и метафоризации в подаче материала. Также отмечается и своеобразие познавательной сферы. Это очень «вербальные» дети, их речь изобилует книжными цитатами, сложными малочастотными словами.

Развитие мыслительной деятельности наиболее искажено. Ребенок может понять закономерности и причины того или иного и, в то же время, не соотносить все это с действительностью. Могут наблюдаться и легкие проявления искажения мыслительной деятельности. Чаще всего отмечается хорошая слухоречевая память. Игра у таких детей вообще представлена недостаточно. Нередко встречается одержимость «игровым занятием», которую очень трудно прервать. При этом (особенно в раннем возрасте) отдается предпочтение неигровым предметам. Крайне затруднено игровое замещение предметов.

Иногда возможны длительные игровые перевоплощения (в основном, в животных). Часто подобные перевоплощения носят навязчивый и некритичный характер.

***Особенности эмоционального развития***. На первый план у этих детей выступает невозможность организовать полноценную и адекватную коммуникацию с окружающими (порой одинаково трудно организовать общение и с детьми, и со взрослыми). Эмоциональная сфера отличается выраженной спецификой: буквальное понимание образных выражений, принятие всего на веру, определенная наивность, непонимание юмора и шуток, метафоричности высказываний и выражений. Значительные

трудности ребенок испытывает при необходимости «считывания» ситуации в целом, понимания эмоций и чувств окружающих его людей. При этом ребенок часто ориентируется на оценку фрагментарных характеристик общения или настроения — так, громкий голос может для него означать, что человек сердится, вне зависимости от эмоциональной окрашенности сообщения, сказанного этим громким голосом и т.п. При этом детей можно чисто внешне охарактеризовать как эмоционально «стеничных», упорных, активных и энергичных детей, хотя их преимущественно речевая активность носит своеобразный аутостимуляционный характер. На самом деле и эти дети уязвимы к неожиданным изменениям ситуации, подвержены страхам, только их тревога проявляется в подобных «активных» формах. Такой ребенок по-своему сильно привязан к близким, хотя в быту именно с близкими складываются у него непростые, зачастую «провокационные» отношения.

***Особенности поведения на ПМПК*:** в поведении нелеп, неадекватен. 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 детей этой группы характерна чрезвычайная тормозимость, пугливость (особенно в контактах), ощущение несостоятельности, необходимость постоянной поддержки со стороны взрослых. Родители, приходящие с этими детьми, чаще жалуются не на трудности эмоционального контакта, а на задержку психического развития в целом. Существенно, что дети этой группы, несмотря на аутистическую «болезненность» контактов с окружающими, пытаются все же строить правильные формы поведения в обществе.

***Внешний вид, специфика поведения***. Для детей чаще характерна физическая хрупкость, болезненность внешнего вида. Они выглядят скованными, их движения неловки и угловаты. Для них характерна вялость, замедленность речи, проблемы плавности речи, в частности, ее просодической стороны — монотонна, интонационно мало окрашена, иногда на высоких тонах. Взгляд на лицо взрослого прерывистый, они могут отвечать полуотвернуто от взрослого («удерживая» его в периферических полях зрения), но в то же время в целом производят впечатление патологически робких и застенчивых. В поведении бросается в глаза отрешенность ребенка, отсутствие (или чрезвычайная кратковременность) контакта «глаза в глаза», невозможность установить эмоциональный контакт с окружающими, чрезмерная зависимость, привязанность к матери. В тревожащих ребенка ситуациях начинают проявляться двигательные стереотипии (преимущественно руками) или речевые стереотипии, всегда усиливающиеся в сложных, незнакомых ситуациях. Дети замедлены в своей деятельности, застревают в ней, отвечают с большой отсрочкой (латенцией), нередко невпопад. Работают, как правило, тщательно, как бы боясь что-либо сделать неправильно. Поощрение зачастую вызывает убыстрение деятельности.

Темп деятельности пропорционален зависимости от взрослого, боязни ошибиться. В целом эти дети демонстрируют относительную адекватность по отношению к предлагаемым заданиям, хотя часто излишне тревожны, легко тормозимы, требуют поддержки со стороны близких. На фоне волнения и неуверенности часто возникают двигательные (реже речевые) стереотипии. В то же время собственно в общении, оценке ситуаций, в особенности юмористического или переносного ее подтекста, оценке эмоционального состояния окружающих, практически в любой ситуации взаимодействия и с детьми, и со взрослыми они оказываются выраженно неадекватными. Им свойственна чрезмерная критичность, особенно по отношению к результатам собственной деятельности, хотя порой как и дети с

тотальным недоразвитием, они скорее будут ориентироваться на оценку взрослого, чем на собственно результат своей деятельности.

***Обучаемость*** ребенка может быть достаточной в том случае, когда педагог понимает особенности ребенка и знает о трудностях восприятия им фронтальной инструкции. Часто обучаемость бывает несколько замедлена, не только в силу стереотипности, инертности деятельности, но и за счет специфики речевого развития и понимания условностей, невозможности понять метафоризации в подаче материала, свойственной нашей культуре, общим трудностям понимания контекста ситуации.

Основным в квалификации их познавательной деятельности является то, что часто возникает ощущение, непонимания ребенком инструкции и потребности (иногда неоднократным) ее повторения. При этом невербальные (перцептивно-действенные и перцептивно-логические) задания могут выполняться достаточно хорошо. Это часто и является причиной диагностической ошибки и квалификации состояния ребенка как традиционной ЗПР (или ОНР). Часто отмечаются трудности целостного восприятия, фрагментарность зрительного восприятия. Налицо проблемы речевого развития: речь бедна, аграмматична, но эти аграмматизмы — нетипичные для ОНР — чаще в роде и числе, имеются нарушения и звукопроизносительной стороны речи.

Наблюдаются и трудности работы с вербально организованным материалом, а также трудности интерполяции и предвосхищения, дословное понимание метафор, образных выражений, недоступность понимания скрытого смысла и подтекстов тех или иных рассказов, пословиц, поговорок.

За счет сниженных операциональных характеристик деятельности и общей вялости ребенка возможны и иные негативные проявления при исследовании познавательной деятельности такого ребенка.

Для ребенка дошкольного возраста фактически невозможна игра со сверстниками, но есть «игра рядом». В то же время, нельзя говорить и об отсутствии потребности в совместной игре. Дети в игре робки, часто очень

формально следуют правилам, чем и раздражают сверстников, а это, в свою очередь, усиливает неуверенность в коммуникациях и увеличивает уязвимость ребенка. В игре с трудом учитывается обратная связь (как эмоциональная, так и сюжетная). Естественно, что отмечаются специфичные особенности и эмоционального развития детей — повышенная ранимость, тревожность, неуверенность в себе, тормозимость, которая как бы «прикрывается» внешней отрешенностью. Специфично и наличие страхов, в т.ч. конкретных (страх громкого голоса, внезапного, пусть даже и негромкого звука).

Почти всегда наблюдается сверхзависимость от матери, реже от какого-либо другого близко связанного с ним человека. Дети очень привязываются к специалистам, которые с ними занимаются, глубоко переживают прекращение занятий, страдают от этой разлуки. Их можно охарактеризовать, как эмоционально «астеничных», утомляемых. Основным радикалом этого варианта отклоняющегося развития следует считать огромные трудности организации продуктивного взаимодействия при одновременном наличии выраженной потребности в общении. *Прогноз дальнейшего развития* и адаптации будет зависеть от огромного числа не столько объективных факторов, сколько собственных ресурсных возможностей ребенка. Большую роль играет подбор эффективной медикаментозной терапии и своевременность начатого лечения. При благоприятных обстоятельствах и оптимально созданных условиях дети могут достаточно успешно закончить среднюю общеобразовательную школу. При анализе условий, необходимых для адаптации в образовательном учреждении, необходимо учитывать, что такой ребенок трудно адаптируется в любой новой ситуации и при ее изменении легче себя чувствует в привычной, предсказуемой обстановке, поэтому лучше ведет себя на уроке, чем на перемене. Такие дети имеют трудности восприятия фронтальных инструкций и заданий, но даже в случае индивидуализации задания часто не демонстрируют то, что мы понимаем, как внимание. При ответах

наблюдается латентность, иногда, наоборот, — мгновенность, по сравнению с другими детьми.

Ребенок имеет очень неровный темп и продуктивность деятельности в целом. Часто необходимо подключение медикаментозной терапии, которую может назначить и проводить исключительно врач- психиатр. Важно, чтобы все специалисты одинаково понимали сущность проблем такого ребенка, что позволит им эффективно взаимодействовать между собой.

***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, тормозим в контактах, не «считывает эмоциональный контекст ситуации. В речи встречаются эхолалии, ошибки употребления местоимений.

## 1.3. Целевые ориентиры образования детей дошкольного возраста с РАС, планируемые результаты и система оценки достижения планируемых результатов освоения детьми с РАС адаптированной образовательной программы дошкольного образования

Результаты освоения Программы сформулированы в виде *целевых ориентиров,* которые представляют собой возрастной портрет ребенка на конец дошкольного детства.

Целевые ориентиры формируются как результат полноценно прожитого ребенком детства, как результат правильно организованных условий реализации Программы дошкольного образования в соответствии с требованиями Стандарта.

**Целевые ориентиры**:

- не подлежат непосредственной оценке;

- не являются непосредственным основанием оценки как итогового, так и промежуточного уровня развития детей;

- не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей;

- не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей;

- не являются непосредственным основанием при оценке качества образования.

Степень реального развития обозначенных целевых ориентиров и способности ребенка их проявлять к моменту перехода на следующий уровень образования могут существенно варьировать у разных детей в силу различий в условиях жизни и индивидуальных особенностей развития конкретного ребенка.

Программа строится на основе общих закономерностей развития личности детей дошкольного возраста с РАС с учетом сенситивных периодов в развитии. Дети с различными недостатками в физическом и/или психическом развитии могут иметь качественно неоднородные уровни двигательного, речевого, познавательного и социального развития личности. Поэтому целевые ориентиры основной образовательной программы организации, реализуемой с участием детей с ОВЗ, должны учитывать не только возраст ребенка, но и уровень развития его личности, степень выраженности различных нарушений, а также индивидуально-типологические особенности развития ребенка.

При планировании результатов освоения АОП детьми с РАС следует учитывать индивидуальные особенности развития конкретного ребенка и особенности его взаимодействия с окружающей средой.

Дети с РАС представляют собой неоднородную группу. В данном разделе описаны целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования ребенком с РАС с интеллектуальными нарушениями, с задержкой психического развития и с развитием в пределах возрастной нормы.

**При реализации АОП для ребенка с РАС с тяжелыми интеллектуальными нарушениями**, следует учесть, что степень достижения перечисленных ориентиров будет зависеть как от особенностей коммуникации ребенка с окружающим миром, так и от выраженности интеллектуальных нарушений.

Педагогам необходимо обратить внимание на то, как ребенок с РАС:

- владеет альтернативными способами коммуникации (при необходимости);
- реагирует на собственное имя, узнает себя в зеркале, на фотографии;
- уходит, подходит и садится по речевому требованию взрослого;
- фиксирует взгляд на понравившемся предмете; показывает понравившейся предмет;
- выражает доступным для себя способом свои основные потребности и желания (в том числе – при помощи навыков альтернативной коммуникации);
- принимает помощь взрослого; допускает физический контакт во время игры со взрослым; удерживает зрительный контакт в течение короткого времени;
- положительно реагирует на взрослого во время простой контактной игры;
- проявляет попытки подражать простым движениям взрослого, вызывающим стук, хлопкам в ладоши и др.; – имитирует некоторые звуки, звукокомплексы, соединяет звуки в простые восклицания и слова;
- берет в руки небольшие предметы (игрушки, шнурки, тряпочки), целенаправленно складывает предметы один на другой (коробки, кубики), опускает один в другой (шарики в коробки), садится без помощи взрослого;
- находит спрятанную под платком игрушку, может поднять упавший предмет, реагирует на сигнальный шум (колокольчик).

**При реализации АОП для ребенка с РАС с задержкой психического развития и легкой степенью интеллектуальных нарушений**, педагоги должны обращать внимание на то, как ребенок с РАС:

- владеет альтернативными способами коммуникации (при необходимости);

- здоровается и прощается, называет собственное имя, говорит о себе «я», знает и называет имена/показывает членов семьи, использует коммуникативный альбом, индивидуальное визуальное расписание;

- адекватно ведет себя в привычных и знакомых ситуациях (при необходимости – с помощью карточек, визуализирующих правила поведения);

использует доступные для него способы общения (в том числе – жесты, знаки или другие средства альтернативной коммуникации), сообщает о своем желании (доступным способом);

- выполняет элементарные поручения взрослого (при необходимости с визуальной опорой на последовательность карточек с изображением действий), подражает некоторым действиям взрослого с предметами обихода, проявляет симпатию к посторонним;

- ждет, пока подойдет его очередь (при необходимости – с визуальной поддержкой карточкой с изображением символа сигнала ожидания);

- проявляет интерес к другим детям, может находиться (и иногда – играть) рядом с ними;

- подражает движениям артикуляционного аппарата взрослого, выполняет упражнения для пальцев рук (нанизывает бусы, прикрепляет прищепки, повторяет игры на сопровождение речи движением), подражает некоторым голосам животных, шумам окружающего мира (машина, самолет и др.);

- подбирает предметы, владеет простой сортировкой предметов, выбирает предметы, относящиеся к одной категории соотносит основные цвета и формы, понимает названия предметов обихода;

- владеет элементарными навыками самообслуживания (туалет, прием пищи и др.);

- при наличии речи – использует слова, обозначающие знакомые ему предметы обихода и действия, выражает желания одним словом, отвечает на вопросы («да», «нет»), описывает картинку простыми предложениями (при

отсутствии речи – использует жесты, знаки или другие средства альтернативной коммуникации);

- может/пытается стоять на одной ноге, стоять на носочках, ударять по мячу ногой, выполнять элементарные гимнастические упражнения.

**На этапе завершения дошкольного образования специалисты, работающие с ребенком с РАС с интеллектуальным развитием, находящимся в пределах возрастной нормы**, должны стремиться к тому, чтобы ребенок мог:

- владеть альтернативными способами коммуникации (при необходимости);
- замечать других детей, проявлять к ним интерес, принимать участие в совместной деятельности, некоторых общих играх;
- здороваться и прощаться, благодарить доступным способом;
- ждать своей очереди, откладывать на некоторое время выполнение собственного желания;
- адекватно вести себя в знакомой и незнакомой ситуации;
- сообщать о своих желаниях доступным способом;
- не проявлять агрессии, не шуметь или прекратить подобное поведение по просьбе взрослого;
- выражать свои чувства – радость, удивление, страх, гнев, жалость, сочувствие – в соответствии с жизненной ситуацией в социально приемлемых границах;
- устанавливать элементарную связь между выраженным эмоциональным состоянием и причиной, вызвавшей его, отражая это в речи или в другом способе (карточка, фотография, символ и т.д.); – замечать изменения настроения близкого взрослого или сверстника;
- обращаться к сверстникам с просьбой и предложениями о совместной деятельности (при необходимости – с помощью взрослого);
- владеть элементарными способами решения конфликтных ситуаций (уступить, извиниться, попробовать договориться и др.);

Результаты мониторинга могут использоваться исключительно для индивидуализации образования (в том числе поддержки ребёнка, построения его образовательной траектории или профессиональной коррекции особенностей его развития);

Система мониторинга динамики развития детей с РАС, динамики их образовательных достижений, основана на методе наблюдения и включает:

- педагогические наблюдения, педагогическую диагностику, связанную с оценкой эффективности педагогических действий с целью их дальнейшей оптимизации (результаты фиксируются в индивидуальной тетради наблюдений);
- детские портфолио, фиксирующие достижения ребенка в ходе образовательной деятельности;
- карта развития ребенка с РАС.

# РАЗДЕЛ II. Содержательный

## 2.1. Специфика организации образовательной деятельности дошкольников с РАС

АОП реализуется в различных формах: индивидуальное занятие, отработка навыка в повседневной деятельности, в режимных моментах, формирование навыков в рамках непосредственно-образовательной деятельности, формирование навыка в рамках самостоятельной деятельности детей, в совместной деятельности и в играх с другими детьми и т.д.

Для ребенка с РАС предусмотрен гибкий режим посещения образовательной организации. Гибкий и постепенный характер включения ребенка с РАС в образовательный процесс обеспечивается последовательностью следующих этапов: подготовительный этап, частичное включение, полное включение.

На подготовительном этапе педагоги устанавливают эмоциональный контакт с ребенком, формируют элементарные коммуникативные навыки. Ребенок посещает группу, досуговые мероприятия и праздники в

сопровождении взрослого (педагога-психолога, помощника-ассистента и др.) в течение ограниченного промежутка времени.

Частичное включение характеризуется систематическим посещением ребенком группы по индивидуальному графику. Постепенно время пребывания ребенка в группе увеличивается, он активнее участвует в режимных моментах, взаимодействует с взрослыми и детьми. В группе педагогами специально должны создаваться ситуации, направленные на формирования позитивных взаимоотношений между детьми, основанных на актуальных интересах ребенка с РАС.

При полном включении ребенок может посещать группу наравне со своими сверстниками, соблюдать режим дня, общаться с детьми, участвовать в различных видах детской деятельности.

В работе с ребенком, имеющим РАС, целесообразно проводить индивидуальные занятия. Для освоения программного содержания АОП ребенком с РАС необходимо корректировать объем заданий. Это обеспечивается установлением границ задания (задания должны иметь четкое начало и конец, чтобы ребенок имел четкое представление о том, что от него требуется и в каком объеме), сокращением объема заданий, предъявление задания маленькими порциями, заменой задания другим.

## 2.2. Описание образовательной деятельности

Описание речевого развития с детьми дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

**Дети с РАС с тяжелыми интеллектуальными нарушениями**

В области речевого развития необходимо:

- комментировать происходящие действия простыми для понимания ребенком словами;
- поддерживать улыбку ребенка и его вокализаций;
- помогать соблюдать очередность в «диалоге» с взрослым;
- создавать предпосылки к развитию речи и формированию языковой способности;

- стимулировать копирование звучания и интонации речи взрослых, знакомых звукоподражаний, лепетных слов и усеченных фраз;

- использовать имеющиеся вокализации ребенка, вносить их в смысловой контекст происходящих событий;

- стимулировать речевую активность на фоне эмоционального подъема;

- поощрять выражение эмоции с помощью звуков и подражание некоторым звукам окружающего мира.

**Дети с РАС с задержкой психического развития или легкой степенью интеллектуальных нарушений**

Речевое развитие включает:

– совершенствование навыков звукоподражания;

– развитие артикуляционной моторики, внимания ребенка к звукам окружающей действительности;

– совершенствование слухового восприятия (неречевые звуки, бытовые шумы с определением источника звука);

– формирование умений называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события, персонажей из книг, мультфильмов;

– определение принадлежности собственных и чужих вещей; называние знакомых людей по имени;

– комментирование действий.

**Дети с РАС (интеллектуальное развитие в пределах возрастной нормы)**

**Речевое развитие включает**:

- при необходимости – обучение использованию альтернативных средств коммуникации;

- развитие умений: называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события, привлекать внимание и задавать вопросы о местонахождении предметов и связанные с понятием времени, соблюдать правила разговора (смотреть на собеседника, соблюдать слушать);

- развитие элементарных диалоговых навыков (инициирование и завершение диалога, обращаясь к человеку по имени, используя стандартные фразы поддержать диалог на определенную тему в различных социальных ситуациях, делясь информацией с собеседником);

- развитие интонационной и смысловой стороны речи, понимания услышанных и прочитанных текстов, употребления предлогов, переносного значения слов, пословиц, поговорок, восприятия сложных речевых конструкций (пространственно-временных и причинно-следственных);

- развитие фонематических процессов (речевое звукоразличение, дифференциация фонем, установление звуковой структуры слова), отработка правильного произношения всех звуков и употребление их в ситуациях общения, развитие слухоречевой памяти; – перенос навыков построения высказывания в естественную обстановку в ходе непосредственного общения, в первую очередь, со сверстниками.

**Особенности взаимодействия ребёнка РАС со взрослыми**

При включении ребенка с РАС в образовательный процесс необходимо соблюдать постепенность. Одновременно ребёнка с РАС не рекомендуемся знакомить с 2 и более взрослым. Взрослому необходимо заранее познакомиться с ребенком и его родителями, узнать особенности поведения, общения, привычки и интересы. Взрослый становится гарантом безопасности и стабильности для ребенка с РАС в детском саду.

Взрослый помогает ребенку адаптироваться в новой обстановке, понять устройство помещения образовательной организации, группы, спальни, залов и кабинетов, познакомиться с детьми. Вначале ребенок может находиться в группе неполный день.

В процессе образовательной деятельности основной задачей взаимодействия взрослого с ребенком 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 ребенком,

- взрослый внимательно относится к поведению и эмоциональным реакциям ребенка,

- налаживание взаимодействия основывается на актуальных интересах ребенка;

- 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 ребенка с РАС. Проблемное поведение подвергает риску самого ребенка и/или его окружение и затрудняет общение и включение в социальную среду. Оно может проявляется 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 ребенка объяснить свое состояние или желания социально-приемлемым способом (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 ребенок 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 ребенка выражать свои просьбы (вербально и невербально), а именно: просить предмет, действие, прекращение действия, перерыв, помощь, выражать отказ. При общении ребенка с РАС с другими детьми, взрослый помогает ребенку с помощью подсказок.

Взрослый создает специальные ситуации для развития возможности ребенка играть самостоятельно. Они должны основываться на актуальных интересах ребенка. Интересы выявляются путем наблюдения за ребенком, бесед с ним и с родителями.

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

Взрослый помогает ребенку включиться в занятия. Ребенок может отказываться, если они трудные, длинные, неинтересные и непонятные. В таких ситуациях взрослому необходимо: понизить уровень сложности задания, использовать чередование достаточно простых и сложных заданий, предоставить возможность ребенку выбора задания, работать в достаточно быстром темпе (задания должны быть короткими), часто менять задания, выбирать эффективные методы обучения.

Ребенку с РАС необходима помощь взрослого и для выстраивания взаимодействия с другими детьми, отношений с миром и самим собой. Он является проводником ребенка в детское сообщество.

Характер взаимодействия ребенка с РАС с детьми во многом зависит от позиции взрослых, работающих с детьми и понимания того, что:

- ребенок не всегда улавливает социальный и эмоциональный контекст происходящего, не понимает подтекста и юмора;
- затрудняется не только в инициации взаимодействия, но и в его поддержании;
- быстро пресыщается контактом,
- высказывания могут быть слишком прямолинейны, он не умеет лукавить и скрывать, проявляет значительную социальную наивность.

Поэтому такому ребенку построить высказывание в естественной обстановке в ходе непосредственного общения, в первую очередь, со сверстниками. Плохое понимание окружающих того, что именно хочет сказать ребенок, приводит к замкнутости, прекращению взаимодействия,

демонстрации нежелательных формы поведения. В подобных ситуациях роль взрослого заключается в том, чтобы, поддержать ребенка, оказывая ему дозированную помощь.

Для взаимодействия с другими детьми взрослый может: дать вербальную подсказку, которая поможет ребенку с РАС продолжить беседу, попросить о чем-либо словами, поощрять за самостоятельное использование слов, предложить детям поиграть во что-нибудь другое при отказе, учить и поощрять сверстников ребенка с РАС за сотрудничество с ним, инициировать детей обращаться к ребенку с просьбой. При организации совместной ролевой игры с детьми педагогу следует предложить ребенку с РАС роль, с которой он может справиться самостоятельно, а также использовать его сильные стороны.

Для того чтобы ребенок с РАС мог быстрее включиться в социум, необходимо расширять спектр его отношений с миром, другими людьми и самим собой: развивать понимание эмоций, намерений, желаний (своих и чужих); помогать предсказывать действия других на основе их желаний и мнений; понимать причины и следствия событий. Поэтому необходима проработка личного эмоционального опыта ребенка, совместное осмысление с ним его впечатлений, переживаний, их связи с происходящим вокруг (для этого составление историй про ребенка и его близких, работа с художественными текстами, мультфильмами и т.д.); развитие его способности к диалогу.

Ребенок с РАС может быстро пресыщаться впечатлениями и эмоциональным контактом. У него обязательно должна быть возможность уединения.

**Содержание коррекционно-развивающей деятельности**

| ***Образовательная область Речевое развитие*** | |
|---|---|
| ***Задачи*** | ***Содержание*** |

| | |
|---|---|
| Развитие слухового внимания и восприятия.<br>Развитие понимания речи:<br>-понимание конкретных слов и обиходных выражений;<br>-понимание однословного предложения;<br>-понимание вопросов: «Куда? Где? Откуда? Что? Кому? Откуда? Для кого?»;<br>-понимание целостных словосочетаний, подкреплённых наглядным предметным действием;<br>-понимание двухсловного предложения.<br>Формирование двигательных навыков и жестикуляции.<br>Формирование подвижности органов речи.<br>Накопление пассивного словаря. | Комментировать происходящие действия простыми для понимания ребенком словами. Поддерживать улыбку ребенка и его вокализации.<br>Создавать предпосылки к развитию речи и формированию языковой способности.<br>Стимулировать копирование звучания и интонации речи взрослых, знакомых звукоподражаний, лепетных слов и усеченных фраз.<br>Использовать имеющиеся вокализации ребенка, вносить их в смысловой контекст происходящих событий.<br>Активно использовать комплекс артикуляционной гимнастики и стихов с движениями. Использовать элементы биоэнергопластики.<br>Обогащать пассивный словарь. |

**Методическое сопровождение коррекционно-развивающей деятельности**

| **Автор, составитель** | **Наименование издания, издательство, год издания** |
|---|---|
| О.С. Рудик | Коррекционная работа с аутичным ребёнком. Методическое пособие. М.: Владос, 2015. |
| Е. Янушко | Игры с аутичным ребёнком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. М.: Теревинф. 2017 |

| | |
|---|---|
| С.В. Ихсанова | Система диагностико-коррекционной работы с аутичным дошкольником. Детство-Пресс, 2017. |
| Е.А Стребелева | Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии М.: Владос,2004. |
| Е.А Стребелева | Дидактические игры для дошкольников с отклонениями в развитии. М.: Владос, 2004. |
| И.И. Мамайчук | Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2003. |
| А.Л. Сиротюк | Коррекция развития интеллекта дошкольников. М.: ТЦ Сфера, 2002. |
| Е.В. Рындина | Познавательное развитие дошкольников с ЗПР и ОНР. Методические рекомендации. Детство-Пресс, 2014. |
| И.В. Карслиева | Комплексная коррекционная работа по подготовке дошкольников с ЗПР к обучению грамоте. Детство-Пресс, 2012. |
| И.А. Морозова М.А. Пушкарева | Развитие речевого восприятия. Конспекты занятий. Для работы с детьми 5-6 лет с ЗПР. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2009. |
| И.А. Морозова М.А. Пушкарева | Подготовка к обучению грамоте. Конспекты занятий. Для работы с детьми 6-7 лет с ЗПР. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. |

| | |
|---|---|
| И.А. Морозова<br>М.А. Пушкарева | Развитие элементарных математических представлений<br>Конспекты занятий. Для работы с детьми 6-7 лет с ЗПР. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. |
| Е.В. Рындина | Познавательно-речевое развитие дошкольников с ЗПР и ОНР. Методические рекомендации –СПб.: «Детство –пресс» |
| Ю.А. Афонькина,<br>Н.В. Колосова | Развитие познавательных способностей у старших дошкольников с ЗПР на этапе предшкольного образования. –М.: АРКТИ, 2016. |

Коррекционно-развивающие занятия имеют гибкую структуру. В их основе лежит перечень заданий, который меняется в зависимости от доминирующих интересов ребенка и стереотипных на момент проведения.

**Примерный содержательный перечень коррекционно-развивающей деятельности по речевому развитию:**

1. Поглаживание и легкое пощипывание щек для активизации мимической мускулатуры, выполнение простой артикуляционной гимнастики с помощью взрослого: улыбнуться, вытянуть губы трубочкой.

2. Обучение играм, направленным на тренировку правильного выдувания воздуха (отработка силы воздушной струи).

3. Обучение подражанию разным звукам и шумам, вызванным простыми

*4.* движениями рук и губ взрослого, обучение имитации забавных звуков *(буль-булъ, хлоп-хлоп).*

*5.* Обучение произнесению гласных звуков *(а-а).*

*6.* Обучение произнесению первых простых слов в смысловой связи *(ма-ма; па-па; баба).*

7. Повторение действий взрослого со звуками и предметами во время занятий и игр.

8. Обучение пониманию речевых инструкций (заданий, требований) и выполнение их с помощью двух взрослых (один называет действие, другой помогает ребенку его выполнить).

9. Обучение действиям без предметов (сожми-разожми кулак) и с предметами (сжать-разжать губку или резиновый мяч), укрепляющими мышцы рук.

10. Обучение тонкомоторным действиям с прищепками (закрепление прищепок на краях картонной коробки), укрепление мышц пальцев рук.

11. Обучение соотнесению слова с соответствующим ему действием (дай, на, иди, стой, нельзя и др.).

# РАЗДЕЛ III. Организационный раздел

## 3.1. Примерное перспективно - тематическое планирование

| **СЕНТЯБРЬ, «Мониторинг». 3 - я и 4-я недели, « Наша группа», «Игрушки»** | | |
|---|---|---|
| Развитие понимания речи, речевого слуха, слухового внимания. | Развитие активной подражательной речевой деятельности. Воспитание общих речевых навыков. | Развитие общей и мелкой моторики, подражательности, конструктивного праксиса. Развитие зрительного внимания и восприятия. Развитие памяти и мышления. |
| Формировать умение вслушиваться в речь, давать ответные звуковые и двигательные реакции. Обучать умению соотносить предметы и изображения с их словесным обозначением - упражнение “Покажи”. Обучать пониманию вопроса *где?* Обучать соотнесению признаков предметов (синий, красный, большой, маленький) с их словесным обозначением. Формировать внимание к неречевым звукам, слуховое восприятие, различение двух звучащих игрушек - игра“Погремушки”. | Преодолевать речевой негативизм, вызывать желание говорить. Учить подражать бытовым и музыкальным шумам, издаваемым разными игрушками: *О-о-о* - рычит мишка, *И-и-и* - ржет лошадка, *Пи-пи-пи* - пищит цыпленок, *Бум-бум* - гремит барабан, *Оп-оп-оп* - прыгает мячик, *Бах* - упали кубики и др. Формировать умение договаривать за логопедом слоги. Вырабатывать правильное речевое диафрагмальное дыхание, уточнять артикуляцию гласных А, У, О, И, развивать модуляцию голоса - игра “Что как звучит?” Вырабатывать сильный ротовой выдох, активизировать губные мышцы -дыхательное упражнение “Воздушный шарик” | Развивать подражание движениям взрослого, понимания речи - подвижная игра “Мишка с куклой”. Развивать подражание движениям рук и речи взрослого, понимание речи - пальчиковая игра “Барабанщики”. Развивать конструктивный праксис, мелкую моторику - игра с разрезными картинками. Развивать зрительное внимание, умение находить на сюжетной картинке и показывать заданные игрушки - упражнение“Внимательные глазки”. Развивать зрительное внимание, мышление - упражнение “Подбери мячикам половинки”. |
| **ОКТЯБРЬ, «Овощи», «Фрукты»** | | |
| Учить понимать слова обобщающего значения. Уточнять и расширять пассивный предметный словарь по темам “Овощи” и “Фрукты” - упражнение “Покажи картинку”. | Закреплять навык ведения одностороннего диалога. Развивать подражания движениям (использование жестов “на”, “дай”) и речи взрослого - повторение слов *НАи ДАЙ.* | Развивать движения кистей рук, мелкую моторику, подражательность - пальчиковые игры“Апельсин”, “Капуста”. Развивать координацию движений, общую моторику, |

| | | |
|---|---|---|
| *Учить детей выполнять простые действия типа:* покажи яблоко, возьми яблоко, положи яблоко, покушай яблоко.<br>Учить различать грамматическую форму единственного и множественного числа имен существительных - д/и "Где много, а где мало?".<br>Развивать речевой слух, учить различать на слух голоса знакомых людей и называть их по именам - упражнение "Кто позвал?" | Учить называть имена детей, кукол, угощать их фруктами и овощами: *Ваня, на! У Вани дыня* и т.д.<br>Обучать плавному свободному выдоху, активизировать губные мышцы - дыхательное упражнение "Осенние листья".<br>Развивать умение втягивать и надувать щеки - дыхательное упражнение "Овощи- толстушки и овощи-худышки". | подражательность - подвижная игра "Колючий ёж".<br>Учить дифференцировать овощи и фрукты: отбирать картинки с изображением овощей и фруктов и класть их на картинки, где нарисованы грядка и дерево.<br>Развивать зрительное внимание и восприятие, учить находить предмет по его контурному изображению. |
| **НОЯБРЬ, «Я человек. Части тела»** | | |
| Обучать умению соотносить предметы и изображения с их словесным обозначением.<br>Учить показывать части тела в соответствии с просьбой взрослого - упражнение "Покажи на себе и на кукле", "Зеркало".<br>Формировать пассивный словарь по теме: *голова, руки, ноги, спина, живот, рот, нос, глаза,* понимание целостных словосочетаний - упражнение "Что делает?"<br>Учить выполнять простые действия:<br>*Возьми мыло. Вымой лицо. Вымой руки. Возьми полотенце. Вытри лицо. Вытри руки. Возьми зубную щетку. Почисти зубы. Возьми расческу. Причеши волосы.*<br>Формировать внимание к неречевым звукам, развивать чувство ритма - упражнение "Хлопай, как я", "Топай, как я". | Формировать потребность в речевом общении и умение договаривать за логопедом слоги и слова - упражнение "Это Я".<br>Развивать интонационную выразительность речи, модуляцию голоса на материале звукоподражаний:<br>*Топ* - малыш идет,<br>*Ам* - мальчик кушает,<br>*Фу* - девочка не хочет есть,<br>*Ох* - болит зуб,<br>*Ух* - дядя работает,<br>*Эх* - мальчик танцует,<br>*Ха-ха-ха* - дети смеются,<br>*Ах* - душистый цветок,<br>Развивать правильное речевое дыхание - пропевать на одном выдохе гласных звуков А, О, У, И, а также сочетаний из двух гласных - АУ, УА, ОУ, ОИ, ИА - голосовое упражнение "Девочки поют".<br>Развивать сильный плавный ротовой выдох, активизировать губные мышцы -дыхательное упражнение "Ветерок". | Развивать общую моторику и координацию движений, подражательность - упражнение "Это Я".<br>Развивать кисти рук, подражание движениям рук взрослого, обучать умению быстро переключаться с одного движения на другое, развивать понимание речи - упражнение"Ладошки".<br>Учить запоминать и выбирать из ряда предложенных 2-4 предмета. |
| **ДЕКАБРЬ, «Моя семья»** | | |
| Формировать умение вслушиваться в речь, | Преодолевать речевой негативизм, вызывать | Развивать подражание движениям взрослого, |

| | | |
|---|---|---|
| давать ответные звуковые и двигательные реакции.<br>Уточнять и расширять пассивный словарный запас, формировать умение показывать членов своей семьи - упражнение “Покажи, где мама” (по семейным фотографиям и сюжетным картинкам).<br>Закреплять форму повелительного наклонения глагола, учить выполнять задания типа: *Ваня, иди! стой! сядь! Миша, возьми (мяч)! отдай (мяч)!*<br>Формировать внимание к неречевым звукам, развивать слуховое восприятие - игра “Где гремит?” | желание говорить.<br>Учить повторять за взрослым<br>слова, обозначающие близких<br>ребенку людей (*мама, папа, баба, тетя, дядя, ляля).*<br>Формировать умение отвечать<br>на вопроскто *это?*<br>Вырабатывать правильное речевое диафрагмальное дыхание, правильную артикуляцию гласных звуков А, У,преодолевать твердую атаку голоса - упражнение “Послушай и повтори”:<br>*А-а-а!* - мама качает малыша;<br>*Уа! Уа!* - плачет малыш;<br>*О-о-ох!* - стонет старая бабушка<br>Развивать сильный плавный выдох, активизировать губные мышцы - дыхательное упражнение “Музыкальный пузырек”.<br>Учить произносить слова слоговой структуры первого типа - двухсложные слова из открытых слогов, упражнение“Узнай, кто это?” | понимания речи -подвижная игра “Вот такие мы!”<br>Развивать мелкую моторику, подражательность - пальчиковая гимнастика “Моя семья”. |
| **ЯНВАРЬ, «Одежда. Обувь»** | | |
| Закреплять предметный словарь по теме, продолжать учить соотнесению предметов с их словесным обозначением - д/и“У кого этот предмет?” (с картинками и предметами одежды).<br>Учить детей выполнять действия:*возьми шапку, надень шапку, положи шапку.*<br>Пополнять пассивный словарь детей за счет прилагательных: *большой,* | Стимулировать речевое подражание, закреплять умение договаривать отдельные звуки и слоги - упражнение “Большие ноги идут по дороге”.<br>Развивать сильный ротовой выдох, обучать умению дуть через трубочку, активизировать губные мышцы - дыхательное упражнение “Бульки”.<br>Учить произносить слова слоговой структуры первого типа - двухсложные слова из открытых слогов, | Развивать общую моторику, координацию речи с движением, подражательность - подвижная игра “Вот такие мы!”.<br>Развивать движения кистей рук, дифференцированные движения пальцев, понимание речи - пальчиковая гимнастика “Вышли пальчики гулять”.<br>Развивать зрительное внимание, учить находить одинаковые предметы - упражнение “Найди два |

| | | |
|---|---|---|
| *маленький;*<br>числительных: *один, много.*<br>Закреплять умение выполнять двухступенчатые инструкции - д/и “Соберем на прогулку”.<br>Развитие слухового внимания - упражнение “Хлопки”. | упражнение “Выполни команду” | одинаковых платья, которые сшила мышка”.<br>Обучать умению группировать предметы по цвету, закреплять знания основных цветов и умение их различать - упражнение “Подбери куклам одежду”. |
| **ФЕВРАЛЬ, «Посуда»** | | |
| Обучать выполнению двухступенчатых инструкций - д/и“Помощники”.<br>Расширять словарь числительными: *один*, *два.*<br>Учить дифференцировать существительные ед. и множ. числа мужского и женского рода в именительном падеже - д/и “Один - два”.<br>Развивать речевой слух, умение внимательно слушать слова - упражнение “Горячий-холодный”.<br>Развивать слуховое внимание, восприятие на слух звуков, которые издают различные сыпучие материалы - упражнение “Найди такую же коробочку”. | Совершенствовать умение договаривать словосочетания.<br>Формировать грамматический строй речи.<br>Обучать употреблению предлогау в значении *у кого* - д/и “У кого?”,лото “Посуда” (у *меня*, *у Вани, у Ани* и т.д.)<br>Вырабатывать правильное речевое диафрагмальное дыхание, уточнять произношение звуков в звукоподражаниях:<br>*П-п-п! п-п-п!* - каша кипит,<br>*Ах* - мороженое упало,<br>*Ой* - тарелка разбилась,<br>*Ам* - зайчик ест капусту,<br>*Пых-пых* - пыхтит тесто в кастрюле.<br>*Фу* - девочка не хочет есть кашу.<br>Учить назвать место расположения предмета, используя наречия *тут, там, вот;* повторять короткий рассказ с опорой на сюжетную картинку: *Тут Тома. Там мама. На, Тома, неси.*<br>Развивать сильный плавный выдох, активизировать губные мышцы - дыхательное упражнение “Музыкальный пузырёк”. | Развивать подражание движениям и речи взрослого -подвижная игра “Баба сеяла горох”.<br>Развивать подвижность пальцев рук - пальчиковая гимнастика“Улитка, улитка!”.<br>Уточнять представления о величине предметов, развивать зрительное восприятие -упражнение “Разложи по порядку”. |
| **МАРТ, «Домашние животные»** | | |
| Продолжать развивать | Активизировать речевое | Развивать координацию |

| | | |
|---|---|---|
| пассивный словарь, обогащать его существительными, прилагательными, глаголами.<br>Обучать узнавать предметы по их<br>словесному описанию - лото “Домашние животные”.<br>Формировать грамматический строй речи, учить различать единственное и множественное число имен существительных женского рода в именительном падеже - лото “Один-много”.<br>Развивать слуховое внимание, восприятие на слух криков животных - упражнение “Кто кричит?” | подражание, развивать интонационную выразительность на материале<br>звукоподражаний, учить на одном выдохе произносить 3-4<br>слога - упражнение “Гости”:<br>*Тук-тук*! - пришли гости;<br>*Ав-ав!* - собака лает;<br>*Мяу-мяу!* - кошка мяукает;<br>*Иа-иа-иа!* - ослик;<br>*Бее-бее-бее!* - баран;<br>*И-го-го!* - лошадка;<br>*Му-му-му!* - корова;<br>*Ме-ме-ме!* - коза и др.<br>Учить правильному употреблению местоимений с предлогом *у* -упражнение “У кого?” *(у меня).*<br>Учить проговаривать слова и предложения: *Это кот. Тут Тома. У Томы кот. Вот бык.* | речи с движением, развивать эмоциональную выразительность мимики и жестов - подвижная игра “Корова”.<br>Развивать тонкую моторику пальцев рук, подражательность - пальчиковая игра “Лапки-царапки”, “Лошадки”.<br>Развивать зрительное внимание, обучать сравнению предметов, заметно различающихся по величине и высоте - лото “Большой-маленький”.<br>Учить запоминать и раскладывать картинки в заданной последовательности (2-3 картинки). |
| **АПРЕЛЬ, «Дикие животные»** | | |
| Продолжать развивать способность понимать чужую речь - сказка “Колобок”. Обучать пониманию вопросов по прочитанной сказке со зрительной опорой.<br>Учить по инструкции логопеда узнавать и правильно показывать диких животных - игра “Лото”.<br>Закреплять умение выполнять простые действия типа: *покажи белку (зайку, лису, и т.д.), возьми мишку, дай мне лису.*<br>Развивать слуховое внимание, восприятие и дифференциацию на слух различного типа звучания одного музыкального инструмента - д/и “Мишка и зайчик”. | Продолжать учить проговаривать звукоподражания, вырабатывать правильное речевое диафрагмальное дыхание , уточнять произношение звуков:<br>У-у-у воет волк,<br>Э-э-э рычит медведь,<br>Ф-ф-ф-ф - фыркает ёжик,<br>Развивать подражание движениям и речи взрослого, повторять аморфные слова ОЙ-ОЙ-ОЙ, АЙ-АЙ-АЙ - игра “Ёжик”.<br>Уточнять произношение гласных и согласных звуков, учить составлять предложения:<br>Папа, ау! Мама, ау! Тетя, ау! Нина, ау! Бык. | Развивать координацию речи сдвижением - подвижная игра “Мишка косолапый”.<br>Развивать тонкую моторику рук, подражательность, понимание речи - пальчиковая игра “Серенький зайка”.<br>Развивать зрительное внимание, мелкую моторику, конструктивный<br>праксис - игра с разрезными картинками.<br>Учить запоминать и раскладывать картинки в заданной последовательности (2-3 картинки). |
| **МАЙ, «Мониторинг». «Обобщающие занятия»** | | |

## 3.2. Модель взаимодействия учителя - логопеда с педагогами МБДОУ № 73 в ходе коррекционно - развивающего процесса.

| Специалисты | Учитель - логопед |
|---|---|
| **Педагог - психолог** | Комплексная коррекция нарушений психофизического развития. |
| **Руководитель физического воспитания** | Работает над развитием мелкой и общей моторики детей, формирует у них правильное дыхание, проводит коррекционную гимнастику по развитию умения напрягать или расслаблять мышечный аппарат, развивает у дошкольников координацию движений. Таким образом, данный специалист решает базовые задачи сохранения и укрепления общего физического здоровья дошкольников, обеспечивает формирование кинетической и кинестетической основы движения, создает необходимые условия для нормализации мышечного тонуса ребенка. |
| **Музыкальный руководитель** | Развивает у детей музыкальный и речевой слух; обеспечивает развитие способности принимать ритмическую сторону музыки, движений, речи; формирует правильное фразовое дыхание; развивает силу и тембр голоса и т.д. |
| **Учитель - дефектолог** | Создает условия для максимального развития ребенка в соответствии с потребностями возраста и особенностями психологической структуры "зоны ближайшего развития". Формирование разносторонних представлений о явлениях окружающей действительности, обогащение словаря, развитие связной речи. |
| **Воспитатель** | Проводит коррекциоонно - развивающую деятельность с детьми по заданиям индивидуально, с подгруппой детей или же со всеми детьми группы.<br>Закрепляет произношение поставленных логопедом звуков в речи.<br>Закрепляет представления о явлениях окружающей действительности, развивает связную речь детей. |
| **Медсестра** | Участвует в выяснении анамнеза ребенка; дает родителям направление на консультацию и лечение у медицинских<br>специалистов; контролирует своевременность прохождения назначенного лечения или профилактических мероприятий; участвует в составлении индивидуального образовательного маршрута. |

## 3.3. Список литературы


1. Баенская Е. Р., Никольская О. С., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Теревинф, 2016.
2. Баенская Е. Р., Никольская О. С., Либлинг М. М. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. М.: Теревинф, 2011.
3. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). М.: Теревинф, 2009.
4. Баряева Л.Б., Лопатина Л.В. Учим детей общаться. Формирование коммуникативных умений у младших дошкольников с первым уровнем речевого развития. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011.
5. Батышева Т.Т. Ранняя диагностика расстройств аутистического спектра в практике детского невролога. Методические рекомендации. М.: 2014. Башина В.М. Аутизм в детстве – М.: Медицина, 1999.
6. Бондарь Т.А., Захарова И.Ю., Константинова И.С. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в 124 классе. М.: Теревинф, 2011.
7. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления. М., 1991.
8. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. – СПб.: Речь, 2007. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. – М.: Теревинф, 1997.
9. Никольская О.С. Аффективная сфера человека: взгляд сквозь призму детского аутизма. – М.: Центр лечебной педагогики, 2000.
10. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. Серия «Особый ребенок». – М.: Теревинф, 2005. Нуриева Л.Г. Развитие речи аутичных детей: методические разработки. М.: Теревинф, 2008.
11. Нищева Н. В. Комплексно-тематическое планирование коррекционной и образовательной деятельности в группе компенсирующей направленности ДОО для детей с тяжелыми нарушениями речи (с 3 до 4 и

с 4 до 5 лет). - СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017.Нищева Н. В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжёлым нарушением речи (ОНР с 3 до 7 лет) - СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.

12. Нищева Н. В. Речевая карта ребенка с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет) — СПб.: «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2013 г.
13. Нищева Н.В. Планирование коррекционной работы в группе компенсирующей направленности для детей с ТНР (ОНР).
14. Организация деятельности ПМПК в условиях развития инклюзивного образования / Под общ. Ред. М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М.: АРКТИ, 2014.
15. Примерная адаптированная программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. Нищева Н.В. Издание третье, переработанное и дополненное в соответствии с ФГОС ДО. СПб 2014.