Рецензия

На адаптированную образовательную программу
учителя-логопеда Бобровой С.В для ребенка с ОВЗ (РАС) *******А****а
(подготовительная к школе группа) МБДОУ детский сад №12

Современные требования к нормативно-правовой и учебно-методической документации основаны на принципах интегрированности, преемственности, непрерывности образования,целостности и включения дошкольного образованияв систему общего образования РФ. Данные принципы и позиции нашли свое отражение в федеральных документах, имеющих отношение к системе дошкольного образования. Коррекционно-развивающий процесс с детьми имеющими особые образовательные возможности и тяжелые нарушения в речевом развитии, должен быть отражен в программе специалиста-учителя-логопеда.

Программа состоит из трех разделов и краткой презентации ,составлена в соответствии с принципами и требованиями ФГОСДОУ и отражает все необходимые компоненты. Ценностью данной программы является качественное раскрытие содержания деятельности учителя-логопеда с учетом особенностей контингента воспитанников(ТНР),(РАС) и условий реализации в ДОУ, а также современных требований к уровню речевого развития дошкольников и результатам освоения программы дошкольного образования.

Новизна программы заключается в том,что она позволяет создать условия для осуществления коррекционно-развивающей работы по созданию условий, обеспечивающих формирование и развитие ребенка с речевыми нарушениями и РАС. его позитивной социализации, личностного развития, развития инициативы на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками в соответствующих возрасту видах деятельности.

Таким образом, данная программа учителя-логопеда соответствует современным требованиям,предъявляемым к нормативно-правовой и учебно-методической документации, и может быть рекомендована к использованию в образовательном процессе ДОУ с детьми старшего дошкольного возраста, имеющим особые образовательные возможности и РАС.

Директор МКУ «ИМЦ» И.А.Цырульникова

30.08.2020 г

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад комбинированного вида №12 Белоглинского района»

Утверждаю
Заведующий МБДОУ д/с №12
_____А.С. Михайленко
Приказ № 202 от 28.08.2020г.
Решение педагогического совета
Протокол №1 от 31.08.2020г.

Адаптированная образовательная программа для ребенка с РАС Подготовительная группа №3 «Шалунишки» ******Акима

Разработана:

Учитель-логопед Боброва С.В.
Воспитатели: Бунина О.В. Семенихина Е.Н.

Срок реализации программы:
с 01.09.2020г. по 30.08.2021г., (одногодичная)

2020 г.
с.Белая Глина

ОГЛАВЛЕНИЕ

№	Содержание	Страницы
I.	**ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ**	3
1.1.	Пояснительная записка	3
1.1.1	Цели и задачи Программы	4
1.1.2	Принципы и подходы к формированию Программы	6
1.1.3	Значимые характеристики особенностей развития детей с РАС	8
1.2.	Планируемые результаты освоения Программы	11
II.	**СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ**	15
2.1	Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях	15
2.2.	Формы, способы, методы и средства реализации Программы с учетом возрастныхи индивидуальных особенностей воспитанников, специфика их образовательных потребностей и интересов	16
2.3.	Особенности образовательной деятельности по профессиональной коррекции речевых нарушений детей с РАС Индивидуальный маршрут	27
2.5.	Способы и направления поддержки детской инициативы	44
2.6.	Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников	49
III.	**ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ**	
3.1	Условия реализации Программы	
3.2.	Материально-техническое обеспечение Программы	51
3.3.	Примерный распорядок и /или режим дня	53
IV	**ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ**	55
	Краткая презентация программы	55
	Литература	62

I Целевой раздел АОП
1.1.Пояснительная записка

Развитие современного общества предъявляет новые требования к дошкольным образовательным учреждениям, к организации воспитательно-образовательного процесса, выбору и обоснованию содержания основных и парциальных учебных программ, результатам и результативности их деятельности. В настоящее время требования к образовательному процессу основываются на федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования (ФГОС ДО) и требуют учета потребностей каждого ребенка и максимальной индивидуализации. Среди различных категорий детей, нуждающихся в ранней коррекционной помощи, особое место занимают дошкольники с расстройствами аутистического спектра, которые еще сравнительно недавно не включались в специально организованную образовательно-развивающую среду. Дошкольный возраст - это период наиболее выраженных, «классических» проявлений детского аутизма. Это - время сложившейся картины проявлений синдрома. Ребенок уже сформировал способы аутистической защиты от вмешательства в его жизнь. К трем годам окончательно складывается и основные черты разных групп синдрома: сам аутизм как глубокая отрешенность, негативизм, поглощенность странными печениями или экстремальные трудности организации взаимодействия и жесткая стереотипность (стремление отстоять неизменность в окружающем, собственные стереотипные действия). Организация процесса воспитания и обучения должна предусматривать реализацию индивидуальной адаптированной программы для каждого ребенка с ОВЗ. Индивидуальная адаптированная программа МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №12 Белоглинского района» для ребенка – инвалида с ОВЗ (аутоподобное поведение) (далее – Программа) разработана на основании нормативно-правовых документов, регламентирующих функционирование системы дошкольного и коррекционного образования в Российской Федерации:

- Федеральный закон от 29.12.2012 № 273- ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»- Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» - Комментарии Минобрнауки России к ФГОС дошкольного образования от28.02.2014 г. № 08-249

- Письмо Минобрнауки России от 07.06.2013 г. № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей» - Постановление главного государственного санитарного врача Российской

Федерации от 15 мая 2013 года №26 «Об утверждении Санитарно-эпидемиологических требований к устройству, содержанию и организации

режима работы дошкольных образовательных организаций» (СанПиН 2.4.3049-13).

- Индивидуальная программа реабилитации ребенка-инвалида.

Программа составлена на основе программ воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью авторов:

Л.Б. Баряевой. «Диагностика – развитие – коррекция» Программа дошкольного образования детей с интеллектуальной недостаточностью. Санкт – Петербург 2012 г.
Стребелевой Е.А, Екжановой Е.А, «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание.» Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта.

– М.: Просвещение, 2005;

Цели и задачи реализации программы

Цель: оказание комплексной помощи – организация специальной образовательной среды и социума для ****** Акима; содействие социализации мальчика и максимальное развитие ее потенциала.
Задачи:

- охрана и укрепление физического и психического здоровья Акима, в том числе эмоционального благополучия;
- обеспечение равных возможностей для полноценного развития Акима;
- обеспечение преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательной программы;
- создание благоприятных условий для развития Акимав соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала девочки как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;
- объединение 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;
- формирование общей культуры личности Акима, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности;
- обеспечение вариативности и разнообразия содержания Программы и организационных форм работы с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья Акима;
- формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям Акима;

- обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья Акима.
- обеспечение проведения комплексного обследования Акима и подготовки рекомендаций по оказанию психолого – педагогической помощи в условиях образовательного учреждения;
- обеспечение своевременной специализированной помощи в освоении содержания программы и коррекцию недостатков Акима в условиях дошкольного образовательного учреждения;
- обеспечение непрерывности специального сопровождения Акима и семьи по вопросам реализации, дифференцированных психолого-педагогических условий образования, коррекции, развития и социализации воспитанников.

Адаптированная программа спроектирована с учетом ФГОС дошкольного образования, особенностей образовательного учреждения, региона и муниципалитета, образовательных потребностей и запросов ******* Акима.

Адаптированная основная образовательная программа позволяет:

- ✓ предоставить Акиму образование в соответствии с ее возможностями и потребностями;
- ✓ предоставить родителям возможность получать необходимую консультативную помощь и быть активным участником вместе с Акимом и педагогами осваивать адаптированную основную образовательную программу.

1.2.Принципы и подходы к формированию АОП

Принципы:

1. полноценное проживание ребенком всех этапов детства, обогащение (амплификация) детского развития;
2. построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования (далее - индивидуализация дошкольного образования);
3. содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;
4. поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;
5. сотрудничество Организации с семьей;
6. приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;
7. формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности;
8. возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития);
9. учет этнокультурной ситуации развития детей;
10. единство коррекции и развития (коррекционная работа осуществляется только на основе клинико-психолого-педагогического анализа внутренних и внешних условий развития ребенка);

11. единство диагностики и коррекции развития (цели и содержание коррекционной работы могут быть определены только на основе комплексного, системного, целостного, динамического изучения ребенка, его дифференциально-диагностического обследования);

12. взаимосвязь коррекции и компенсации (вся коррекционная работа призвана компенсировать нарушения в развитии, и направлена на реабилитацию и социальную адаптацию ребенка с проблемами \ построение образовательного процесса с использованием сохранных анализаторов, функций и систем организма);

13. комплексность методов психолого-педагогического воздействия;

14. системность (всесторонний многоуровневый подход специалистов различного профиля, взаимодействие и согласованность их действий в решении проблем ребёнка; участие в данном процессе всех участников образовательных отношений);

15. целостность (учет взаимосвязи и взаимообусловленности различных сторон психической организации ребенка: интеллектуальной, эмоционально-волевой, мотивационной);

16. непрерывность (принцип гарантирует ребёнку и его родителям (законным представителям) непрерывность помощи до решения проблемы или определения подхода к её решению);

17. педагогический оптимизм (признание права каждого человека независимо от его особенностей и ограниченных возможностей жизнедеятельности быть включенным в образовательный процесс \ организация для ребенка «атмосферы успеха», ориентир на положительный результат);

18. активность (широкое использование в ходе занятий практической деятельности ребенка);

19. доступность (подбор методов, приемов, средств, соответствующих возможностям ребенка);

20. Учет ведущей деятельности. Для ребенка дошкольного возраста такой деятельностью является игра.

Подходы:

- **Личностно-ориентированный подход** - ориентация в педагогической деятельности на форму работы в виде сотрудничества, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности.

Личностно-ориентированная модель обеспечивает организацию образовательного процесса на основе глубокого уважения к личности ребенка, учете особенностей его индивидуального развития, отношения к нему как к сознательному, полноправному участнику образовательных отношений.

- **Культурно-исторический подход.** Развитие совершается путем возникновения на каждой ступени новых качеств, подготовленных всем предшествующим ходом развития, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях.

- **Деятельностный подход.** Деятельность – движущая сила развития. В каждом возрасте существует своя ведущая деятельность, внутри которой

развиваются новые виды деятельности, развиваются психические процессы, возникают личностные новообразования.

- **Комплексный подход,** обеспечивающий решение коррекционных, развивающих, воспитательных и оздоровительных задач благодаря тесному взаимодействиюспециалистов педагогического и медицинского профиля, родителей.
- **Структурно – динамический подход** – выявление и учет первичных и вторичных отклонений в развитии, факторов, оказывающих доминирующее воздействие на развитие ребенка, что позволяет определить механизмы компенсации, влияющие на процесс обучения.
- **Онтогенетический подход** – учет индивидуальных особенностей ребенка.
- **Антропологический подход** – учет возрастных особенностей ребенка.

1.1.3. Значимые для разработки и реализации Программы характеристики.

Характеристика ребенка с РАС.

Признаки раннего детского аутизма проявляются избирательно и непостоянно и не определяют основную специфику аномального развития.Одним из основных признаков РДА является нарушение речевого развития. Речевые расстройства значительно варьируют по степени тяжести и по своим проявлениям. Выделяют следующие речевые нарушения:

-нарушение коммуникативной функции речи. Аутичный ребенок избегает общения, ухудшая возможности речевого развития. Его речь автономна, эгоцентрична, не связана с ситуацией и окружением;

-Оторванность такого ребенка от мира, сказывается на его самосознании;

-Стереотипность речи, склонность к словотворчеству, почти у всех детей становление речи проходит через период эхолалий.

Другим признаком аутизма являются трудности формирования поведения. В основном это расторможенность, несобранность, отвлекаемость. Подобное поведение называется «полевым». Предмет притягивает аутичного ребенка к себе, взрослый же должен сам направлять действия этих сил, в противном случае его требование и желание ребенка будут идти вразрез.

Контакт со взрослыми требует от аутичного ребенка огромного напряжения, ему действительно трудно сосредоточиться, вследствие чего наступает перенапряжение. В результате нарушается психическое развитие и социализация. Клиническая картина синдрома Каннера окончательно формируется между 2-3 годами жизни и в течение нескольких лет (до 5-6 летнего возраста) наиболее выражена. Затем ее своеобразные патологические черты нередко сглаживаются. Аутизм с аутическими проявлениями - это исходная трудность установления контакта внешним миром и поэтому вторично выработанные реакции - избегание контактов.

Аутизм может проявляться как пассивный уход, безразличие, при этом может быть избирательность в контактах: общение только с одним человеком, и полная зависимость от него - «симбиотическая связь». Контакт с миром осуществляется через этого человека. Наблюдается так же тенденция к сохранению постоянства, стереотипов. Это своего рода приспособление ребенка к своим трудностям. Аутичный ребенок склонен к аутостимуляциям, таким как: бег по кругу, раскачивание и т.д. Эти движения усиливаются, когда ребенок боится чего - либо. Аутичный ребенок не выполняет инструкций, игнорируя их, убегая от взрослого и делая все наоборот. Но все - таки при правильной коррекции у таких детей удается достичь видимых результатов.

Можно выделить основные причины возникновения РДА:

- это могут быть врожденные патологии нервной системы;
- ранние психические травмы;
- неправильное, холодное отношение родителей к ребенку;
- недостаточность центральной нервной системы (врожденная аномальная конституция, органические поражения ЦНС и т.д.

Диагностика раннего детского аутизма базируется на выраженных в большей или меньшей степени основных специфических признаках: уход в себя, нарушение коммуникативных способностей, проявление стереотипии в поведении, различные страхи и сопротивление изменениям в окружающей обстановке, боязнь телесного (зрительного) контакта, характерное особое нарушение развития речи (эхолалия при ответах на вопросы, рассказ о себе в третьем лице, нарушения звукопроизношения, темпа и плавности речи), раннее проявление патологии психического развития.

Невозможность адекватного реагирования на окружающую среду приводит к тому, что для ребенка наиболее значимыми становятся как задачи активной адаптации к миру, так и задачи защиты и саморегуляции. Это приводит к искажению в развитии психических функций ребенка с РДА.Степень нарушения психического развития при аутизме может значительно различаться. Интеллектуальное развитие ребенка с РДА имеет свои особенности. Некоторыми исследователями установлено, что у большинства этих детей наблюдается отставание в интеллектуальном плане, но у некоторых интеллект сохраняется. Считается, что нарушение познавательной деятельности является вторичным результатом поведения этих детей, которое в значительной мере препятствует формированию интеллектуальных функций.

Аутичный ребенок может быть как умственно отсталым, так и высокоинтеллектуальным, парциально одаренным, но при этом не имеющим простейших бытовых и социальных навыков. Подобный тип психического дизонтогенеза В.В. Лебединский (1985) выделил как искаженное развитие.О. С. Никольской в 1985 — 1987 годах выделены четыре основные группы раннего детского аутизма. Критериями деления избраны характер и степень нарушения взаимодействия с внешней средой — по существу, тип самого аутизма.

1-*я группа—дети с отрешенностью от внешней среды*

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

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

2-я группа — дети с отвержением внешней среды

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

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

3-я группа — дети с замещением внешней среды

Эти дети имеют более сложные формы защиты от переживаний и страхов, выражающиеся в формировании патологических влечений, в компенсаторных фантазиях. Их поведение ближе к психоподобному. Для них характерна более развернутая монологическая речь, однако к диалогу такие дети не способны. Низка способность к сопереживанию, эмоциональные связи с близкими недостаточны. Возможны вспышки агрессии как способ обратить на себя

внимание: могут хватать за волосы, за лицо. Лучше адаптированы в быту, без больших затруднений осваивают навыки самообслуживания.

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

4-я группа — дети со сверхтормозимостъю окружающей средой

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

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

Такое наличие вариантов с различной клинико-педагогической картиной, социальной адаптацией, прогнозом требует и дифференцированного коррекциоионного подхода, как лечебного, так и психолого-педагогического. Коррекционная работа с детьми с проявлениями раннего детского аутизма строится на основе тщательного и всестороннего изучения особенностей их развития. Учитывается клинический диагноз, данные психолого-педагогического изучения (уровень познавательных процессов и личностные характеристики). Наиболее эффективна коррекционная работа, имеющая индивидуальную направленность.

Особенности развития познавательной сферы у детей с синдромом раннего детского аутизма

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

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

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

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

В восприятии ребенка с РДА также отмечается нарушение ориентировки в пространстве, искажение целостности картины реального предметного мира. Для них важен не предмет в целом, а его отдельные части. У большинства у них наблюдается повышенная любовь к музыке. Они повышено чувствительны к запахам, окружающие предметы обследуют с помощью облизывания и обнюхивания.

Большое значение имеют для детей тактильные мышечные ощущения, идущие от собственного тела (раскачиваются всем телом, совершают однообразные прыжки, кружатся, пересыпают песок и т.д.). При часто сниженной болевой чувствительности у них наблюдается склонность к нанесению себе различных повреждений. С самого раннего возраста у аутичных детей наблюдается хорошая механическая память, что создает условия для сохранения следов эмоциональных переживаний. Именно эмоциональная память, стерео типизирует восприятие окружающего. Дети могут снова и снова повторять одни и те же звуки, без конца задавать один и тот же вопрос. Они легко запоминают стихи. В ритм стиха дети могут начать раскачиваться или сочинять собственный текст.

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

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

Первые активные речевые реакции в виде гуления у аутичных детей могут запаздывать. Они редко задают вопросы, если таковые появляются, то носят повторяющийся характер.Стремление избегать общения, особенно с использованием речи, негативно сказывается на перспективах речевого развития детей данной категории.Как отмечают О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, не следует вести речь об отсутствии при РДА отдельных способностей. Уровень интеллектуального развития связан, прежде всего, со своеобразием аффективной сферы. Они ориентируются на перцептивно яркие, а не функциональные признаки предметов. Эмоциональный компонент восприятия сохраняет своеведущее значение при РДА даже на протяжении школьного возраста. В итоге усваивается лишь часть признаков окружающей действительности.Развитие мышления у таких детей связано с определением огромных трудностей произвольного обучения. Многие специалисты указывают на сложности в символизации, переносе навыков из одной ситуации в другую.Такому ребенку трудно понять развитие ситуации во времени, установить причинно - следственные зависимост

Особенности развития речи

Использование вокализации с целью общения начинается задолго до того, как ребенок становится способным произносить слова.

Речевые расстройства наиболее отчетливо видны после 3 лет. Некоторые больные остаются мутичными всю жизнь, но и в тех случаях, когда речь развивается, во многих аспектах она остается аномальной.Наблюдается тенденция повторять одни и те же фразы, а не конструировать оригинальные высказывания. Типичны отсроченные или непосредственные эхолалии. Выраженные стереотипии и тенденция к эхолалиям приводят к специфическим грамматическим детей не редки перестановки звуков, неправильное употребление предложных конструкций.

Некоторые дети с РАС демонстрируют раннее и бурное развитие речи. Они с удовольствием слушают, когда им читают, запоминают длинные куски текста практически дословно, их речь производит впечатление недетской благодаря использованию большого количества выражений, присущих речи взрослых. Однако возможности вести продуктивный диалог остаются ограниченными. Понимание речи во многом затруднено и из-за трудностей понимания переносного смысла, подтекста, метафор. Особенности интонационной стороны речи также отличает этих детей. Часто они затрудняются в контролировании громкости голоса, речь воспринимается окружающими как «деревянная», «скучная», «механическая». Нарушены тон и ритм речи.

Таким образом, независимо от уровня развития речи, при аутизме в первую очередь страдает возможность использования ее с целью общения.

Невербальная коммуникация

Вдошкольном возрасте обнаруживаются явные трудности невербальной коммуникации а именно: использование жестов, мимической экспрессии, движений тела. Очень часто отсутствует указательный жест. Ребенок берет родителей за руку и ведет к объекту, подходит к месту его привычного расположения и ждет, пока ему дадут предмет.

Зрительное восприятие

Взгляд «сквозь» объект. Отсутствие слежения взглядом за предметом. «Псевдослепота». Сосредоточенность взгляда на «беспредметном» объекте: световом пятне, участке блестящей поверхности, мелькании теней. Завороженность таким созерцанием. Задержка на этапе рассматривания своих рук.

Рассматривание и перебирание новых предметов, стремление найти знакомую или похожую игрушку(машинку, пингвина)

Слуховое восприятие

Стремление к звуковой аутостимуляции: повтору движений под музыку. Предпочтение тихих звуков.Любит слушать музыку, характер предпочитаемой музыки: фольклер, классические музыкальные произведения Может произвольно двигаться или пытаться повторять слоги и слова, «петь» под музыку.

Тактильная чувствительность.

Удовольствие от ощущения пересыпания круп, прятать и находить в них игрушку. Обследование окружающего преимущественно с помощью ощупывания.

Вкусовая чувствительность.

Непереносимость многих блюд,ест только хлеб, печенье, сушки. Может попробовать несъедобное . Обследование окружающего с помощью ощупывания.

Обонятельная чувствительность.

Гиперчувствительность к запахам. Обследование окружающего с помощью обнюхивания.

Проприоцептивная чувствительность.

Склонность к аутостимуляции напряжением тела, конечностей, манипуляции с одними и теми же предметами ,игрушками

Интеллектуальное развитие

Плохое сосредоточение внимания, его быстраяпресыщаемость. «Полевое» поведение , неспособность сосредоточения, с отсутствием отклика на обращение. Сверхизбирательность внимания. Сверхсосредоточенность на определенном объекте,может довольно долго сидеть и лепть маленьких пингвинов, искать игрушки-пингвин и похожие на него. Задержка формирования навыков самообслуживания, трудности обучения навыкам, отсутствие склонности к имитации чужих действий, требуется напоминание о необходимом действии. Отсутствие интереса к функциональному значению предмета. Преобладание интереса к форме, цвету, размеру над образом в целом.

Особенности игровой деятельности

Игровая деятельность существенно определяет психическое развитие ребенка на всем протяжении его детства, особенно в дошкольном возрасте, когда на первый план выступает сюжетно – ролевая игра. Дети с РАС ни на одном возрастном этапе не играют со сверстниками в сюжетные игры, не принимают социальных ролей и не воспроизводят в играх ситуации, отражающие реальные жизненные отношения: профессиональные, семейные и др. Интерес и склонность к воспроизведению такого рода взаимоотношений у них отсутствует.

Развитие сюжетно-ролевой игры у детей с РАС отличается рядом особенностей. Во-первых, обычно без специальной организации такая игра не возникает. Требуется обучение и создание особых условий для игр. Однако даже

после специального обучения еще очень долго присутствуют лишь свернутые игровые действия.

Во-вторых, развивается сюжетно-ролевая игра очень постепенно, и в своем развитии должна пройти несколько последовательных этапов. Игра с другими детьми, как обычно происходит в норме, сперва недоступна. На начальном этапе специального обучения с ребенком играет взрослый. И лишь после долгой и кропотливой работы можно подключать ребенка к играм других детей. При этом ситуация организованного взаимодействия должна быть максимально комфортна для ребенка: знакомая обстановка, знакомые дети.

Кроме сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте для детей с аутистическими симптомами так же важны и другие виды игр.

Каждый вид игры имеет свою основную задачу:

- стереотипная игра ребенка – основа взаимодействия с ним; также она дает возможность переключения, если поведение ребенка выходит из-под контроля;
- сенсорные игры дают новую чувственную информацию, переживание приятных эмоций и создают возможность установления контакта с ребенком;
- терапевтические игры позволяют снять внутреннее напряжение, выплеснуть негативные эмоции, выявить скрытые страхи и в целом являются первым шагом ребенка к контролю над собственным поведением;
- психодрама – способ борьбы со страхами и избавления от них;
- совместное рисование дает замечательные возможности для проявления аутичным ребенком активности, для развития его представлений об окружающем.

Для всех видов игр характерны общие закономерности:

- повторяемость;
- путь «от ребенка»: недопустимо навязывать ребенку игру, это бесполезно и даже вредно;
- игра достигнет своей цели лишь в случае, если ребенок сам захотел в нее поиграть;
- каждая игра требует развития внутри себя – введения новых элементов сюжета и действующих лиц, использование различных приемов и методов.

Особенности группы

В группе 12 человек.(6 мальчиков,6 девочек). Дети дружелюбны, но мальчик на контакт с ними не идет, в совместной деятельности не участвует, предпочитает сидеть в стороне, иногда может наблюдать за действиями детей группы.

Характеристика ребенка

По результатам наблюдений за индивидуальным развитиемАкима на первый план выходит трудность установления вербального контакта, отмечаются двигательные стереотипии. Может инициировать «глазной контакт»,исследует

предметы различными способами: разглядывает предмет в руке, перекладывает предмет из одной руки в другую, убирает два предмета со стола, стучит двумя предметами друг о друга. Строит предметы из кубиков по образцу взрослого.Охотно разглядывает новый материал. Владеет способностью различать основные цвета, на невербальном уровне. Знает некоторые цифры, может соотносить их с количеством пальцев.

Не имеет потребности в контактах, не овладеваетнавыками социального поведения. Наблюдается «полевое» поведение (расторможенность, несобранность, отвлекаемость).Склонен к аутостимуляциям, таким как: открывание и закрывание крана с водой, лепка однотипных фигурок из пластилина (пингвин) и т.д.

Нарушение **коммуникативной функции** речи; мальчик избегает общения, речевые реакции (звукоподражание) связаны с ситуацией и ближайшим окружением; обращенную к нему речь, понимает не всегда, не отличает съедобное от несъедобного (может пробовать, поедать несъедобные предметы), не имеет сформированные представления о пространственных отношениях.Не выполняет инструкций, игнорируя их, убегая от взрослого. Сопротивление изменениям в окружающей обстановке, избегание телесного (зрительного) контакта. Наблюдается кратковременная фиксация взглядом на собеседника. Владеет некоторыми навыками самообслуживания.Саморегуляция поведения развита недостаточно, но поддается организации. Обучаемость затруднена. Необходимы все виды помощи, которые не всегда эффективны.

Игровая деятельность –предметно-манипулятивная.

Семья занимается **ребенком активно и целенаправленно.**

Познавательный интерес –достаточно устойчивый (к буквам, словам, печатанию слов, рисованию), при постоянном удержании внимания, смены видов деятельности –достаточно выраженный.Навыки имитации выражены достаточно –может похлопать в ладоши, выполнять упражнения руками. Вербальная имитация представлена частично – произвольными звуками.**Крупная моторика** развита достаточно: умеет бегать, прыгать, лазать, прыгать на мяче. **Мелкая моторика** развита слабо –может самостоятельно черкать, рисует линию с помощью взрослого, наклеивает на лист кусочек, пытается сама приклеить. Может играть на музыкальных инструментах по их назначению. Трудно пользоваться столовыми приборами.Получает удовольствие от тактильных контактов.**Интеллектуальные умения** -соотносит простые вкладыши (круг, квадрат), цвета соотносит неустойчиво. Пары предметов соотносит частично. Находит по слуху пары музыкальных инструментов. Картинки не соотносит, показывает и узнает отдельные знакомые изображения. Классификацию не проводит. Пирамидку, мисочки собирает без учета величины.Несформированностьвсех компонентов речи, есть 8 слов: «мама», «то-топ», «ко», «пить», и др. и много отдельных звуков, вербальной имитации нет. Любит слушать определенную музыку, пытается подражать.**Навыки самостоятельности** недостаточны –необходима организующая, направляющая,

обучающая помощь, порой массивная, поддается организации при условии высокого темпа, смены видов деятельности.Работоспособность нестабильная, признаки истощения. Концентрация и устойчивость внимания недостаточные. **Навыки конструктивного** взаимодействия сформированы недостаточно, в коммуникацию с детьми не вступает, избегает.**Учебное поведение** сформировано недостаточно, ЗУН не соответствуют возрасту. Обучаемость лучше в ситуации, когда заинтересована, организована на работу.**Навыки самообслуживания** культурно-гигиенические навыки сформированы недостаточно –Аким умеет самостоятельно одеваться и раздеваться, но не понимает различие обуви левой и правой , умеет держать чашку, но не умеет держать ложку,не умеет намыливать руки, вытирать их полотенцем.

1.2.Планируемые результаты освоения программы

Особенности группы

В группе 12 человек.(6 мальчиков,6 девочек).Дети дружелюбны, но мальчик на контакт с ними не идет, в совместной деятельности не участвует, предпочитает сидеть в стороне,иногда может наблюдать за действиями детей группы.**Планируемые результаты освоения АОП**

С учетом индивидуальной программы реабилитации ребенка прогнозируемый результат: возможно частичное восстановление (компенсация) функций общения, контроля за своим поведение, восстановление социально – средового статуса.

- Аким овладеет основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и частично самостоятельность в разных видах деятельности - игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др.; научится выбирать себе род занятий;
- мальчик овладеет установкой положительного отношения к миру, другим людям и самому себе, овладеет чувством собственного достоинства;
- научится договариваться, адекватно проявляет свои чувства;
- Аким научится подчиняться разным правилам и социальным нормам;
- Мальчик овладеет звукоподражательной речью;
- развитие крупной и мелкой моторики у девочки;
- Аким сможет соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены;
- Мальчик овладеет начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором она живет; овладеет элементарными представлениями из области живой природы;

Для успешного усвоения ребенком Программы разрабатывается***индивидуальный образовательный маршрут*** и определяетсяцеленаправленно проектируемая дифференцированная образовательная деятельность.

Индивидуальный образовательный маршрут определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями воспитанника (уровень готовности к освоению программы).

Процедура разработки индивидуальных образовательных маршрутов:

Учителем-логопедом совместно с воспитателями и узкими специалистами разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут (содержательный компонент), затем фиксируется разработанный способ его реализации (технология организации образовательного процесса детей, нуждающихся в индивидуальной образовательной траектории).При разработке индивидуального маршрута учитываются следующие принципы:

-принцип опоры на обучаемость ребенка;

-принцип соотнесения уровня актуального развития и зоны ближайшего развития. Соблюдение данного принципа предполагает выявление потенциальных способностей к усвоению новых знаний, как базовой характеристики, определяющей проектирование индивидуальной траектории развития ребенка;

-принцип соблюдения интересов ребенка;

-принцип тесного взаимодействия и согласованности работы "команды" специалистов, в ходе изучения ребенка (явления, ситуации);

-принцип непрерывности, когда ребенку гарантировано непрерывное сопровождение на всех этапах помощи в решении проблемы. Специалист сопровождения прекратит поддержку ребенка только тогда, когда проблема будет решена или подход к решению будет очевиден;

-принцип отказа от усредненного нормирования;

-принцип опоры на детскую субкультуру. Каждый ребенок, обогащая себя традициями, нормами и способами, выработанными детским сообществом,

Условия реализации индивидуального маршрута (учебного плана) соответствуют условиям реализации основной образовательной программе ДОУ, установленным ФГОС

2.1Содержание по предметным областям:

Область	Задача	Ожидаемые результаты	Форма оценивания
Социально-коммуникативное развитие	1.Развивать общение и взаимодействие ребенка со взрослыми и сверстниками, социальный и эмоциональный интеллект, эмоциональную отзывчивость, сопереживание, доброжелательное отношение к	1.Появилось желание взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, доброжелательное отношение к окружающим, умеет играть по очереди (через настольные игры). 2.Умеет просить и обращаться к взрослому с помощью картинок	Деятельностные пробы, наблюдение, фиксация времени, создание ситуаций применения в реальной жизни.

	окружающим, учить совершать действия по очереди (через настольные игры). 2. Формировать образ Я, уважительное отношение и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в группе; - формировать гендерную, семейную принадлежность. 3. Развивать навыки самообслуживания. 4.Формировать саморегуляцию собственных действий. 5.Воспитывать культурно-гигиенические навыки. 6.Формировать позитивные установки к различным видам труда и творчества, воспитывать положительное отношение к труду. 7. Формировать первичные представления о безопасном поведении в быту, социуме, природе. 8.Формировать умение работать за столом не менее чем 15 минут, коммуницировать с педагогом, удерживать контакт с педагогом и со сверстниками.	ПЕКС. 2. Аким умеет выполнить самостоятельно многократно отработанное действие. 3.На сенсорном материале может проверить себя при указании на ошибку. 4.Работает за столом не менее 15 минут, удерживает контакт.	
Познавательное развитие	1.Формировать элементарные математические представления: изучить цифры 6 -10 и учить соотносить с количеством. 2. Развивать познавательные интересы, расширять опыт ориентировки в окружающем, сенсорном развитии.	1.Соотносит цвета, не менее 5форм, раскладывает предметы на 4 группы. 2.Собирает вкладыш из 12 частей. 3.Собирает крупные пазлы с опорой на образец.	Деятельностные пробы

	3.Формировать познавательные действия, становление сознания; развивать воображение и творческую активность. 4.Развивать восприятие, внимание, память, наблюдательность, способность сравнивать, предметы окружающего мира; умение устанавливать простейшие связи. 5. Знакомить с природой и природными явлениями. 6.Развивать умения устанавливать причинно-следственные связи между природными явлениями. 7.Воспитывать умение правильно вести себя в природе. 8.Формирование сенсорного опыта: учить дифференцировать на слух звуки знакомых музыкальных инструментов, игрушек, бытовой техники; соотносить слово с соответствующим действием (*пить, кушать, спать, рисовать, писать, клеить, одевать, снимать*); выделять отдельный предмет среди других по просьбе взрослого; изображать по образцу геометрические фигуры; выполнять двойную просьбу.		
Речевое развитие	1.Расширение степени понимания обращенной речи. 2.Стимуляция вербальной имитации. 3.Обучение умениям работать с картинным материалом.	1.Появилось не менее 2-3 новых инструкций, которые понимает. 2.Появились имитационные вербальные акты. 3.Показывает на карточке 6 действий.	Система тестов и проб, создание ситуаций применения в реальной жизни

	4.Введение способов альтернативной коммуникации.		
Художественно-эстетическое	1.Развитие имитации на музыкальном материале, двигательную активность рук, удерживать музыкальные инструменты и извлекать из них звуки (*бубен и погремушка*), самостоятельно брать их. 2.Развитие умения узнавать муз. инструмент по звучанию, указывая рукой. 3.Стимулировать позитивное настроение. 4.Учить подражать подпеванию гласных (пробуем использовать напевки, постепенно прячем свой рот, чтобы Аким не считывал по губам, а слушал). 5.Учить видеть контур закрашиваемого предмета. 6.Учить рисовать карандашами, краскамипростые предметы (совместное рисование). 7. Приклеивать, лепить из соленого теста и пластилина простые предметы. 8.Приобщать к конструированию; знакомить с различными видами конструкторов. 9.Удовлетворять потребности в самовыражении. 10.Развивать моторику рук.	1.Расширились умения имитации: хлопает, самостоятельно берет музыкальный инструмент, играет на нем. 2.Пропевает гласные звуки. 3.Аким видит контур закрашиваемого предмета. 4.Рисует карандашами, красками простые предметы. Рисует на доске (соединяет точки, обводит по пунктиру). Пишет знакомые буквы и цифры. 5.Мажет клеем, приклеивает элементы простых предметов по образцу. 6.Лепит из соленого теста, из пластилина шар, колбаску с дозированной помощью взрослого по подражанию. 7.Умеет конструировать башню, здание, мост с опорой на схему. 8.Участвует в итоговом празднике (мероприятии). 9.Может выполнять содружественные движения руками при их мытье, вытирании.	Пробы, создание ситуаций, анализ продуктов деятельности, участие в итоговом событии
Физическое развитие	1.Сохранять, укреплять и здоровье; предупреждать утомления. 2.Обеспечить гармоничное физическое развитие, учить	1.Участвует в подвижных играх. 2.Совершает разнообразные действия с мячом, с обручем, со скакалкой.	Деятельностные пробы

	выполнению основных видов движений, формировать правильную осанку. 3.Формировать потребность в ежедневной двигательной деятельности. 6.Управлять эмоциональной сферой ребёнка, развивать морально-волевые качества личности, формирующиеся в процессе специальных двигательных занятий, игр, эстафет.		

2.3 Особенности образовательной деятельности по профессиональной коррекции речевых нарушений детей с РАС

Направление работы	Задачи	Содержание работы (коррекционно-развивающая работа)	Сроки
Работа над дыханием	Развитие длительного, плавного выдоха, активизация мышц губ.	Упражнения дыхательной гимнастики: «Осенние листочки», «Дудочка», «Воздушный шарик», «Закати мяч в ворота», «Снежинки», «Бабочки» и др.	В течение года
Развитие артикуляционной моторики	Подготовка органов артикуляции к произношению звуков и развитию речи в целом. активизация мышц губ.	Артикуляционные упражнения: «Бегемотик,«Слоненок», «Рыбка», «Хомячок», «Улыбка» и т.д.	В течение года
Развитие фонематического слуха.	Учить различать речевые и неречевые звуки.	Узнавание неречевых звуков Дифференциация контрастного звучания игрушек, звуков, звукоподражаний Знакомить с игрой на музыкальных инструментах, показывать, что разные инструменты издают различные звуки (барабан, металлофон, дудка, барабан) Учить реагировать на слуховые раздражители (звонок, колокольчик, бубен) Вырабатывать у ребенка по подражанию разные двигательные реакции в ответ на звучание	В течение года

Замена вербальных абстрактных образов зрительными.	Развитие зрительного «буквенного» восприятия. (Глобальное чтение)	различных инструментов. Использование в работе реальных предметов, предметных картинок, табличек со словами к предметным картинкам.	
Развитие импрессивного словаря	Развивать понимание речи взрослых. Накопление пассивного словаря - развитие глагольного словаря (слова связанные с процессом еды, одевания; действий которые можно совершать при гигиенических требованиях; развитие понимания сказок со зрительной опорой;	Выполнение поручений. Чтение рассказов, сказок, стихов, рассматривание предметных и сюжетных картинок, беседа по ним.	В течение года
Развитие экспрессивного словаря	- развитие словаря по темам: «Семья» «Фрукты» «Овощи» «Семья» «Одежда» «Игрушки» «Посуда», «Зима» «Домашние животные», «Мебель» «Транспорт» действия, совершаемые человеком и	- проговаривание названий предметов по темам; - повторение звуков и звукоподражаний: у зеркала, при обыгрывании игрушек; -рассматривании предметных, сюжетных картинок, альбома по звукопроизношению Коноваленко В.В - повторение фразы по подражанию с опорой на наглядность: «Картотека заданий для алаликов» Нищева Н.В	Октябрь Ноябрь Декабрь Январь Февраль Март Апрель Май

	животными.	-повторение слов: обозначающих признак предмета по цвету (красный, желтый, синий, зеленый); - глагольный словарь (играет, рисует, танцует, поет, катается, кормит, прыгает, бегает, улыбается, плачет, смеется, спит, идет, стоит, ест, строит...); - слова-антонимы (большой — маленький, грязный — чистый)	
Развитие мелкой и общей моторики.	-освоение различных движений пальцев рук. - развитие навыков работы с карандашом.	-пальчиковые игры, сопровождающиеся словами; -пальчиковые игры с предметами; - работа с графическими заданиями; – координация речи с движениями;	В течение года
Развитие внимания, памяти, мышления, зрительного восприятия	Умение соотносить цвет, форму, размер, предметы, пространственное расположение.	дидактические игры, мозаика, пазлы, шнуровки, вкладыши, счетные палочки, конструкторы, лего, карандаши, счетные палочки.	В течение года

Индивидуальный образовательный маршрут для *****Акима, 7 лет

Учитель- логопед

1 квартал (Сентябрь, октябрь, ноябрь)

Направление работы	**Задачи**	**Содержание работы (коррекционно-развивающая работа)**	**Сроки**

Работа над дыханием	Развитие длительного, плавного выдоха, активизация мышц губ.	Упражнения дыхательной гимнастики: «Осенние листочки», «Дудочка», «Воздушный шарик», «Закати мяч в ворота», др.	В течение квартала
Развитие артикуляционной моторики	Подготовка органов артикуляции к произношению звуков и развитию речи в целом. активизация мышц губ.	Артикуляционные упражнения: «Бегемотик»,«Слоненок»,«Рыбка», «Хомячок», «Улыбка», «Заборчик» и т.	В течение квартала
Обучение чтению целесообразно вести по трем направлениям: – аналитико-синтетическое (побуквенное) чтение; – послоговое чтение; – глобальное чтение.	ОД строится по принципу чередования всех трех направлений, так как каждый из этих типов чтения задействует различные языковые механизмы ребенка.	Использование в работе реальных предметов, предметных картинок, табличек с буквами, слогами, табличек со словами к предметным картинкам, по темам: «Семья», «Части тела» «Игрушки».	
Развитие импрессивного словаря	Развивать понимание речи взрослых. Накопление пассивного словаря - развитие глагольного словаря (слова связанные с процессом еды, одевания; действий которые можно совершать при гигиенических требованиях; развитие понимания сказок со зрительной опорой;	Выполнение поручений. Чтение рассказов, сказок, стихов, рассматривание предметных и сюжетных картинок, беседа по ним.	В течение квартала
Развитие экспрессивного словаря	- развитие словаря по темам: «Семья»	- проговаривание названий предметов по темам; - повторение звуков и	Октябрь

	«Части тела» «Игрушки»	звукоподражаний: у зеркала, при обыгрывании игрушек; -рассматривании предметных, сюжетных картинок, альбома по звукопроизношению - повторение фразы по подражанию с опорой на наглядность: «Картотека заданий для алаликов» Нищева Н. -повторение слов:обозначающих признак предмета по цвету (красный, желтый, синий, зеленый); - глагольный словарь (играет, рисует, танцует, поет, катается, кормит, прыгает, бегает, улыбается, плачет, смеется, спит, идет, стоит, ест, строит...); - слова-антонимы (большой — маленький, грязный — чистый)	Ноябрь Декабрь
Развитие мелкой и общей моторики.	-освоение различных движений пальцев рук. - развитие навыков работы с карандашом.	-пальчиковые игры, сопровождающиеся словами; -пальчиковые игры с предметами; - работа с графическими заданиями; – координация речи с движениями;	В течение квартала
Развитие внимания, памяти, мышления, зрительного восприятия	Умение соотносить цвет, форму, размер, предметы, пространственное расположение.	- дидактические игры, мозаика, пазл, шнуровки, вкладыши, счетные палочки, конструкторы, лего, карандаши, счетные палочки.	В течение квартала
Чтение художественной	1.Создавать условия для формирования	Знакомить с иллюстрациями к художественным	В течение

литературы	эмоциональной отзывчивости у ребенка на литературные произведения и художественный текст и адекватно реагировать на его содержание. 2.Вырабатывать у ребенка умение слушать рассказы или тексты вместе с группой сверстников.	произведениям, узнавать изображенных в них героев и отвечать на вопросы.	квартала

2.3 Описание образовательной деятельности по профессиональной коррекции речевых нарушений детей сРАС

Образовательная область «Речевое развитие»

Направления коррекционной работы с коммуникативно-речевого развития.

Для преодоления трудностей коммуникативно-речевом развития у детей с расстройствами аутистического спектра выделено и предлагается 5 взаимосвязанных направлений работы:

Уровень 1: развитие довербальной коммуникации понимание речи,

Уровень 2: развитие речи на уровне первых слов

Уровень 3: уровень комбинации слов,

Уровень 4: развитие речи на уровне структуры предложений,

Уровень 5: уровень связной речи,

Уровень 1. Развитие довербальной коммуникации

Задачи*Учебные:*

-Развивать предпосылки совместной деятельности;

-Формировать способность к подражанию движений и звуков.*Коррекционные:*

-Формировать способность к зрительному контакту во время общения;

-Развивать невербальные проявления ребенка как попытки вступать в контакт с окружающими людьми (использование простых жестов и т.п.);

-Развивать устойчивость и концентрацию внимания.

Когда речь идет о довербальной коммуникации, мы имеем в виду широкий спектр неречевого поведения ребенка, направленного на взаимодействие с

другим лицом (или лицами), а именно: социальная улыбка, гуление и лепет, как средство привлечь внимание к себе или к объекту, выражения лица, позы и жесты, сопровождающие социальное взаимодействие, координация внимания и точки зрения между лицом и объектом.Все это использует ребенок с самого раннего возраста, чтобы: сообщить ближайшему окружению о своем эмоциональном или физическом состоянии, побудить удовлетворить его потребности, выразить несогласие или протестовать, привлечь внимание к себе или к объекту, который заинтересовал, присоединиться к совместной игре.Каждый человек, неважно на каком уровне коммуникативно-речевого развития он находится, вступает во взаимодействие с другим лицом, общается с ним доступными для себя способами.

Для педагога, как и для ближайшего окружения ребенка, важно направить свои усилия на то, чтобы каждой попытке «начинающего» вступить в контакт с другим лицом было уделено внимание. Намерение ребенка общаться должно быть поддержано и одобрено. Это побуждает его к следующим попыткам. Наблюдение за поведением ребенка расскажет о том, каким образом он пытается вступить во взаимодействие с окружающими его людьми. Каждый взгляд ребенка с аутизмом в лицо другому лицу должен встретить улыбку в ответ. Можно подмигнуть, произнести имя ребенка или сказать, «Привет!». Телесный контакт также важен. В ответ на попытку установить контакт, если позволяет расстояние, можно коснуться ребенка, погладить его по голове, обнять в ответ на взгляд. Важно поддерживать приятный для обеих сторон зрительный контакт как можно дольше.На довербальном уровне коррекционной работы важно и необходимо высказываться как можно проще, обращаясь к ребенку, и сопровождать свою речь жестами.Ребенок должен привыкнуть к тому, что взрослый может участвовать в его действиях, выполнять определенные действия с ним (обнимать, щекотать, крутить, качать) или с предметом, его интересующим (заводить игрушку, строить из кубиков, катить мяч). Время от времени произносите имя ребенка, привлекайте внимание к своему лицу, чтобы он не воспринимал другого человека как продолжение игрушки.Стоит уделить внимание поочередному выполнению определенных действий (складывать кубики в коробку по очереди - «один кладу я, второй - ты», ударять в барабан, передавая палочки). При таких обстоятельствах, нужно комментировать действия словами: «моя очередь, твоя очередь». Не забывайте улыбаться и привлекать внимание ребенка к своему лицу! Для этого время от времени используйте разнообразные и яркие предметы, такие как: большие и забавные шляпы, очки, платки, грим, украшения (серьги, бусы, ленты), парики, маски. Это разнообразит ситуацию взаимодействия и вызовет дополнительную порцию любопытства и интереса к Вам как к партнеру по коммуникации. Важно поддерживать и развивать умение ребенка обращать внимание на партнера по взаимодействию, подражать действиям и вербальным пробам, выполнять их по очереди, упражняясь в различных ситуациях и на различном игровом материале. в рамках развития сенсорного восприятия нужно уделить внимание обучению ассоциировать определенный предмет со звуками, что он может производить (часы «тикают», механическая игрушка играет, кот мяукает, конь цокает копытами).

Интересной и полезной здесь может оказаться игра «Кто так говорит?». Можно учить ребенка выделять из окружающей среды звуки, которые произносят люди, ассоциируя их с человеком, изображенным на картинке или фото, а также различать речевые и неречевые звуки.Как только замечено, что ребенок использует звуки для коммуникации, стоит начинать дифференцировать звуки для ребенка: «мм» может означать «мороженое» в одной ситуации и «мама» в другой, «ку» может стать «курочкой», а «ка» - «кататься» и др. В этом контексте можно помочь звукам приобрести смысл в словах. Это будет учить ребенка тому, что речь имеет значение, за вербальной продукцией стоит содержание.Особое и отдельное внимание на довербальном уровне следует уделить побуждению и обучению принимать необходимые для общения жесты, а именно: «да» - утвердительный кивок головой, «нет» - отрицающие движения головы или руки, «дай» - открытая ладонь вытянутой вперед руки и указательный жест.Для обучения жестам «да» и «нет» следует использовать предметы, фотографии или картинки, которые хорошо известны ребенку. Начинаем с утвердительного кивка головой. Имея в коробке или мешочке набор нужных предметов, можно вынимать их по одному и показывать ребенку, спрашивая: «Это мячик?». Вначале потребуется подсказка: к основному вопросу добавляется вспомогательное «Да?», что сопровождается кивком головы. Таким образом, в вопросе будет заложен и ответ, который должен повторить ребенок (жестом или словом), но с утвердительной интонацией. Как только ребенок делает жест головой или произносит что-то, похожее на «да», он должен получить вознаграждение в виде того предмета, который был у взрослого в руках, и похвалу. Все повторяется с остальными предметами. Аналогичные упражнения могут быть использованы также на других занятиях, что поможет сделать навыки более применяемыми и прикладными. После усвоения ребенком слова согласия «да» (по крайней мере, в искусственно организованных ситуациях) можно переходить к провокационным вопросам. Указывая на мячик, взрослый спрашивает: «Это яблоко?». Можно продемонстрировать образец жеста-ответа и помочь ребенку показать движением головы или сказать «нет». Отрицающий жест головой или рукой пригодится ребенку тогда, когда есть необходимость отклонить предложение. Надо научить ребенка отвечать на вопрос: «Хочешь яблоко?» Или «Давай поиграем?» Жестом или словом. Дети с аутизмом склонны прибегать к нежелательному поведению в ситуациях, которые противоречат их желанию, таким как, крик, отталкивание предметов, бросание учебного материала. Поэтому, использование жеста или речи является не только средством общения, но и методом уменьшения количества и интенсивности нежелательных поведенческих проявлений. Началом обучения применять указательный жест и жест «дай» может быть ситуация, когда ребенок вынужден тянуться к предмету с намерением завладеть им. Держа на расстоянии от ребенка два предмета, один из которых является желаемым, а другой нейтральным, взрослый спрашивает: «Что ты хочешь, печенье или конфету?». Ответом ребенка можно считать осуществление ним выбора в пользу желаемого предмета, а для этого он должен выпрямить руку в определенном направлении. Впоследствии, приближая предметы к ребенку, взрослый помогает сначала физически, а затем наглядным примером, использовать указательный палец для показа и открытую вверх ладонь, чтобы попросить определенный объект. Следует побуждать ребенка использовать жесты с целью привлечения его внимания к себе (своим потребностям), например, касаться другого человека, легко хлопать по локтю или по плечам, заглядывать в лицо. Такое невербальное поведение является способом инициировать контакт и, конечно же, должно

получить соответствующее вознаграждение в виде внимания, улыбки или объятий.

Иногда может казаться, что требуется незначительное усилие, чтобы ребенок с аутизмом начал пользоваться (по крайней мере, на начальном уровне) речью для взаимодействия с людьми, например, дать знать о собственных нуждах или выразить пожелания, попросить о необходимом или отклонить предложение, спросить о неотложном. Несмотря на это, необходимо иметь в виду несколько важных моментов, а именно: ***Коммуникация начинается с намерением (интенцией).***Чтобы с чем-то обратиться к собеседнику нужен как мотив (желание и заинтересованность), так и потребность (необходимость) это сделать, что является движущими силами взаимодействия как такового. Те же движущие силы спровоцировали возникновение речи в древнем мире.***Коммуникация - интерактивный двусторонний процесс.***Ее ход зависит от реакций и ответов партнера по взаимодействию. Поэтому, нужно быть терпеливым, не директивным и внимательным слушателем и стремиться сделать ситуацию коммуникации комфортной для ребенка с аутизмом. ***Не стоит пытаться угадывать желания ребенка и спешить удовлетворять их.***Зато нужно создавать условия для контакта как такового, и доказывать необходимость применять речь для общения, а также моделировать ситуации выбора. Держа в руках два предмета, один из которых желателен, а другой нейтральный, можно спросить: «Ты хочешь играть с мячиком или куклой?». Важно помочь ребенку осуществить выбор, используя на начальном этапе указательный жест, затем вокализации и, наконец, называя желаемый предмет по образцу и без него. Иногда полезным может быть вид, что Вы не понимаете того, что показывает ребенок, с целью поощрить сделать вербальную попытку. **Стоит одобрять и поощрять** желаемое поведение ребенка (жесты, вокализации, слова) и не поддерживать нежелательное (неприемлемое).

Понимание речи

Находясь на довербальном уровне развития, ребенок с аутизмом требует дополнительных условий, чтобы понять обращенную к нему речь. Надо начинать с употребления определенной короткой фразы устойчивой формулировки, касающейся соответствующей хорошо известной ситуации, например, «Время обедать», «Давай-ка послушаем музыку», «Садись на коврик, будем играть» и др.На начальном этапе фраза должна иллюстрировать действие (жестовое сопровождение желательно). Понадобится много повторений прежде, чем ребенок поймет связь между речевой конструкции и ситуацией. Постепенно следует откладывать события и произносить инструкцию чуть раньше так, чтобы ребенок учился предполагать, что именно произойдет после определенной фразы. Со временем, надо уменьшать количество жестов и других паралингвистических

подсказок, которые сопровождают речь, до тех пор, пока не будет замечено, как ребенок своими действиями даст знать, что понимает именно только речь.Определить уровень понимания ребенком с РАС обращенной к нему речи очень непросто, прежде всего, из-за нехватки или отсутствия обратной связи с ним. Поэтому, для ориентира приводится схема ***становления навыков понимания речи*** у ребенка в норме:

1.Сначала слова приобретают значение для ребенка только в конкретной ситуации. Для понимания значения слова ребенок «считывает» ситуативные невербальные подсказки - направление взгляда человека, который говорит, его жесты, интонацию. Например, малыш может правильно отреагировать на просьбу подать чашку, если видит в руках у матери пакет с молоком, но допускает ошибки в течение дня, пытаясь выбрать среди игрушечной посуды чашку, по просьбе взрослого. То есть, ребенок, пока, только реагирует на ситуацию, а не знает, что слово «чашка» является символическим значением определенного предмета.
2.Развивается настоящее понимание значения слова, когда ребенок узнает (находит) определенный предмет из ближайшего окружения по его названию. На этом этапе возможно понимание значения отдельного слова, а не слова в предложении. Поэтому, реакция на вопрос «Где кукла?» Просто реакцией на знакомое слово «кукла». Первые семантические категории для усвоения: еда, одежда, игрушки, предметы ежедневного обихода, животные, транспорт.
3.Ребенок приобретает умение понимать сочетание двух слов, как, «Положи кубик в коробку». Эти два слова - существительные. Сейчас понимание значения глаголов, предлогов, прилагательных и др. еще невозможно.
4.Сначала развивается понимание глаголов, обозначающих тех действий, которые ребенок способен воспроизвести самостоятельно (спать, бежать, играть, бить, есть ...). Глаголы более абстрактные, чем существительные и требуют больше времени и усилий для понимания их значений. Понимание конструкции «существительное-глагол» требует большего обобщения, поэтому развивается после понимания сочетания двух существительных.
5.Понимание слов, обозначающих признаки предметов, развивается синхронно с навыками сортировки предметов по определенному признаку (цвету, форме, размеру). При условии, что ребенок различает предметы по признакам, он готов к освоению значений прилагательных. Для этого, в свою очередь, нужно понимание того, что свойство предметов не принадлежит только одному из них, а может касаться и других (не только чашка может быть красной, но и перчатка).
6.Общие признаки большой / маленький понимаются раньше, чем конкретные высокий / низкий, широкий / узкий, длинный / короткий. Ребенок осваивает свойства предметов, сопоставляя их исключительно с собой. Так, для трехлетнего ребенка слон - большой, а мышка - маленькая, и со временем он понимает, что мышка может быть большой по сравнению с меньшим предметом. Следует иметь

в виду, что ребенок обычно не изучает противоположные признаки предметов одновременно (сначала «большой», а затем «малый» или наоборот).
7.Понимание пространственных терминов «в», «на» и «под» обычно приобретается раньше, чем «перед», «между» или «ниже / над».
Понимание значения местоимений первого и второго лица единственного и множественного числа развивается раньше, поскольку касаются непосредственно оратора и слушателя, тогда как «он», «она», «они» - понятие менее фиксированные.
8.Общеизвестно, что события прошлого времени понимаются ребенком раньше, чем будущие, поскольку они являются частью опыта ребенка.
Категории понимания речи выделены искусственно с целью показать очередность освоения ребенком навыков понимания языковых конструкций и для удобства при использовании представленной информации в планировании учебно-коррекционного процесса. На самом деле, разделение активной речи и понимания обращенной речи не происходит, их развитие – неразрывный и взаимосвязанный процесс.Важно, что на понимание ребенком с аутизмом обращенной к нему речи влияют определенные факторы, а именно: уровень его когнитивного развития и, как следствие, способность принимать абстрактные знания о предметах; способность концентрировать внимание на объекте и его значении; объем (или количество) речевой продукции, обращенной к ребенку, которую он умеет обработать; уровень сложности обращенной речи; уровень развития мотивации ребенка к приобретению новых знаний об окружающем мире. В значительной степени облегчить понимание ребенком с аутизмом обращенной к нему речи можно активно используя невербальные подсказки.

Уровень 2. Развитие речи на уровне первых слов

Задачи*Образовательные:*

-Развивать способность подражать части слов и отдельным словам;

-Расширять активный словарь

Коррекционные:

-Развивать и поддерживать способность к любым вербальным проявлениям;

-Развивать умение инициировать контакт;

-Формировать способность использовать отдельные слова, взгляд и жест с целью привлечь внимание другого человека к предмету интереса, попросить что-то подобное. Первые слова, которыми начинает пользоваться ребенок, обычно имеют особое и уникальное значение для него. Так, например, прежде чем понять,

что слово «мама» называет определенное лицо, ребенок может пользоваться этим словом, чтобы побудить кого-нибудь улыбаться или играть с ним. Часто, первые слова - это средство инициирования или поддержания взаимодействия с другим человеком, а не символическая репрезентация (названия) объектов и людей.Впоследствии ребенок начинает пользоваться словами-названиями для близких и важнейших предметов из своего окружения (еда, игрушки) и близких людей. Первые слова, как правило, тесно связаны с содержанием ситуации, и первая «чашка» является словом, означающим чашку ребенка во время приема пищи, а не любую другую чашку в другой ситуации. На уровне первых слов ребенок не просто называет предметы, хотя первоначально пользуется только существительными, слова-названия выполняют и другие функции. Так, «шапка» (или «сяпа») может означать «сними мне шапку, пожалуйста», «смотри-ка которая забавная шапка!» Или «я хочу на улицу, гулять». Ребенок должен использовать контекст, жест и интонацию, чтобы слово-название получило специфического для каждой ситуации значение. Поэтому, не все однословные высказывания выполняют две важнейшие функции: просьба или требование (объектов, действий, внимания и взаимодействия); и, ссылки (привлечения внимания к предметам или событий за их названия и указания на них).Размышляя над тем, каким первым словам учить ребенка, целесообразно исходить из анализа требований, которые выдвигает к ребенку окружающая среда и повседневные ситуации, и помнить о важнейших функциях (приведенные выше), которые должны удовлетворять первые слова.Имеет смысл кратко осмотреть специальные методы обучения активной речи, которые могут пригодиться. Самыми известными и употребляемыми среди других являются: имитация, моделируемая имитация, изменение ролей и вынужденный выбор, представляющие собой формы моделирования. Также следует упомянуть такой метод как, окончание предложений. Применяя метод имитации, мы имеем в виду ребенка, который точно воспроизводит конкретное высказывание взрослого сразу же или через определенный промежуток времени. Моделирование, предусматривающее имитацию, является менее директивным, и подразумевает ребенка, который активно анализирует высказывания взрослого и использует их полностью, или частично, в своей речи. Желаемое вербальное поведение должно быть смоделировано многократно.

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

моделей из вопроса взрослого.Полезна техника смены ролей, когда взрослый сначала моделирует желаемое поведение и высказывания, отдавая двухсоставную команду, происходит обмен ролями, и теперь уже ребенок должен отдать такую же или похожую команду.Окончание предложения, как специальную технику, можно использовать, с целью дополнить активный словарь ребенка определенными лингвистическими структурами, например, глаголами определенной формы - тогда начало предложения может быть таким: «Руки нужны, чтобы писать, а ноги, чтобы ...». Данный метод, упомянут в разделе о довербальной коммуникации, когда от ребенка ожидалось закончить фразу из знакомого стихотворения или потешки.Необходимо предложить небольшой универсальный перечень слов, которые могут быть полезными для ребенка в начале овладение активной речью. Еще раз подчеркивается важность учета индивидуальных языковых потребностей отдельного ребенка при определении первых слов в его словаре. Обучению ребенка использования ниже представленных слов следует уделить внимание еще и потому, что они удачно могут быть расширены до словосочетаний на следующем этапе комбинации слов.
-«да» и «нет»: предоставляют возможность ответить на вопрос другого лица, принять участие в диалоге;
-«еще» означает повторение или желание повторить, может комбинироваться со словами-названиями и глаголами;
-"нет" обозначает семантическую категорию исчезновения, хорошо комбинируется с названиями предметов, явлений;
-«это», «вот (здесь)», «вон (там)»: полезные для привлечения внимания к объектам, ранняя форма названия (ссылки) на предмет;
-«дай», «сделай», «смотри»: слова-команды, комбинируются со словами-названиями предметов, именами близких людей;
-имена близких людей, названия игрушек и др.

Имена членов семьи, воспитателя, домашних любимцев обычно очень важны. Стоит подумать над тем, для чего мы учим ребенка произносить имена близких людей, как ребенок будет ими пользоваться? Неужели только для того, чтобы ответить на чей-то вопрос: «Как зовут твою маму?». Наибольшей пользой от умения произносить имена является возможность привлечь внимание определенного человека, позвать его, позднее, обратиться к нему с чем-либо.

Уже на этом моменте к обучению речевым навыкам присоединяется коммуникативный компонент. Стоит напомнить, что ребенку с аутизмом значительно сложнее пользоваться речевыми навыками для коммуникации (то есть, социально), чем для называния предметов, имен людей, событий и явлений.

На начальном этапе обучения инициировать контакт таким образом нужна помощь третьего лица, которое продемонстрирует образец, (смоделирует)поведение и поможет использовать имена людей с целью

привлечения их внимания к себе и своим потребностям. Ребенка надо научить, что для достижения своих целей намного эффективнее сначала привлечь внимание человека, назвав его по имени, а уже потом, например, указать на желаемую вещь, нежели молча тянуться к чему-то. В начале, важно поддерживать и поощрять даже неумелую и несовершенную вербальную попытку инициировать контакт!Ребенка учат привлекать внимание другого человека к объекту путем называния, указания на него, используя также слова «это», «вот», «он», поднятие объекта внимания вверх. На этом этапе работы может быть очень полезной игра «Волшебный мешочек» или «Покажи, что у тебя есть». Вторая игра имеет цель отработки навыков названия, демонстрации для других лиц предмета (путем поднятия вверх, показ), который добытый из коробки, из-за спины, и т.д., а также навыков общения, поскольку игра имеет смысл только в группе детей.Привлекать внимание взрослого, который априори должен быть более внимательным слушателем, чем ребенок, а особенно такого взрослого, который заинтересован научить ребенка с аутизмом пользоваться речью для коммуникации может оказаться не так уж и сложно. Однако, в общении со сверстниками у ребенка может возникать гораздо больше трудностей. Ведь каждый из них может увлекаться игрой настолько, что не уделять должного внимания окружающим. Задача педагога заключается еще и в том, чтобы поощрять сверстников ребенка с аутизмом быть чуткими к лицу, кому общение дается нелегко, а самого ребенка с аутизмом обучать восстанавливать неудачную попытку установления контакта путем повторения обращения, жестов, слов так же, как и путем проверки наличия обратной связи от партнера по коммуникации.Когда ребенок жестом или вокализацией дает понять, что хочет получить нечто конкретное, как, например, музыкальную игрушку с полки, можно показать ему этот предмет и смоделировать слово-название прежде, чем отдать его ребенку. Постепенно надо увеличивать время между называнием предмета (моделью слова) и передачей его ребенку, ожидая повторения ним нужного слова-названия или, по крайней мере, попытки повторить. Так происходит обучение ребенка произносить просьбу, сначала одним словом, потом словосочетаниями и, наконец, предложениями, где есть обращения и вежливые слова. Следует использовать каждую возможность для развития коммуникативно-речевых навыков ребенка. На уровне первых слов ребенокдолжен научиться, пониманию того, что используя отдельные слова (обозначающие предмет и действие), можно привлечь внимание другого лица к себе или к объекту, попросить предмет, прокомментировать действие.

- **Уровень 3. Уровень комбинации слов**

Задачи*Образовательные:*

-Формировать способность использовать два знакомых слова в одном высказывании;

-Развивать умение отвечать на вопросы, используя словосочетание

Коррекционные:

-Корректировать употребление ребенком местоимений;
-Развивать способность к пониманию ситуаций субъект-объектного взаимодействия.

Первые комбинации слов (словосочетания) выполняют те же функции, что и одиночные слова, а именно, просьбы или требования (объектов, действий, внимания и взаимодействия); и, ссылки (привлечения внимания к предметам или событий за их названия). На уровне комбинации двух слов в речи детей уже появляются утверждения, а также семантическая категория присвоения (принадлежности). Позже дети начинают пользоваться прилагательными, местоимениями, предлогами и другими частями речи, усложняя и удлиняя собственные высказывания.Переход на уровень комбинации слов происходит за счет сочетания уже знакомых слов. Но сначала такие комбинации редки, фиксированы и воспринимаются как одно целое, поэтому не могут считаться настоящими словосочетаниями. Истинными словосочетаниями их делает вариативность применения и разнообразие комбинаций.На этом моменте стоит напомнить о такой особенности речевого развития детей с аутизмом как использование эхолалий (повторение ранее услышанных слов, фраз или даже отрывков текста) в речи. Характерной чертой эхолалии является ее постоянство и неизменность, а также то, что отдельные ее части (слова, словосочетания), как правило, не используются в речи самостоятельно. В связи с этим, обучая ребенка соединять слова в фразы, необходимо убедиться в том, что каждое отдельное слово для ребенка имеет смысл, сопоставляется ним с предметом или событием и имеет обобщающее значение.Первые словосочетания состоят из слов, обозначающих названия предметов, имена людей и действия, в различных вариациях. Ребенок может употреблять словосочетание, обозначающие семантические категории взаимодействия субъект + объект («киса лапа», имея в виду кошачью лапу), субъект + действие («мама моет»), действие + объект действия («мыть руки »).Эффективным является использование в занятиях специально подобранных глагольных картинок, где в один ряд можно поставить «мальчик бежит», «собака бежит», «женщина бежит» или «котик спит», «девочка спит», «зайчик спит», «кукла спит» и т.д. Важно помнить об изменяемости и вариативности комбинаций слов, чтобы в дальнейшем обезопасить себя от эхолалийних высказываний и быть уверенными в том, что перенос навыков происходит.Новые знания должны, как будто, нанизываться на стержень одно за другим, соединяться в цепочку и связываться с предыдущими для образования целостной картинки мира. На уровне комбинации слов возникают задачи научить ребенка использовать словосочетание для: комментариев или описания, формулировки команд и просьб.

Началом обучения описывать реальную ситуацию или картинку могут быть ответы ребенка на вопрос об определенной ситуации, а именно: «Что ты делаешь?» (В тот момент, когда ребенок чем-то занят). Следует поощрять и

помогать ему ответить, используя комбинации слов: «Ем яблоко», «Рисую волны», «Мешаю тесто» и др. Спрашивая об изображенном на картинке, например, можно настаивать на ответах о субъектно-объектном взаимодействии, помогая ребенку высказываться словосочетаниями, применяя невербальные подсказки (указания на элементы изображения, использование жестов, ответ шепотом). На этом этапе ребенок требует знаний о предлогах, местоимениях и личных окончаниях и навыках их использования для согласования слов в словосочетаниях и предложениях.Лучше (эффективно) отрабатывать новые навыки, речевые в том числе, в практической деятельности. Так, обучая ребенка комментировать события, происходящие у него прямо на глазах, нужно участвовать в его игры и использовать любимые игрушки в игровых ситуациях так, чтобы сразу же прокомментировать события. Можно предложить образец (модель) фразы-комментария, например, «Кукла рисует забор» и побудить ребенка («Теперь твоя очередь») прокомментировать следующие действия: «Кукла рисует дом», «Кукла рисует солнце». Желая разнообразить вербальную продукцию ребенка, следует менять за раз только одну деталь (забор, дом, солнце) или персонажа «Машинка тоже хочет рисовать. Теперь машинка рисует забор, дом, солнце». Изучая предлоги, уместно оперировать предметом, интересующим ребенка: например, прятать игрушку высоко на полку, в ящик, за дверью, под кроватью и тому подобное. Затем меняться ролями и просить ребенка несколько скрыть. Для «поисков» можно использовать эмоционально окрашенное «Где ...?» Иделать попытки найти потерянное: «На полке?», «В шкафу?», «Под подушкой?»

Местоимения появляются в речи ребенка относительно поздно. До двух с половиной лет вполне нормальным для него считается говорить о себе, называя по имени. Что касается детей с аутизмом, то употребление ими местоимений (прежде всего личных) может быть проблематичным гораздо дольше и говорить о себе они могут, используя, как первое, так и второе лицо единственного числа, кроме имени или слов «мальчик», или «девочка».Малейшая трудность постигает их в использовании местоимений третьего лица, поэтому именно с этого можно начинать коррекционные занятия. В начале, значительной помощью в понимании закономерностей является употребление местоимений, например, такие выражения: «Мальчик. Он прыгает.», «Птичка. Она летит». Полезными могут оказаться упражнения по сортировке игрушек в две коробки с изображениями мальчика и девочки или с надписями «Он» и «Она »: мячик, кубик, мишка - « Он »; кукла, книга, машинка - «Она».
Местоимение «Я» нужно прочно закрепить указательным жестом ребенка на себя (на собственную грудь). Каждый раз при ошибочном названии себя другим лицом («он рисует») надо уточнить «Кто рисует?». Помочь указать на себя и произнести правильно. Целесообразно использовать в занятиях также зеркало и фото ребенка.Наибольшую путаницу вызывает употребление обратных и

притяжательных личных местоимений, ведь они изменяются при изменении оратора, что говорит об одном и том же лице («Что ты будешь есть?» Наверняка станет ответом «Будешь есть кашу» вместо «Я буду ...», «Давай помоем твои руки» превращается ребенком на « твои руки »вместо« Мои ... »).Дальнейшая последовательность приобретения знаний и навыков использования местоимений ребенком может быть такой: -названия собственных частей тела («Мой нос», «Моя нога») - местоимение «Я», «Мое» (с использованием иллюстраций и фотографий); -названия предметов, принадлежащих ребенку (в детской комнате, ящике для игрушек, шкафу) - местоимения «Мой ...», «Моя ...», «Мое ...»названия частей тела и предметов, принадлежащих другому лицу - «Твой», «Твоя», «Твое».-названия частей тела и предметов, принадлежащих третьим лицам «Его», «Ее», «Их».

Процедура обучения ребенка формулировать просьбы в виде словосочетаний та же, что и на уровне первых слов: увидев желание получить конкретный предмет, взрослый модулирует (возможно, несколько раз) образец фразы, например, «Дай конфетку», ожидает ответ-имитацию и, отдает вознаграждение. Следующим шагом будет добавление слова-обращения (обычно это имя) к словосочетанию, которое является просьбой. На уровне комбинации слов уже можно учить ребенка разнообразить формулировки просьб или требований, адресованных другим лицам, а именно: «Дай куклу», «Хочу играть», «Надо в туалет». Касательно команд, то способ их формулировки лучше отрабатывать сначала на игрушках: «Лети самолетик!» Или «Лети в небо» будут установкой бумажного самолетика; а уже потом на утренней гимнастике, например, отдавая команды группе детей «Руки вверх», «Приседай» и т. д. Важно помнить, что команды как таковые служат для воздействия на поведение других людей и могут быть использованы для предотвращения или предупреждения конфликтных ситуаций. Итак, фразы вроде: «Отдай», «Отойди!», «Это мое», «Не трогай!» могут пригодиться в ситуациях межличностного взаимодействия.

Уровень 4. Развитие речи на уровне структуры предложения

Задачи *Образовательные:*

-Расширять активный словарный запас;

-Формировать способность к употреблению в речи предложений, использование вопросов в речи.

Коррекционные:

-Развивать умение использовать речевые навыки в коммуникативных целях;

- Корректировать способность понимать значение слов и высказываний;

-Развивать способность различать интонацию речевого высказывания. Считается, что ребенок готов употреблять в речи фразу из трех слов и структуру предложения, когда он регулярно принимает фразы вроде «Мама моет» (субъект-действие), «Моет малыша» (действие-объект),
«Мама малыш» (субъект-объект), таким образом, демонстрируя предпосылки знания о согласовании и подчиненности семантических категорий в предложении. Итак, постепенное усложнение словосочетаний к предложениям происходит за счет добавления: слов-обращений (имена, названия игрушек и т. Д.), например, просьбы или команда приобретать такой вид: «Мама, дай пить», «Мальчик, бросай мяч», «Машинка, езжай»; местоимений («Мама, дай мне пить», «Катя, на тебе яблоко») и других приложений, как членов предложения - «Кот ест рыбу», «Я иду по траве»; прилагательных (признаков предметов), например, «Это - большой мишка», «Хочу красную машинку»; наречий (обстоятельств, времени, цели, места, причины, условия);числительных; Очевидно, прежде чем требовать от ребенка употреблять определенные семантические категории в речи, а тем более, обращаясь к собеседнику (в процессе коммуникации), для ребенка с расстройством аутистического спектра значительно сложнее, надо быть уверенным, что он обладает необходимыми знаниями о значении слов, их порядок в предложении. Так, в повседневной жизни ребенок должен выучить имена близких людей, уметь заменить их, при необходимости, на местоимения или назвать незнакомую личность иначе, как, мальчик или девочка. На занятиях по формированию начальных математических представлений и в течение дня должны быть сформированы знания о:категоризации предметов (яблоко и груша - фрукты, еда);их функциональное назначение (их можно есть), количество и величины (одна, много, большое, маленькое), положение предмета в пространстве (наречия, далеко, близко), временные характеристики (сейчас, потом, завтра),причинно-следственные связи (вырастают на дереве, из них можно сделать сок).Итак, только после усвоения знаний, что является предпосылкой для дальнейшего развития, возможно продвижение вперед в приобретении речевых навыков и применении их в ситуации взаимодействия с другими лицами. Еще одной вехой для детей с РАС на уровне структуры предложения возникает формирование навыков задавать вопросы. Вопросы рассчитаны на получение информации о предмете или явлении, интересующий ответ (обратную реакцию) другого лица, возможное начало диалога. Это уже и есть инициирование коммуникации, навыков для которой и так не хватает детям с РАС.

Появление в активной речи вопросов - это большой шаг вперед для ребенка с РАС. Начиная обучать ребенка с РАС задавать вопросы, и тем самым инициировать контакт, стоит помнить о самых первых вопросы, которые ставят полуторагодовалые-двухлетки, тыча пальчиком во все вокруг и произнося «Это?». Они, спрашивая о незнакомом предмете, рассчитывают не только на информацию, но и внимание со стороны взрослого. Итак, начинать необходимо с

вопроса «Что это?». Для того, чтобы обучение было интересным для ребенка и вознаграждало его за старания, можно собрать в непрозрачный мешочек или коробку интересные для него предметы и продемонстрировать «правила» игры, моделируя вопрос «Что это?» И ответ-название одного из предметов. Затем подать знак ребенку, что настала его очередь спрашивать; для этого следует моделировать вопрос, ждать и поощрять. Как только будет повторена модель взрослого или что-то приближенное к ней, надо отдать желаемый предмет ребенку - он получил награду в виде интересной для него игрушки. Таким же образом следует вынимать следующие игрушки. Чтобы предложенная выше схема работала, важно ответственно отнестись к этапу отбора «интересных игрушек» в мешочек! Следующим вопросом, которым овладеет ребенок, может быть «Где ...?». Здесь можно прятать интересные для ребенка предметы по комнате и устраивать поиск, приговаривая «Где (например) мячик?». Найдя, назвать место и поменяться ролями. Такие поиски еще и повод повторить предлоги. Крайне важным и необходимым является умение ребенка использовать приобретенные знания в практической деятельности в повседневной жизни. Так, на уровне структуры предложения, пользуясь своими коммуникативно-речевыми навыками, ребенок должен уметь: управлять своими действиями (а лучшим советчиком на этом этапе - комментарий собственных действий с элементами планирования); влиять на поведение других лиц (привлекать внимание, отдавать команды, формулировать просьбы, отрицать, отклонять предложения); описывать увиденное, пережитое, задавать вопросы.

5. Уровень связной речи

Задачи *Образовательные*:
-Развивать способность сочетать предложения, образуя рассказ или комментарий;
-Обогащать речь эпитетами, метафорами, фразеологизмами.*Коррекционные*:Формировать способность общаться с определенными правилами социального взаимодействия.На уровне связной речи следует начинать работу по введению в активную речь ребенка таких слов как: «сначала», «в начале», «потом», «дальше», «наконец», «в конце», «напоследок», «в конце концов». Такие вводные слова необходимы при работе с сюжетными картинками, сочетании двухвзаимосвязанных содержанием событий. Необходимо убедиться: устанавливает ли ребенок причинно-следственные связи, понимает ли какое из двух действий является первым и вызывает следующее («Курица сидит на яйцах - у нее вылупятся цыплята», «Сначала у нас было яблоко, а потом остался огрызок», «Солнце садится - на улице становится темно» и т. д.) Повседневная жизнь богата такими причинно-следственными связями, которые следует использовать, как материал для обучения ребенка, сочетать события между собой и говорить о замеченных закономерностях в ближайшем окружении. Так, вербальная продукция (взрослого и ребенка) может быть сложносочиненными или подчиненными предложениями, а может принимать

форму взаимосвязанных предложений – рассказы. Первое, что полезно и эффективно использовать в работе - недавний опыт ребенка. Поэтому важно поощрять умозаключения и комментарии ребенка, такие как: «Я помыл руки и сажусь обедать» или «Сначала нужно вымыть руки. Затем можно садиться за стол». При необходимости, на начальном этапе, опыт ребенка можно подкрепить фотографиями или рисунками, создав небольшую книжечку (альбом) и назвав ее, например, «Что сначала, а что потом», которая впоследствии «вырастет» в рассказе о выходном дне или о походе в зоопарк .На уровне связной речи уместно активно использовать сюжетные картинки; сначала упорядочить их, а затем, на основе их последовательности, научить ребенка строить рассказ. Работая с книгой и обучая ребенка пересказывать содержание прочитанного для него, следует использовать иллюстрации как наглядную опору для перевода. Можно переводить содержание рассказы или сказки в кругу детей, поощряя каждого дополнить общий рассказ, добавляя к нему предложения по очереди.Стоит уделить должное внимание обогащению речи ребенка эпитетами, метафорами, фразеологизмами из народного творчества. Стоит объяснить их содержание и поощрять употреблять в речи, начиная с простейших сравнений («белый, как снег», «медленный, как черепаха» и т. д.)Драматизация и инсценировка - отличный способ наглядного изображения сюжета сказок, рассказов, реальных событий и хороший помощник в обучении ребенка с аутизмом связном речи.

Необходимо подчеркнуть важность и необходимость:

-поощрять и учить ребенка с РАС активно использовать приобретенные коммуникативно-речевые навыки, переносить их на новые ситуации и адаптировать к потребностям социального взаимодействия;
-создавать и поддерживать комфортные для ребенка условия общения;
-организовывать среду и активность детей таким образом, чтобы потребность во взаимодействии оставалась актуальной;
-помнить, что процесс коммуникации должен быть веселым и приносить удовольствие ребенку.

- составление рекомендаций для формирования индивидуальной коррекционной программы обучения и воспитания Акима.

2. Психологическая коррекция:

- установление контакта со взрослыми;
- смягчение общего фона сенсорного и эмоционального дискомфорта, тревоги и страхов;
- стимуляция психической активности, направленной на взаимодействие Акима со взрослыми и сверстниками;

▪ формирование целенаправленного поведения;

▪ преодоление отрицательных форм поведения (агрессии, аутоагрессии, негативизма, расторможенности влечений, стереотипий);

▪ формирование коммуникативных навыков и социализация Акима в обществе.

3. Педагогическая коррекция:

▪ формирование навыков самообслуживания;

▪ формирование навыков изобразительной и творческой деятельности;

▪ формирование личностных, предметных и метапредметных результатов обучения;

▪ реализация коррекционно-развивающих задач, расширение представлений об окружающем мире.

4.Медикаментозная коррекция: поддерживающая психофармакологическая и общеукрепляющая терапия.

5. Работа с семьей:

▪ ознакомление родителей Акима с особенностями психологического развития девочки;

▪ составление индивидуальной программы воспитания и обучения Акима в домашних условиях;

▪ обучение родителей методам воспитания Акима, организации его режима, привития навыков самообслуживания, подготовки к школе.

Область	Задача	Ожидаемые результаты	Форма оценивания
учитель-логопед	1.Развитие довербальной коммуникации: - Развивать предпосылки совместной деятельности; - Формировать способность к подражанию движений и звуков. - Формировать способность к зрительному	Аким начал пытаться - подражать движениям и звукам; - ненадолго устанавливать зрительный контакт во время общения; - иногда может использовать простые жесты как попытки вступать в контакт с	Наблюдение. Заполнение протокола логопедического обследования

	контакту во время общения; - Развивать невербальные проявления ребенка как попытки вступать в контакт с окружающими людьми (использование простых жестов и т.п.); - Развивать устойчивость и концентрацию внимания. - Развитие понимания речи.	окружающими людьми; - понимать речевые инструкции и жестовые указания взрослого; - держать правильно карандаш и вести линию по точкам.	
	<u>2. Развитие речи на уровне первых слов</u> - Развивать способность подражать части слов и отдельным словам; - Расширять активный словарь; - Развивать и поддерживать способность к любым вербальным проявлениям; - Развивать умение инициировать контакт; - Формировать способность использовать отдельные слова, взгляд и жест с	<u>Аким научился:</u> - понимать своё имя, откликаться на него; - повторять голоса животных; - отвечать коротко (***да/нет***) на вопросы ; - произносить гласные звуки и отдельные простые слова; - использовать отдельные слова и жесты, чтобы привлечь внимание другого человека (ребенка, взрослого), чтобы попросить что-то.	

	целью привлечь внимание другого человека к предмету интереса, попросить что-то подобное.		
	3. Развитие речи на уровне комбинации слов - Формировать способность использовать два знакомых слова в одном высказывании; - Корректировать употребление ребенком местоимений; - Развивать способность к пониманию ситуаций субъект-объектного взаимодействия.	Аким научился: - составлять простые предложения, состоящие из1-2слов на бытовом уровне выполняя какое-либо действие(шапка топ-топ, дай пить;) - понимать ситуации субъект-объектного взаимодействия.	

2.5 Способы направления детской инициативы

Виды деятельности, через которые идет реализация АОП:

- игровая (настольные игры «Лото», пазлы)
- предметно-действенная (конструирование)
- тактильно-двигательные игры (например, «Ладошки»)
- музыкальная (ритмические и хороводные игры, подражание движениям под музыку)
- изобразительная (лепка, рисование аппликация)
- игры на развитие мелкой моторики (фасолевый бассейн, веселые шнуровки, прищепки, мозаика)

- самообслуживание (привитие культурно-гигиенических навыков – учить намыливать руки мылом, вытирать руки полотенцем; учить складывать одежду на полку; учить убирать за собой игрушки).

За счет чего достигаем результатов?

- элементы АВА
- элементы Floortime
- обучение работе по образцу и навыкам имитации от простого к более сложному
- многократное повторение
- стимулирование речи
- метод замещающего онтогенеза
- игровая деятельность
- метод от простого к сложному

Условия реализации Программы

1.Режим посещения –первая половина дня, с последующей возможностью посещать группу полный день (в зависимости от состояния Акима).
2. Сопровождение узких специалистов:

- Учителя-дефектолога
- Психолога
- Учитель-логопед

Сопровождение узких специалистов осуществляется в индивидуальной форме
График индивидуальных занятий:

Специалист	График
Учитель-дефектолог	Понедельник, четверг– с9.30до 10.00
Педагог-психолог	Начало занятий с октября 2020г.
Учитель-логопед	Вторник, пятница – с 9.30 до 10.00 Среда – с 15.45 до 16.05

Условия реализации Программы

- ведение дневника наблюдений за поведением Акима
- наглядная организация заданий (введение визуального расписания)
- организация специального сенсорного пространства (сенсорная комната)

- организация интегрированных занятий (постепенное введение Акима на групповые занятия с детьми)
- совместные занятия для родителей с Акимом (родители вместе с Акимом участвуют в групповом занятии)
-чередование занятий и отдыха, гибкие занятия, исходя из состояния Акима
-многократное повторение материала
-частая смена видов деятельности на индивидуальных занятиях
-быстрый темп
-визуальная поддержка инструкций.

3.1Организация пространства

Развивающая предметно-пространственная среда должна быть:

- содержательно-насыщенной,

- трансформируемой,

- полифункциональной,

- вариативной,

- доступной и безопасной.

В период адаптации Акима, для установления доверительных отношений, педагоги и специалисты присоединяются к стереотипным играм ребенка.Логопедический кабинет, кабинеты психолога и дефектолога для занятий с Акимом организовать таким образом, чтобы была максимальная простота в обстановке, отсутствовали какие-либо отвлекающих факторов.

Для установления зрительного контакта с Акимом педагогам и специалистамиспользовать предметы, которые интересуют ребенка (колокольчик, морковка). Подносить к своему лицу интересующий предмет и ждать от Акима встречи взглядов. Встретившись с ним глазами, улыбнуться и сказать слово «морковка». Таким образом, можно установить зрительный контакт около тридцати четырех раз. Постепенно Аким начнет привыкать, что после того как она смотрит в глаза происходит что-то приятное.

В течение дня необходимо насыщать тело различными физическими движениями (развивать крупную моторику, гладить, щекотать, брать на руки), вводить в занятия ритмические упражнения.

Параметр	исполнение	Ресурс для исполнения	ответственный
Организация предметно-развивающегося пространства	1.Центр речевого развития	Органайзер «Визуальных картинок», «Парные картинки», альбом звукоподражаний, компьютерные речевые игры,	воспитатель, дефектолог, психолог, логопед
	2. Центр логико – математического развития	Счетный материал, геометрические фигуры.	
	3.Центр художественно-эстетического развития (театр, музыка, изо)	Перчаточные и пальчиковые театры. Бубен, колокольчик. Карандаши, бумага, раскраски.	
	4.Центр художественной литературы	Книги.	
	5.Центр нравственно-патриотического воспитания (семья)	Альбом семейных фотографий.	
	6.Центр сенсорного развития	Вклыдыши, пазлы, фасолевый бассейн, игры с	

		крупой, водой, мыльными пузырями.	
	7.Центр конструктивной деятельности	Деревянный конструктор, конструктор «лего».	
	8.Центр настольно-дидактических игр	Игры: «Один – много», «Большой – маленький», «Что из чего сделано», «Разрезные картинки»	
	9. Центр сюжетно-ролевых игр	Атрибуты к с-р игре «Семья».	
	10.Центр физического развития и здоровья	Мяч, обруч, массажная дорожка, визуальное расписание в умывальной комнате.	
Визуальная поддержка	Подкрепление на доске – введение расписания.	Мольберт, доска, подставка	воспитатель, дефектолог, психолог, логопед
Организация оптимального временного режима	Время пребывания – во время адаптации первая половина дня. Дозированное сочетание групповых и индивидуальных форм Присутствие на общих занятиях частично, музыка и физкультура –	Детский сад	воспитатель, дефектолог, психолог, логопед, муз.руководитель, физ.инструктор

	сколько способна воспринимать Чередование отдыха и работы.		

Срок реализации программы -9месяцев. Пересмотр программы –май 2021г.

Работа с родителями

Целевая группа	Задача	Форма
Работа с родителями ***Акима	Информирование родителей об особенностях поведения, случившихся за день (неделю); об особенностях воспитания, обучения и развития Акима. Психологическая поддержка родителей. Преодоление социальной изоляции	1.Индивидуальное консультирование по поводу лучшейстратегии в образовании и воспитании, согласование мер, которые могут бытьпредприняты со стороны Организации и семьи. 2.Совместный анализ поведения ребенка, выяснение причины нежелательного поведения и поиск возможностейего изменения. 3.Педагоги поддерживают семью в деле развития ребенка 4.Совместные занятия для родителей с детьми. 5. Организационное родительское собрание. 6. Консультация "Массаж языка зубной щеткой". 7. Групповая консультация "Волшебный ветерок" (о развитии речевого дыхания) 8. Совместное развлечение «День матери» 9. Участие родителей в городской логопедической неделе. 10. Консультация "Пальцы помогают говорить" (о

		развитии мелкой моторики пальцев рук). 11. Участие в конкурсе новогодних поделок, новогоднем празднике. 12.Открытое занятие по грамматике и развитию речи "Теремок на новый лад". 13.Выступление на родительском собрании "Вот и стали мы на год взрослее" (итоги года). Ознакомление родителей с успехами Аикима

Работа с детьми группы

- формирование умения видеть ситуации, где Акиму нужна помощь и оказывать ее;

- объяснение детям о тех или иных особенностях поведения Акима и причинах их вызывающих.

Организация оценки индивидуального развития Акима.

Оценка индивидуального развития осуществляется в форме регулярных наблюдений педагогов за Акимом в повседневной жизни и в процессе непосредственной образовательной работы с ними, а также в рамках мониторинга специалистов. Мониторинг проводится через:

- Наблюдение
- Беседа
- Анализ продуктов деятельности
- Анализ карт развития
- Использование специализированных диагностических комплексов
- Деятельностные пробы

Оценка становления основных (ключевых) характеристикиндивидуального

развития Акима осуществляется с помощью заполнения педагогами карт оценки индивидуального развития (карта развития).

III ОРГАНИЗАЦИОННЫЙРАЗДЕЛ

3.1.УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ

3.2. Материально-техническое обеспечение Программы

В соответствии с ФГОС, материально-техническое обеспечение Программы включает в себя учебно-методический комплект, оборудование, оснащение (предметы).

Учебно-методический комплект к Программе

Программа обеспечена учебно-методическим комплектом, работа над совершенствованием которого, постоянно ведется коллективом группы.
В комплект входят:
- методические пособия для педагогов по всем направлениям развития ребенка; Л.Б. Баряевой. «Диагностика – развитие – коррекция» Программа дошкольного образования детей с интеллектуальной недостаточностью. Санкт – Петербург 2012 г.
Стребелевой Е.А ,Екжановой Е.А ,«Коррекционно-развивающее обучение и воспитание.» Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта.

– М.: Просвещение, 2005;

Нуриева Л.Г. «Развитие речи у аутичных детей» Теревинф. Москва 2006 г.

- наглядно-дидактические пособия;
- электронные образовательные ресурсы.

Учебно-методическое обеспечение Программы является постоянно развивающимся инструментом профессиональной деятельности, отражающим современные достижения и тенденции в отечественном и мировом дошкольном образовании

Требования к оборудованию и оснащению

Программа не предъявляет специальных требований к оснащению, материалам, оборудованию, инвентарю - для реализации Программы не требуется какого-то особого нестандартного оснащения. Программа может быть реализована на имеющийся у дошкольной организации материально-технической базе, при условии соответствия ее действующим государственным стандартам и требованиям. В групповой комнате оформлены различные центры, оснащённые разнообразными материалами в соответствии с возрастом детей.

116

№	Наименование	Оснащение	Функциональное использование
1.	Кабинет учителя-логопеда	Компьютер, большое зеркало, маленькие зеркала по числу детей, дидактический материал, коррекционно-педагогическая литература, учебно-методические пособия, игрушки, картотеки. Настольно-печатные игры, музыкальные игрушки, наборы кукол для театральных постановок и другие, соответственно центрам развития и возрасту детей.	Фронтальные и индивидуальные занятия, консультативная работа с педагогами и взаимодействие с родителями, коррекция речевых нарушений Организация ОД в режимных моментах, самостоятельной деятельности детей,
2.	Групповая		

Количество и конкретный ассортимент приобретаемых средств обучения, в том числе технических, соответствующие материалы (в том числе расходные),

игровое, спортивное, оздоровительное оборудование, инвентарь и игрушек определен дошкольной организацией исходя из материальных возможностей состава и потребностей детей и запроса родителей и опирается на «Примерный перечень игрового оборудования для учебно-материального обеспечения дошкольных образовательных учреждений», рекомендованный в Письме Минобрнауки РФ от 17.11.2011 № 03-877 и на рекомендации программы примерной программы Н.В. Нищевой от 3 до 7 лет.

3.3. ПРИМЕРНЫЙ РАСПОРЯДОК ДНЯ.

Режим дня

Режим дня составлен с расчетом на 10,5-часовое пребывание ребенка в детском саду. В режиме дня указана общая длительность занятий, включая перерывы между их различными видами. Педагог самостоятельно дозирует объем образовательной нагрузки, не превышая при этом максимально допустимую санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами нагрузку. В теплое время года часть занятий можно проводить на участке во время прогулки. В середине занятий статического характера рекомендуется проводить физкультминуток.

Холодный период

Режимные моменты	Время проведения
Приём детей	7.00 -7.30.
Утренняя гимнастика, работа(дежурство в ст . гр.) в уголке природы, игры.	7.30 – 8.00.
Подготовка к завтраку	8.00 – 8.30.
Завтрак	8.30 – 8.50.
Подготовка к образовательной деятельности	8.50 - 9.00
Организованная образовательная деятельность	9.00. – 10.30.
Второй завтрак, подготовка к прогулке, прогулка, индивидуальные занятия	10.30 – 12.20
Подготовка к обеду.	12.20 – 12.30
Обед	12.30 – 13.00
Подготовка ко сну, дневной сон	13.00 – 15.00
Подъем, закаливающие и оздоровительные процедуры	15.00 – 15.20
Подготовка к полднику, полдник	15.20 – 15.40
Подготовка к организованной образовательной деятельности	15.40– 15.45
Организованная образовательная деятельность с воспитателем, Индивидуальная работа по заданию логопеда.	15.45 – 17.00
Подготовка к прогулке, прогулка	17.00-17.30
Уход детей домой	17.30

[1] .

Теплый период

Режимные моменты	Время проведения
Приём детей	7.00 -7.30.
Утренняя гимнастика, работа (дежурство в ст . гр.) в уголке природы, игры.	7.30 – 8.10.
Подготовка к завтраку	8.10 – 8.20.
Завтрак	8.20 – 8.50.

Подготовка к организованной деятельности	8.50 - 9.00
Организованная деятельность	9.00. – 9.30.
Второй завтрак, подготовка к прогулке, прогулка	9.30 – 12.20
Подготовка к обеду.	12.20 – 12.30
Обед	12.30 – 13.00
Подготовка ко сну, дневной сон	13.00 – 15.00
Подъем, закаливающие и оздоровительные процедуры	15.00 – 15.20
Подготовка к полднику, полдник	15.20 – 15.40
Подготовка к прогулке, прогулка	15.40– 17.30
Уход детей домой	17.30

IV.ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

Краткая презентация АООП для детей с РАС дошкольного образования МБДОУ д/с №12

(ориентирована на родителей и доступна для ознакомления на официальном сайте МБДОУ д/с № 12 https://bel12.tvoysadik.ru)

Программа спроектирована в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, с учётом особенностей ДОУ, региона, образовательных потребностей, запросов родителей воспитанников и следующих программ (комплексных, парциальных, методических пособий), представленных в таблице:

Обязательная часть
1. Примерная основная образовательная программа «От рождения до школы» (под

редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой. М.А. Васильевой) (М.: МОЗАИКА - СИНТЕЗ, 2015). 2.С.А Морозова. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра. Учебно-методическое пособие. Самара, ООО «Медиа- Книга», 2015 3.Л.Б. Баряева. «Диагностика – развитие – коррекция» Программа дошкольного образования детей с интеллектуальной недостаточностью. Санкт – Петербург 2012 г. 4.Е.А Стребелева, Е.А Екжанова «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание.» Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. – М.: Просвещение, 2005;
Часть, формируемая участниками образовательного процесса
1.Комплексная образовательная программа для детей с тяжёлыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет Н. В. Нищевой, ДЕТСТВО-ПРЕСС 2015г 2. Индивидуальная адаптированная рабочая программа на ребенка сРАС подготовительной логопедической группы №3 «Шалунишки» муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида №12 Белоглинского района на 2020-2021 учебный год. Боброва С.В, Бунина О.В., Семенихина Е..Н. 2018г

Структура Программы ДОУ включает следующие разделы:

- целевой;
- организационный;
- содержательный.

Целью деятельности образовательного учреждения по реализации Программы является построение системы коррекционно-развивающей работы в ДОУ компенсирующего вида для детей со сложной структурой дефекта предусматривающей взаимодействие и преемственность действий всех специалистов ДОУ и родителей дошкольников, для социализации, обучения, воспитания ребенка дошкольного возраста, страдающего расстройством аутического спектора.

Цели Программы достигаются через решение следующих задач:

-обеспечение права ребенка с нарушениями в развитие получение коррекционной помощи;

- защита ребенка от с нарушением в развитии от некомпетентного педагогического воздействия;

- сохранение единого образовательного пространства в условиях МБДОУ;

- обеспечение выполнения требований к разработке содержания и методов коррекционно - педагогического воздействия;

-обеспечение вариативности и разнообразия организованных форм обучения и воспитания и коррекционно — развивающих технологий;

- создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;

- обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение родительской компетентности в вопросах охраны и укрепления здоровья, развития и образования детей.

Целевые ориентиры на этапе завершения освоения Программы.

- компенсация дефицита, возникшего вследствие специфики развития ребенка;
- реализация потребностей детей в развитии и адаптации в социуме;
- активное включение всех участников медико-психолого-педагогического сопровождения (педагоги, специалисты, медицинские работники, родители (законные представители).
- создание развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей.
- создание условий сохранения и укрепления здоровья детей дошкольного возраста, разностороннего развития детей с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей по основным направлениям - физическому, социально-личностному, познавательному, речевому и художественно-эстетическому,
- своевременное выявление и преодоление недостатков в развитии, обеспечение квалифицированной коррекции недостатков в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья, формирование полноценного базиса для обучения в общеобразовательной школе,
- создание развивающей коррекционной образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Согласно требованиям ФГОС ДО психолого-педагогическая работа с детьми проводится по пяти образовательным областям:

- социально-коммуникативное развитие;
- познавательное развитие;
- речевое развитие;
- художественно-эстетическое развитие;
- физическое развитие.

В рамках реализации АООП ДО проводятся специальные коррекционные мероприятия:

- коррекционная работа с детьми осуществляется в ходе всего воспитательно-образовательного процесса;
- окружающая среда оформлена специальным образом;
- разработана система воспитательных мероприятий;
- используются разнообразные технологии обучения, коррекционно-развивающие упражнения.

Формы, способы, методы и средства реализации программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их образовательных потребностей и интересов

Формы работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья

Формы работы	Характеристика
Образовательная деятельность, осуществляемая в процессе организации различных видов детской	Специально подготовленные педагогами занятия коррекционно-развивающей направленности для детей с РАС, учитывающие: программные требования к организации процесса обучения и воспитания к организации процесса обучения и воспитания дошкольника, структуру дефекта, возраст и индивидуальные особенности каждого ребенка.
Образовательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов	Организация активного целенаправленного взаимодействия педагога с детьми на занятиях, в игре, в бытовой и общественно-полезной работе с целью достижения результата, отвечающего реализации потребностей каждого участника совместной деятельности, на основе формирования и
Самостоятельная деятельность детей	Формирование специальных условий в процессе коррекционного обучения и воспитания детей с ограниченным и возможностями здоровья по закреплению и дальнейшему использованию навыков самообслуживания, общения и регуляции поведения, ориентированное на повышение их адаптационных способностей и расширение жизненного опыта.
Взаимодействие с семьями детей	Организация наглядной агитации для родителей, согласно годовому планированию, проведение групповых и общих родительских собраний, осенняя ярмарка. проведение спортивных мероприятий («Мама, папа, я - дружная семья»). Оказание помощи родителям при создании условий на площадках в зимний и летний периоды. Проведение (1 раз в квартал) заседаний родительского комитета. Консультации и рекомендации по проведению работы с ребенком дома, для закрепления тех или

Формы работы по образовательным областям

Направления развития и образования детей (образовательные области)	**Формы работы**
Физическое развитие	Физкультурное занятие Утренняя гимнастика Игра Рассматривание. Контрольно-диагностическая деятельность Спортивные и физкультурные досуги (совместно с взрослым) Совместная деятельность взрослого и детей тематического характера Проблемная ситуация
Социально-коммуникативное	Индивидуальная игра. Совместная с воспитателем игра. Игра Чтение Беседа Наблюдение Педагогическая ситуация. Ситуация морального выбора. Совместные действия Рассматривание. Экспериментирование Поручение и задание Совместная деятельность взрослого и детей тематического характера
Речевое развитие	Непосредственно организованная образовательная деятельность Чтение. Беседа (в том числе в процессе наблюдения за объектами природы, трудом взрослых). Рассматривание Решение проблемных ситуаций. Игра Проблемная ситуация Использование различных видов театра

Познавательноеразвитие	□ Непосредственно организованная образовательная деятельность □ Рассматривание □ Наблюдение □ Игра-экспериментирование. □ Создание коллекций □ Конструирование □ Экспериментирование □ Развивающая игра □ Наблюдение □ Проблемная ситуация □ Рассказ □ Коллекционирование □ Игры с правилами
Художественно–эстетическоеразвитие	□ Непосредственно организованная образовательная деятельность □ Рассматривание эстетически привлекательных предметов □ Игра, Музыкально- дидактическая игра □ Слушание соответствующей возрасту народной, классической, детской музыки.(по возможности подражание) □ Интегративная деятельность

Особенности организации оценки индивидуального развития детей с РАС

	Педагогическое наблюдение	**Психологическая** диагностика
Назначение	Оценка индивидуального развития детей, связанная с оценкой эффективности педагогического действия и лежащая в основе их дальнейшего планирования	Выявление и изучение индивидуально-психологических особенностей детей (при необходимости)
Использование полученных результатов	Исключительно для решения образовательных задач: индивидуализации образования и оптимизации работы с ребёнком с РАС	Для решения психологического сопровождения и проведения квалифицированной коррекции развития детей

Участие ребёнка	Свободное	Допускается только с согласия родителей

Алгоритм коррекционной работы для детей с РАС

Этапы	Основное содержание	Результат
Организационный	Исходная психолого педагогическая и логопедическая диагностика с нарушением речи. Формирование информационной готовности педагогов ДОУ и родителей к проведению эффективной коррекционно-педагогической работы с детьми**.**	Составление программ индивидуальной, подгрупповой работы с детьми с ОВЗ, имеющими сходные структуру нарушения и/или уровень развития
Основной	Решение задач, заложенных в индивидуальных,подгрупповыхкоррекционных программах. Согласование, уточнение (при необходимости корректировка) меры и характера коррекционно-педагогического влияния участников коррекционно-образовательного процесса.	Достижение определенного позитивного эффекта в устранении у детей отклонений в развитии.
Заключительный	Оценка качества и устойчивости результатов коррекционной работы с ребенком (группой детей). Определение дальнейших образовательных, коррекционно-образовательных перспектив выпускников группы для детей с ОВЗ	Решение о прекращении коррекционной работы с ребенком (группой), изменение ее характера или корректировка индивидуальных, подгрупповых программ и продолжение коррекционной

		работы.

Литература

- Федеральный закон от 29.12.2012 № 273- ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»- Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» - Комментарии Минобрнауки России к ФГОС дошкольного образования от28.02.2014 г. № 08-249

- Письмо Минобрнауки России от 07.06.2013 г. № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей» - Постановление главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 года №26 «Об утверждении Санитарно-эпидемиологических требований к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» (СанПиН 2.4.3049-13).

1Примерная основная образовательная программа «От рождения до школы» (под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой. М.А. Васильевой) (М.: МОЗАИКА - СИНТЕЗ, 2015).

2.С.А Морозова. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра. Учебно-методическое пособие. Самара, ООО «Медиа-Книга»,2015г.

3.Л.Б. Баряева. «Диагностика – развитие – коррекция» Программа дошкольного образования детей с интеллектуальной недостаточностью. -Санкт – Петербург 2012 г.

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

– М.: Просвещение, 2005;

5.Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком.

– Теревинф, М., 2007

6.Рудик О.С. Как помочь аутичному ребенку

-.М: «Владос», 2014.

7.Рудик О.С. Коррекционная работа с аутичным ребенком

– М.: «Владос», 2015.