

Муниципальное общеобразовательное учреждение
«Веневский центр образования №1»
структурное подразделение «Детский сад №5»

«Принято»
Решением Педагогического Совета
Протокол №
от ___ августа 2024 года

«Утверждаю»
Приказ директора МОУ ВЦО №1
Н.Н. Малазоня _____
от «___» августа 2024 г. № _____

**РАБОЧАЯ ПРОГРАММА
УЧИТЕЛЯ – ДЕФЕКТОЛОГА
ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА 5-7 лет**

Срок реализации программы – 2 года

Программа разработана
учителем-дефектологом
Тарадиной Н.А.

Венев, 2024 год

Содержание

№ п/п	Название раздела программы	Стр.
1	Целевой раздел	3
1.1	Пояснительная записка	3
1.2	Цели, задачи реализации Программы	4
1.3	Принципы и подходы к формированию Программы	5
1.4	Образовательные технологии	7
1.5	Методика психолого-педагогического обследования и мониторинга обучающихся с РАС	11
1.6	Характеристика обучающихся с РАС	12
1.7	Планируемые результаты освоения программы	21
2	Содержательный раздел	30
2.1	Планируемые результаты освоения программы	30
2.2	Социальное развитие и ознакомление с окружающим миром.	30
2.3	Формирование элементарных количественных представлений.	31
2.4	Развитие сенсорного восприятия.	34
2.5	Подготовка к обучению грамоте.	38
2.6	Речевое развитие.	39
2.7	Развитие мелкой моторики и формирование графо-моторных навыков.	41
3	Организационный раздел	45
3.1	Проектирование образовательного процесса Регламент организации образовательного процесса	45
3.2	Особенности предметно-пространственной развивающей образовательной среды.	45
3.3	Структура классической непосредственно-образовательной деятельности	46
3.4	Методические материалы и средства обучения и воспитания	47
3.5	Перечень методической литературы в кабинете учителя-дефектолога.	49

1. Целевой раздел

1.1 Пояснительная записка

Рабочая программа учителя-дефектолога предназначена для старшей группы комбинированного вида, в которой воспитываются дети с расстройством аутистического спектра (РАС), в возрасте 5 лет.

Рабочая программа учителя-дефектолога, МОУ «Веневский центр образования №1 имени И.И. Мусатова», структурное подразделение «Детский сад № 5» в основе которой лежит ФАОП ДО (Федеральная адаптированная программа дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (Приказ министерства просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022 г. № 1022 «Об утверждении Федеральной адаптированной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»), а также в соответствии с основными нормативно-правовыми документами, регламентирующими функционирование системы дошкольного образования в Российской Федерации:

-Федеральный закон от 29.12.2012 № 273- ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

- Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО), утверждённой приказом Минпросвещения России от 25.11.2022г. № 1028

-Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования» (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» зарегистрирован в Минюсте РФ 14 ноября 2013 г. Регистрационный 30384;

-Комментарии Минобрнауки России к ФГОС дошкольного образования от 28.02.2014 г. № 08-249;

-Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования (Приказ Министерства просвещения РФ от 31 июля 2020 г. № 373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам дошкольного образования»);

-Письмо Минобрнауки России от 07.06.2013 г. № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей»;

- «Санитарно-эпидемиологические требования к организации воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи», СП 2.4.3648-20;

-Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 28 октября 2014г. № ВК-2270/07 «О сохранении системы специализированного

коррекционного образования»;

- Устав МОУ «Веневский центр образования №1 имени И.И. Мусатова»
- Образовательная программа дошкольного образования муниципального общеобразовательного учреждения «Веневский центр образования №1 им. И.И. Мусатова» структурного подразделения «Детский сад №5»

Срок обучения по Программе составляет два учебных года (старшая группа и подготовительная к школе группа), возраст детей 5-7 лет.

1.2 Цели, задачи реализации Программы

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

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

- реализация содержания АООП ДО;
- коррекция недостатков психофизического развития обучающихся с РАС;
- охрана и укрепление физического и психического здоровья обучающихся с РАС, в том числе их эмоционального благополучия;
- обеспечение равных возможностей для полноценного развития ребенка с РАС в период дошкольного образования независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса;
- создание благоприятных условий развития в соответствии с их возрастными, психофизическими и индивидуальными особенностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка с РАС как субъекта отношений с педагогическим работником, родителями (законными представителями), другими детьми;
- объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;
- формирование общей культуры личности обучающихся с РАС, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирование предпосылок учебной деятельности;
- формирование социокультурной среды, соответствующей психофизическим и индивидуальным особенностям развития обучающихся с РАС;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки родителей (законных представителей) и повышение их компетентности в вопросах развития,

образования, реабилитации (абилитации), охраны и укрепления здоровья обучающихся с РАС;

- обеспечение преемственности целей, задач и содержания дошкольного и начального общего образования.

1.3 Принципы и подходы к формированию Программы

1. Особенности восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик окружающего лежат в основе трудностей ориентировки во времени (вчера - сегодня - завтра, сначала - потом), искажения процессов формирования и использования опыта (впечатления накапливаются, но не становятся опытом в традиционном смысле этого слова, то есть основой для решения грядущих жизненных задач; обладая информацией, иногда очень большой, человек с аутизмом не может выбрать (и, тем более, использовать) то, что соответствует заданному - потребности, необходимости, желанию), процессов воображения (символизации).

2. Основные проявления нарушений пространственно-временных характеристиках окружающего у людей с РАС:

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

- симультанность восприятия;

- трудности восприятия сукцессионно организованных процессов.

Коррекционная работа по каждому из этих пунктов (или их сочетанию) предполагает целый спектр методических решений: специальные занятия, направленные на формирование целостного сенсорного образа; организация сенсорного пространства и выбор стимульного и дидактического материала в соответствии с уровнем сензитивности по соответствующим сенсорным каналам.

1. Развитие социального взаимодействия, коммуникации и ее форм: большинство используемых методических подходов так или иначе преследует эти цели. Приемы и методы, включенные в этот перечень, ориентированы на обучающихся с разной степенью выраженности аутистических расстройств и разным их профилем, используют различную техническую базу, и для каждого существуют определенные показания к применению, условия использования, возможные и нежелательные сочетания с другими подходами.

2. Важным аспектом и одновременно предпосылкой социального взаимодействия является нарушенная при РАС способность понимать мотивы поведения, причины поступков и действий других людей, способность предвосхищать, предугадывать их действия и поведение, предполагать их

возможные последствия и результаты. Без таких возможностей другой человек становится для ребенка с РАС непредсказуемым, взаимодействие с ним может невольно индуцировать защитные реакции (включая страхи, агрессию, стереотипные формы поведения), что часто становится причиной тех или иных форм проблемного поведения и социальной дезадаптации.

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

3. Особенности проблемного поведения ребенка с РАС разнообразны: агрессия и аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватный смех, плач, крик, различного рода стереотипии (двигательные, сенсорно-двигательные, речевые). Такие поведенческие проявления препятствуют развитию ребенка, затрудняют (при резкой выраженности делают фактически невозможным) учебный процесс и само взаимодействие с другими людьми. Коррекция проблемного поведения не только один из важнейших разделов комплексной коррекции аутистических расстройств, но часто и в значительной степени условие работы по другим направлениям.

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

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

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

5. Нарушения восприятия и усвоения пространственно-временных

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

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

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

Подготовка к определению стратегии образовательных мероприятий включает:

- выделение проблем развития ребенка;
- квалификацию каждой из этих проблем как вида особой образовательной потребности, уровня нарушений в клинко-психологической структуре, характер коморбидности (случайная или патогенетически обусловленная);
- выявление ведущего уровня нарушений в клинко-психологической структуре;
- определение образовательной траектории (по содержательному, деятельностному и процессуальному направлениям);
- мониторинг реализации принятой индивидуальной коррекционно-образовательной программы.

1.4 Образовательные технологии

В своей работе использую следующие образовательные технологии:

- здоровьесберегающие;
- технологии развивающего обучения;
- технологии исследовательской деятельности;
- личносно – ориентированных;
- информационно – коммуникативных;
- игровых педагогических технологий;

Здоровьесберегающие технологии направлены на укрепление здоровья ребенка, привитие ему здорового образа жизни. Это особенно актуально в свете ухудшения экологии, общей картины здоровья, неправильного питания.

Здоровьесберегающие технологии направлены на:

- обеспечение здоровьесберегающей среды;
- физическое развитие ребенка посредством различных видов гимнастик (дыхательная, пальчиковая), динамических пауз.

Использование *технологии исследовательской деятельности* помогает ребенку выявлять актуальную проблему и посредством ряда действий ее решить. При этом ребенок подобно ученому проводит исследования, ставит эксперименты.

Методы и приемы организации исследовательской деятельности:

- наблюдения;
- беседы;
- опыт;
- дидактические игры;
- моделирование ситуаций.

Личностно-ориентированные технологии ставят в центр всей системы дошкольного образования личность ребенка, обеспечение комфортных условий в семье и дошкольном учреждении, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализация имеющихся природных потенциалов, обеспечивают условия для развития индивидуальности ребенка. Это уголки для индивидуальных игр и занятий.

Использование Информационно-коммуникационных технологий позволяет

- подобрать иллюстративный материал к занятиям и для оформления стендов, группы, кабинетов (сканирование, интернет, принтер, презентация);
- подобрать дополнительный познавательный материал к занятиям;
- обменяться опытом, познакомиться с периодикой, наработками других педагогов России и зарубежья;
- оформить групповую документацию, отчеты.
- создать презентации для повышения эффективности образовательных занятий с детьми и педагогической компетенции у родителей в процессе проведения родительских собраний.

Понятие «Игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно - познавательной направленностью.

Игровая технология строится как целостное образование, охватывающее определенную часть учебного процесса и объединенное общим содержанием, сюжетом, персонажем. В нее включаются последовательно:

- игры и упражнения, формирующие умение выделять основные,

характерные признаки предметов, сравнивать, сопоставлять их;

- группы игр на обобщение предметов по определенным признакам;
- группы игр, в процессе которых у дошкольников развивается умение отличать реальные явления от нереальных;
- группы игр, воспитывающих умение владеть собой, быстроту реакции на слово, фонематический слух, смекалку и др.

Принципы построения предметно-пространственной развивающей образовательной среды в кабинете учителя-дефектолога:

1. Дистанция, позиции при взаимодействии – ориентировка на организацию пространства для общения взрослого с ребенком «глаза в глаза», способствующего установлению оптимального контакта с детьми.

2. Активность – реализация возможности проявления активности и ее формирования у детей и взрослых путем участия в создании своего предметного окружения

3. Стабильность/динамичность среды – направленность условий на изменения и созидания окружающей среды в соответствии со вкусами, настроениями, меняющимися возможностями детей.

4. Эмоциогенность среды – индивидуальная комфортность и эмоциональное благополучие каждого ребенка и взрослого.

5. Эстетическая организация среды – сочетание привычных и неординарных элементов.

6. Тенденция «открытости – закрытости», т.е. готовности среды к изменению, корректировке, развитию.

Взаимодействие педагогического коллектива с семьями обучающихся с РАС.

Ведущая цель - совместное воспитание и развитие обучающихся с РАС, вовлечение родителей (законных представителей) в образовательный процесс дошкольного учреждения.

Работа с родителями имеет:

- дифференцированный подход,
- учитывает социальный статус,
- учитывает микроклимат семьи,
- учитывает родительские запросы и степень заинтересованности родителей деятельностью ДОУ,
- способствует повышению культуры педагогической грамотности семьи.

Взаимодействие педагогов ДОУ с родителями реализуется посредством разных форм.

Выделяют *традиционные и нетрадиционные формы.*

Традиционные формы делятся на следующие группы:

коллективные – родительские собрания (проводятся как групповые 3 раза в год, так и общие со всеми родителями воспитанников в начале и в конце года), групповые консультации;

индивидуальные – индивидуальные консультации, беседы;

наглядные – папки-передвижки, стенды, ширмы, выставки, фото, дни открытых дверей.

К *нетрадиционным формам* относятся четыре группы:

- информационно-аналитические;
- досуговые;
- познавательные;
- наглядно-информационные формы.

Информационно-аналитические формы направлены на выявление интересов, запросов родителей, установление эмоционального контакта между педагогами, родителями и детьми. Из анкет педагоги узнают особенности дошкольников, что ребенок любит, не любит, его предпочтения, как называть ребенка. Сюда относятся также опрос, тесты, анкетирование, «Почтовый ящик», информационные корзины, куда родители могут помещать волнующие их вопросы.

Досуговые формы – это совместные досуги, праздники, выставки. Они призваны устанавливать теплые неформальные, доверительные отношения, эмоциональный контакт между педагогами и родителями, между родителями и детьми. Досуги позволяют создать эмоциональный комфорт в группе. Родители становятся более открытыми для общения.

Суть *познавательных форм* – ознакомление родителей с возрастными и психологическими особенностями детей дошкольного возраста, формирование у них практических навыков воспитания. Основная роль принадлежит собраниям в нетрадиционной форме, групповым консультациям.

Наглядно-информационные формы условно разделены на две подгруппы:

- информационно-ознакомительная;
- информационно-просветительская.

Наглядно-информационные формы в нетрадиционном звучании позволяют правильно оценить деятельность педагогов, пересмотреть методы и приемы семейного воспитания. *Задача информационно-ознакомительной формы* – ознакомление родителей с дошкольным учреждением, особенностями его работы, педагогами, преодоление поверхностных мнений о деятельности ДОУ. Совместно с родителями оформляются коллажи при помощи современных технологий. Практикуется переписка с родителями при помощи электронной почты, обмен фотографиями. Активно используются возможности фотошопа, фотографии демонстрируются на электронных носителях. К изготовлению слайд-шоу активно подключаются родители.

Задачи информационно-просветительской формы близки к задачам познавательных форм и направлены на обогащение знаний родителей об особенностях развития и воспитания детей дошкольного возраста. К ним

относятся: выпуск газеты для родителей, компьютерная презентация текста, рисунков, диаграмм, библиотеки для родителей по основным проблемам семейной педагогики.

Одной из форм, проверенных временем, является *подключение родителей к жизни ДОУ, организация их совместной деятельности с детьми.*

1.5 Методика психолого-педагогического обследования и мониторинга обучающихся с РАС

В течение учебного года учитель – дефектолог проводит обследование и мониторинг уровня развития обучающихся с РАС.

Первый этап (сентябрь) – стартовая диагностика.

Цель обследования на начальном этапе - выявить особенности психического развития каждого обучающегося, определить исходный уровень обученности, т. е. овладения знаниями, умениями, навыками в объеме образовательной программы. Содержание стартовой диагностики планируется более углубленно с целью определения актуального уровня подготовки каждого ребенка и определения зоны его ближайшего развития.

Протоколы психолого - педагогического обследования, профиль развития на каждого ребенка, разработаны авторами-составителями: А.В. Хаустов, Е.Л. Красносельская, С.В. Воротникова, Ю.И. Ерофеева, Е.В. Матус, А.И. Станина, И.М. Хаустова, Т.В. Шептунова и опубликованы на официальном сайте Федерального ресурсного центра аутизма г. Москвы. (Приложение №1 к программе).

На основе данных медицинского обследования выявляются особенности нервно- психического и соматического здоровья, возможных функциональных нарушений со стороны ЦНС, моторного развития и физического состояния.

Если в результате обследования у ребенка были выявлены различные формы дезадаптивного поведения, то целью коррекционной работы становится их уменьшение и устранение.

Второй этап (третья и четвертая недели января) в процессе образовательной деятельности – в ходе мониторинга, проводимого на протяжении первого полугодия, в ИПР вносятся коррективы, определяются цели коррекционно - развивающей работы в следующем полугодии. На данном этапе дополняются сведения, полученные ранее. Данные, полученные в ходе мониторинга, позволяют оценить правильность выбранных путей, методов, содержания и форм коррекционно - развивающей работы с каждым ребенком и группой в целом.

Третий этап (две первые недели мая) – итоговая диагностика.

Цель - определить характер динамики, оценить результативность работы, а также составить прогноз относительно дальнейшего развития и обозначить образовательный маршрут для каждого обучающегося группы.

Результаты итогового обследования заносятся в столбцы «Конец года». Динамика по количественным показателям осуществляется путем сравнения итогов первичного и заключительного обследования.

Организационными формами работы с обучающимися с РАС являются индивидуальные занятия. Реализация этой формы предполагает оказание адекватной и эффективной коррекционной помощи каждому обучающемуся.

Коррекционно-развивающая работа предполагает четкую организацию пребывания обучающихся в детском саду, правильное распределение нагрузки в течение дня, координацию и преемственность в работе учителя-дефектолога, педагога-психолога, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре и воспитателя. Согласно нормативам Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных учреждений, СанПиН 2.4.3648-20, СанПиН 2.3/2.4.3590-20, утвержденных Главным государственным врачом Российской Федерации, показано, что следует уменьшить количество подгрупповых занятий, и увеличить время на индивидуальную работу. Учитывая требования к организации режима дня и учебных занятий максимально допустимый объем недельной образовательной нагрузки не должен превышать нормы допустимые СанПин.

1.6 Характеристика обучающихся с РАС

Данная рабочая программа предназначена для работы с детьми 5-7 лет. направленных ПМПК и имеющих диагноз «Расстройства аутистического спектра».

Продолжительность учебного года — с 1 сентября по 31 мая.

Дети с РАС, посещающие данную группу, весьма неоднородны в своем развитии, но можно выделить общие особенности развития:

Дети с РАС представляют собой неоднородную группу с различной степенью проявления особенностей и образовательных потребностей. Они характеризуются своеобразием эмоциональной, волевой, когнитивной сфер и поведения в целом. Имеют неравномерно недостаточный уровень развития психических функций, который по отдельным показателям может соответствовать нормативному уровню, либо уровню развития детей с задержкой психического развития, либо уровню развития детей с интеллектуальной недостаточностью. При этом адаптация этих детей крайне затруднена, прежде всего, из-за нарушений коммуникации и социализации и в связи с наличием дезадаптивных форм поведения.

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

В речи ребенок с РАС часто использует речевые штампы, простые фразы, произнесенные близкими людьми или услышанные при просмотре мультфильмов и телепередач. Мышление ребенка конкретно, буквально и фрагментарно. При этом дети способны к символизации, построению сложных схем и последовательностей. Ребенку сложно адекватно реагировать на окружающую среду и адаптироваться в пространстве.

Характеристики групп детей с РАС, наиболее значимые для организации дошкольного образования, начиная от самых тяжелых форм к более легким:

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

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

Темповые характеристики деятельности, работоспособность или критичности ребенка оценить, как правило, не удастся в силу невозможности установления какого-либо продуктивного контакта с ним.

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

Оценить обучаемость ребенка также достаточно трудно вследствие уже фиксированных ранее трудностей оценки продуктивности деятельности, но со слов родителей, ребенок «как бы произвольно схватывает на лету» Но произвольно

«вызвать» повторение — практически не удается.

Познавательная деятельность. Выявить уровень развития отдельных психических процессов и функций, как правило, чрезвычайно трудно, но часто ребенок демонстрирует блестящую механическую и сенсомоторную память, иногда внезапно (как бы произвольно) может прочесть название или вывеску, начать перечислять предметы и т.п. В целом можно говорить о грубейшей неравномерности в развитии психических процессов, отягощенных искажением не только аффективного развития, но и грубом искажении сферы произвольной регуляции.

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

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

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

Поведение «полевое», не откликается на зов, автономен, пассивно уходит от контакта. Заворожен, отрешен от происходящего. Предметы и игрушки не провоцируют его на специфические действия, он просто сбрасывает их на пол, но он, как правило, не смотрит на сам процесс. При попытке взрослого вмешаться в действие пассивно уходит от контакта, «утекает» или не реагирует вовсе. У детей могут возникать признаки удовольствия, смех в ответ на простейшие тактильные ритмичные воздействия по типу раскачивания, кружения и т.п. Взрослый выступает как инструмент для достижения предмета. Часто действует рукой взрослого. Отдельно изредка возникающие слова уходят и не возвращаются, ребенок чаще всего — мутичен.

Вторая группа. Особенности раннего развития детей этой группы протекают куда более драматично, и проблем, связанных с уходом за такими детьми, значительно больше. Они активнее, требовательнее в выражении своих желаний и недовольствия, избирательнее в первых контактах с окружающим миром, в т.ч. и с близкими. Уже в раннем возрасте у детей с данным вариантом развития проявляются достаточно сложные и разнообразные стереотипные формы аутостимуляции. Наиболее ранние и частые из них

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

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

Темповые характеристики деятельности, работоспособность или критичность оценить у детей достаточно трудно, так как малейшее напряжение вызывает усиление стереотипий, эхολалий и других способов аутистической защиты.

Характер деятельности — произвольность регуляции собственных действий и целенаправленность, самоконтроль трудно проверить. Ребенок захвачен собственными стереотипными способами аутистической защиты. При этом вмешаться в деятельность ребенка возможно лишь подключившись к его стереотипиям. Таким образом, удастся удержать простые алгоритмы деятельности, заданные взрослым.

Оценить обучаемость ребенка также достаточно трудно, вследствие трудностей организации продуктивной деятельности. Часто (со слов родителей) ребенок обучается бытовым и социальным навыкам, но жестко привязывает их к конкретной ситуации, и они не переносятся в какие-либо другие ситуации.

У такого ребенка отмечается значительная неравномерность и специфика в развитии психических процессов. Восприятие фрагментарно, избирательно, речь эхολалична, часто не привязана к контексту и стереотипно скандирована

или монотонна, нередко «отраженная», часто не связана по смыслу с происходящим. Задания конструктивного плана выполняет механистично часто, даже после пяти лет, действуя методом проб и ошибок.

Игровая деятельность чаще всего представляет долгое стереотипное «зависание» на отдельных манипуляциях. Для такого ребенка типично выстраивание предметов рядами, стереотипные действия с предметами, возможно и достаточно сложные, фактически невозможна никакая игровая символизация.

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

«эмоциональный знак» ситуации.

Прогноз дальнейшего развития и адаптации будет зависеть как от своевременности начатой психолого-педагогической, так и медицинской, в т.ч. медикаментозной помощи, и включенности семьи в коррекционную работу. При этих условиях возможно формирование различных новых бытовых и учебных стереотипов, что позволяет подготовить ребенка к включению в мини групповую деятельность. При анализе условий, необходимых для адаптации ребенка, необходимо учитывать, что такой ребенок трудно адаптируется в любой новой ситуации и при любых изменениях старой ситуации легче себя чувствует в привычной, предсказуемой обстановке. Среди условий можно выделить необходимость постоянного присутствия с ребенком специалиста сопровождения (тьютора) при посещении группы детей, дозирование времени пребывания в группе.

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

Третья группа. Специфичным для раннего развития детей третьей группы является снижение порогов восприятия — возникает так называемая «сенсорная ранимость». В первые месяцы жизни наблюдается беспокойство, напряженность. Отмечается повышенный мышечный тонус. Двигательное беспокойство ребенка может сочетаться с

«нечувствованием» опасности края. При этом онтогенетически типичный страх чужого лица в определенном возрасте порой не возникает вообще. Ребенок рано выделяет близких, но именно для родителей этих детей характерны тревоги относительно эмоциональной адекватности и эмоциональной «отдачи» ребенка. Он как бы дозирует свое общение. Когда ребенок начинает ходить, он порывист, экзальтирован и не видит препятствий на пути к желаемому впечатлению. Иногда возникает впечатление бесстрашия ребенка.

Такой ребенок и в речевом отношении может опережать сверстников. Так,

первые слова нередко появляются до года, быстро растет словарь, фраза быстро становится правильной и сложной. Речь малыша удивляет своей взрослостью. Однако уже в этот период родители отмечают, что, несмотря на «развитую» речь, поговорить с ним невозможно. При этом речь активно используется для аутостимуляции: они, в более старшем возрасте, «дразнят» близких, произнося «плохие» слова. Речь остается эхоталличной и стереотипной. Уже в возрасте до трех лет для ребенка характерны длинные монологи на аффективно значимые для него темы, использование штампов и цитат. Характерно и повышенное внимание к собственно звуковой стороне слова.

Внешний вид и особенности поведения. Дети демонстрируют псевдообращенность к собеседнику, выражение «энтузиазма». В то же время именно речевая деятельность привлекает внимание своей спецификой: оторванностью от конкретной ситуацией, маломодулированностью, иногда скандированностью, как правило, на высоких тонах. Внешне обращает на себя внимание стеничность, выражение энтузиазма, но для ребенка взрослый выступает не как субъект общения, а лишь как «реципиент» его интеллектуальной продукции. У детей этой группы феноменологическая картина порой ошибочно производит более благоприятное впечатление с точки зрения коммуникации ребенка и уровня его развития. Именно у таких детей часто выявляют варианты парциальной одаренности. Такие дети часто выглядят как захваченные своими собственными стойкими интересами, и их родители обращаются уже не за помощью вследствие отставания в общем развитии ребенка, а в связи с трудностями во взаимодействии с таким ребенком, его конфликтностью, невозможностью уступить, непонимания правил социума в целом, резкой дезадаптацией в среде сверстников. Именно таким детям чаще всего ставится ошибочный диагноз — «гиперактивность с дефицитом внимания».

Дети моторно неловки, отмечаются нарушения мышечного тонуса, недостаточность координации движений, трудности «вписывания» в пространство. Бытовая непригодность, невозможность выработать простые навыки самообслуживания не соответствует интеллектуальному уровню (как показатель именно искажения). Эти дети часто оживлены, многословны, громки. Создается ощущение их активности и деятельности, хотя, и продуктивность деятельности, и ее темп, и работоспособность чаще всего не соответствуют возрасту. Активны и неутомимы эти дети исключительно в сфере своих стереотипных интересов. Их речь на «излюбленные» темы становится быстрой, движения энергичными. Ребенок много жестикулирует.

Все компоненты произвольной регуляции у таких детей оказываются развиты явно недостаточно. Они не в состоянии соотносить свое поведение и регулировать его в соответствии с требованиями окружающей обстановки (ситуации). В рамках своих стереотипных переживаний и нечасто возникающих поведенческих ритуалов программа такой деятельности

удерживается, но очень негибко. Их трудно обучить моторным навыкам, в т.ч. простым графическим навыкам письма.

Дети демонстрируют неадекватность (различной степени выраженности) даже в процессе доброжелательного взаимодействия. Их развернутая речь и соответствующая ей деятельность не ориентированы на реакцию собеседника, оторваны от ситуации взаимодействия, от ее темы и контекста.

Критичность детей также снижена. Их вообще мало интересует собственно результативность какой-либо деятельности, в особенности в тех случаях, когда они оказываются «заряженными» самим процессом выполнения задания. Чаще они просто «не слышат» задач, которые ставит перед ними взрослый, ошибок своих они не замечают и могут «убежденно» отстаивать (но без критики) свое решение.

Обучаемость. Отмечается выраженная неравномерность развития психических функций. Эти дети могут легко усваивать сложные вещи (например, сложные виды вычислений или чтение сложных по своей структуре текстов), но в то же время с трудом обучаться элементарным навыкам (как то: графическим навыкам, навыкам самообслуживания, включая даже завязывание шнурков и т.п.). И у этих детей наблюдаются выраженные трудности обучения, связанные с пониманием условностей, скрытого смысла рассказов, подтекстов и метафоризации в подаче материала.

Также отмечается и своеобразие познавательной сферы. Это очень «вербальные» дети, их речь изобилует книжными цитатами, сложными малочастотными словами. Развитие мыслительной деятельности наиболее искажено. Ребенок может понять закономерности и причины того или иного и, в то же время, не соотносить все это с действительностью. Могут наблюдаться и легкие проявления искажения мыслительной деятельности. Чаще всего отмечается хорошая слухоречевая память.

Игра у таких детей вообще представлена недостаточно. Нередко встречается одержимость «игровым занятием», которую очень трудно прервать. При этом (особенно в раннем возрасте) отдается предпочтение неигровым предметам. Крайне затруднено игровое замещение предметов. Иногда возможны длительные игровые перевоплощения (в основном, в животных). Часто подобные перевоплощения носят навязчивый и некритичный характер.

Особенности эмоционального развития. На первый план у этих детей выступает невозможность организовать полноценную и адекватную коммуникацию с окружающими (порой одинаково трудно организовать общение и с детьми, и со взрослыми).

Эмоциональная сфера отличается выраженной спецификой: буквальное понимание образных выражений, принятие всего на веру, определенная наивность, доходящая до гротескной, непонимание юмора и шуток, метафоричности высказываний и выражений. Значительные трудности ребенок испытывает при необходимости «считывания» ситуации в целом, понимания эмоций и чувств окружающих его людей. При этом ребенок часто

ориентируется на оценку фрагментарных характеристик общения или настроения — так, громкий голос может для него означать, что человек сердится, вне зависимости от эмоциональной окрашенности сообщения, сказанного этим громким голосом и т.п.

При этом детей можно чисто внешне охарактеризовать как эмоционально «астеничных», упорных, активных и энергичных детей, хотя их преимущественно речевая активность носит своеобразный аутостимуляционный характер. На самом деле и эти дети уязвимы к неожиданным изменениям ситуации, подвержены страхам, только их тревога проявляется в подобных «активных» формах. Такой ребенок по-своему сильно привязан к близким, хотя в быту именно с близкими складываются у него непростые, зачастую

«провокационные» отношения.

Речь стереотипная, часто штампованная. Демонстрирует псевдообращенность к собеседнику, оживление, которое носит несколько механистичный характер, что может оцениваться как высокое интеллектуальное развитие, речь взрослая, может быть с большим запасом слов.

Четвертая группа. Для детей этой группы характерна чрезвычайная тормозимость, пугливость (особенно в контактах), ощущение несостоятельности, необходимость постоянной поддержки со стороны взрослых. Родители жалуются не на трудности эмоционального контакта, а на задержку психического развития в целом. Существенно, что дети этой группы, несмотря на аутистическую «болезненность» контактов с окружающими, пытаются все же строить правильные формы поведения в обществе. Но поскольку это происходит на фоне трудностей адекватного «эмоционального гнозиса» (восприятия и эмоциональной оценки выражения лица) — это значительно усложняет их адаптацию.

Внешний вид, специфика поведения. Для детей чаще характерна физическая хрупкость, болезненность внешнего вида. Они выглядят скованными, их движения неловки и угловаты. Для них характерна вялость, замедленность речи, проблемы плавности речи, в частности, ее просодической стороны — монотонна, интонационно мало окрашена, иногда на высоких тонах. Взгляд на лицо взрослого прерывистый, они могут отвечать полуотвернуто от взрослого («удерживая» его в периферических полях зрения), но в то же время в целом производят впечатление патологически робких и застенчивых. В поведении бросается в глаза отрешенность ребенка, отсутствие (или чрезвычайная кратковременность) контакта «глаза в глаза», невозможность установить эмоциональный контакт с окружающими, чрезмерная зависимость, привязанность к матери. В тревожащих ребенка ситуациях начинают проявляться двигательные стереотипии (преимущественно руками) или речевые стереотипии, всегда усиливающиеся в сложных, незнакомых

ситуациях. Дети замедлены в своей деятельности, застревают в ней, отвечают с большой отсрочкой (латенцией), нередко невпопад. Работают, как правило, тщательно, как бы боясь что-либо сделать неправильно. Поощрение зачастую вызывает убыстрение деятельности. Темп деятельности пропорционален зависимости от взрослого, боязни ошибиться.

В целом эти дети демонстрируют относительную адекватность по отношению к предлагаемым заданиям, хотя часто излишне тревожны, легко тормозимы, требуют поддержки со стороны близких. На фоне волнения и неуверенности часто возникают двигательные (реже речевые) стереотипии. В то же время собственно в общении, оценке ситуаций, в особенности юмористического или переносного ее подтекста, оценке эмоционального состояния окружающих, практически в любой ситуации взаимодействия с детьми, и со взрослыми они оказываются выражено неадекватными.

Им свойственна чрезмерная критичность, особенно по отношению к результатам собственной деятельности, хотя порой как и дети с интеллектуальной недостаточностью, они скорее будут ориентироваться на оценку взрослого, чем на собственно результат своей деятельности.

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

Основным в квалификации их познавательной деятельности является то, что часто возникает ощущение, непонимания ребенком инструкции и потребности (иногда неоднократно) ее повторения. При этом невербальные (перцептивно-действенные и перцептивно-логические) задания могут выполняться достаточно хорошо.

Для ребенка дошкольного возраста фактически невозможна игра со сверстниками, но есть «игра рядом». В то же время, нельзя говорить и об отсутствии потребности в совместной игре. Дети в игре робки, часто очень формально следуют правилам, чем и раздражают сверстников, а это, в свою очередь, усиливает неуверенность в коммуникациях и увеличивает уязвимость ребенка. В игре с трудом учитывается обратная связь (как эмоциональная, так и сюжетная).

Естественно, что отмечаются специфические особенности и эмоционального развития детей — повышенная ранимость, тревожность, неуверенность в себе, тормозимость, которая как бы «прикрывается» внешней отрешенностью. Специфично и наличие страхов, в т.ч. конкретных (страх громкого голоса, внезапного, пусть даже и негромкого звука). Почти всегда наблюдается сверхзависимость от матери, реже от какого-либо другого близко связанного с ним человека. Дети очень привязываются к специалистам, которые с ними занимаются, глубоко переживают прекращение занятий,

страдают от этой разлуки. Их можно охарактеризовать, как эмоционально «астеничных», утомляемых. Основным радикалом этого варианта отклоняющегося развития следует считать огромные трудности организации продуктивного взаимодействия при одновременном наличии выраженной потребности в общении.

Прогноз дальнейшего развития и адаптации будет зависеть от огромного числа не столько объективных факторов, сколько собственных ресурсных возможностей ребенка. Большую роль играет подбор эффективной медикаментозной терапии и своевременность начатого лечения. При благоприятных обстоятельствах и оптимально созданных условиях дети могут достаточно успешно закончить среднюю общеобразовательную школу.

При анализе условий, необходимых для адаптации в образовательном учреждении, необходимо учитывать, что такой ребенок трудно адаптируется в любой новой ситуации и при ее изменении легче себя чувствует в привычной, предсказуемой обстановке, поэтому лучше ведет себя на уроке, чем на перемене. Такие дети имеют трудности восприятия фронтальных инструкций и заданий, но даже в случае индивидуализации задания часто не демонстрируют то, что мы понимаем. При ответах наблюдается латентность, иногда, наоборот, — мгновенность, по сравнению с другими детьми. Ребенок имеет очень неровный темп и продуктивность деятельности в целом.

Часто необходимо подключение медикаментозной терапии, которую может назначить и проводить исключительно врач - психиатр. Важно, чтобы все специалисты одинаково понимали сущность проблем такого ребенка, что позволит им эффективно взаимодействовать между собой.

Вследствие представленной неоднородности состава детей с РАС требуется дифференциация содержания дошкольного образования. Этим будет обеспечены образовательные потребности и возможности детей с РАС и плавный переход к школьному обучению.

1.7 Планируемые результаты освоения программы.

Планируемые результаты освоения программы представлены личностными результатами и результатами по разделам коррекционно-развивающей работы.

Личностные результаты включают овладение обучающимися социальными компетенциями, необходимыми для решения практико-ориентированных задач и обеспечивающими становление социальных отношений обучающихся в различных средах, сформированность мотивации к обучению и познанию.

Результаты по направлениям коррекционно-развивающей работы связаны с овладением обучающимися содержанием каждого направления и характеризует их достижения в усвоении знаний и умений, возможности их применения в практической деятельности. Данные результаты рассматриваются как примерные (возможные) и соответствующие

индивидуальным возможностями и специфическими потребностями в развитии обучающихся.

Социальное развитие и ознакомление с окружающим.

- называют свое имя, фамилию, возраст;
- показывают на фотографии себя, маму, папу (выбор из 3-5);
- называют всех членов своей семьи, знают их имена;
- показывают и называют части тела и лица;
- отвечают на вопрос: «Ты мальчик или девочка?»;
- показывают или называют предметы одежды, обуви, посуды и игрушки, овощи, фрукты, мебель;
- узнают реальные и изображенные на картинках знакомых животных и птиц;
- отвечают на вопрос, указывая жестом или словом, где солнышко, дом, машина, вода, дерево;
- знают, что делает человек данной профессии (воспитатель, врач, повар, водитель, строитель, продавец);
- определяют по изображениям четыре времени года;
- определяют на элементарном уровне особенности деятельности детей и специфику их одежды в зависимости от времени года;
- адекватно ведут себя в знакомых ситуациях на прогулке, в группе, дома, используя накопленный практический опыт взаимодействия с людьми и предметами окружающего мира;
- имеют представления о повседневном труде взрослых;
- адекватно ведут себя в процессе выполнения режимных моментов;
- называют функциональные назначения предметов, окружающих ребенка в повседневной жизни;
- называют изученные группы животных, показывают основные части тела животного;
- называют или определяют по картинке основные признаки заданного времени года: зима, лето, осень;
- называют город (населенный пункт), в котором они проживают;
- называют страну;
- выделять на картинках изображения транспорта, продуктов, инструментов, школьных принадлежностей и называть их;
- различают деревья, траву, цветы, ягоды и называют их;
- называют (показывают) диких и домашних животных, их детенышей;
- называют (показывают) детенышей домашних и диких животных,
- называют (показывают) домашних птиц и их детенышей;
- определяют признаки четырех времен года;
- различают время суток: день и ночь;

Формирование элементарных количественных представлений

- выделяют 1, 2 и много предметов из группы по подражанию, образцу; пословесной инструкции;

- соотносят количество 1 и 2 с количеством пальцев;
- различают дискретные и непрерывные множества по количеству: 1, 2, много, мало, пустой, полный;
- находят 1, 2 и много однородных предметов в окружающей обстановке;
- составляют равные по количеству группы предметов;
- понимают выражение столько ..., сколько ..
- выделяют 3 предмета из группы по слову;
- пересчитывают предметы в пределах трех;
- осуществляют группировку предметов по количественному признаку на основе образца;
- выполняют операции объединения и разъединения в пределах трех с открытым и закрытым результатами;
- осуществляют счет в прямом и обратном порядке в пределах пяти;
- определяют количество предметов и предметных изображений на картинках, расположенных в ряд и при различном расположении, в пределах пяти;
- сравнивают две группы предметов по количеству на основе пересчета элементов каждого множества;
- решают задачи с открытым и закрытым результатом на наглядном материале в пределах пяти, по представлению и отвлеченно, в пределах четырех;
- измеряют, отмеривают и сравнивают непрерывные множества с помощью условной мерки;
- пересчитывают предметы и изображения предметов на картинках, расположенных в ряд, при разном их расположении; предметы и изображения предметов, имеющих различную величину, цвет, форму;
- определяют место числа в числовом ряду и отношения между смежными числами; решать задачи по представлению и отвлеченно в пределах пяти;
- знают цифры от нуля до десяти, соотносят их с числом предметов.
- считают до десяти в прямом порядке и от десяти в обратном порядке.
- считают от заданного числа в пределах десяти.

Развитие сенсорного восприятия.

- воспринимают отдельные предметы из общего фона, выделяя их по просьбе взрослого: «Возьми чашку», «Дай пирамидку», «Покажи, где стульчик»;
- различают свойства и качества предметов: мокрый - сухой, большой - маленький, сладкий - горький, горячий - холодный;
- проталкивают объемные геометрические формы в соответствующие прорезикоробки, пользуясь методом проб;
- воспроизводят в отраженной речи некоторые знакомые свойства и качества предметов (большой — маленький, горячий — холодный, кубик - шарик);
- дифференцируют цвета и их оттенки;
- воспринимает величину: большой — маленький, группирует различные

парные предметы по величине;

- различают свойства и качества предметов: маленький - большой — самый большой; сладкий — горький — соленый;

- сравнивает предметы по величине, используя практические приемы сравнения – накладывание, прикладывание;

- складывают разрезную картинку из двух частей (3-4 частей)

;- воссоздают целостное изображение предмета по его частям;

- учитывают знакомые свойства предметов в предметно-практической и игровой деятельности (шарик катится; кубик стоит, не катится; большой домик для большой матрешки, маленький — для маленькой);

- достают знакомые предметы из «волшебного мешочка» по тактильному образцу (выбор из двух);

- учитывают свойства предметов в разнообразной деятельности: в игре с сюжетными игрушками, в строительных играх, в продуктивной деятельности (конструирование, лепка, рисование);

- используют разнообразную цветовую гамму в деятельности;

- выполняют группировку предметов по заданному признаку (форма, величина, вкус, цвет);

- соотносят форму предметов с геометрической формой - эталоном;

- подбирает, соотносит фигуры и геометрические формы по образцу;

- ориентируются в пространстве, опираясь на схему собственного тела;

- описывают различные свойства предметов: цвет, форму, величину

- группируют предметы по образцу и по речевой инструкции, выделяя существенный признак, отвлекаясь от других признаков;

- используют обобщенные представления о некоторых свойствах и качествах предметов в деятельности.

- ориентируются в пространстве, опираясь на схему собственного тела;

- описывают различные свойства предметов: цвет, форму, величину, качества поверхности, вкус;

- группируют предметы по образцу и по речевой инструкции, выделяя существенный признак, отвлекаясь от других признаков;

Подготовка к обучению грамоте

- различают бытовые шумы (шум шагов, шуршание листьев, звук рвущейся бумаги) и звуками явлений природы (шум дождя, шум бегущей воды — ручей, морской прибой; завывание ветра, пение птиц);

- выделяют знакомые предметы и явления по их звуковым характеристикам («Угадай, на чем я играю»);

- различают слова, близкие по слоговой структуре: дом — кот, удочка — дудочка, мишка — книжка;

- определяют направление звука и его источник без опоры на зрительный анализатор;

- воспроизводят заданные ритмы (2—3) и различают их между собой на слух;

- произносят гласные звуки (а, у, и, о, ы, э), соотносят их с буквой: находят соответствующую букву при назывании педагогом слов с определенным звуком, находят предметную картинку, определяют первый звук в ее названии и находят соответствующую букву;
- определяют на слух наличие определенного звука в слове, выделяя голосом заданный звук;
- сливают слоги, читают простые слова (1, 2, 3 – сложенные), без стечением согласных звуков;
- находят на картинках предметы, названия которых начинаются с заданного звука;
- находят заданные буквы среди других;
- соотносят согласные звуки с буквой;
- находят на картинках предметы, названия которых начинаются с определенных согласных звуков;
- определяют звук, с которого начинается слово, и находят соответствующую букву;
- умеют сливать звуки в слоги, начиная с закрытых слогов;
- умеют читать слова по слогам, соотносить прочитанное слово с картинкой.

Речевое развитие

- сформированы аффективно-личностные связи у ребенка с близкими взрослыми как основа возникновения интереса к общению;
- используют эмоциональные средства общения с близкими взрослыми;
- умеют принимать контакт;
- откликаются на свое имя;
- проявляют потребность в речевых высказываниях с целью общения со взрослыми сверстниками;
- понимают жестовые инструкции взрослого с речевым сопровождением, используя элементарные жесты во взаимодействии с педагогом;
- используют доступные средства коммуникации со взрослым (жесты, слова: «привет, пока, на, дай»);
- проявляют инициативу: обращения, просьбы, требования;
- обращают внимание к звучащей речи взрослого, интонации, голосу, зрительному восприятию говорящего, дополняя речь естественными жестами, мимикой, указаниями на предметы;
- воспринимают речь на слух, называя новые звуки, слоги, слова, связанные с предметом, игрушкой, на которую он направляет свой взгляд;
- умеют находить близко расположенный предмет, который называет взрослый;
- по просьбе находят и приносят игрушку, которая расположена далеко от него;
- понимают и выполняют запрет: «Нельзя!», «Стоп!»;
- выполняют просьбы, подкрепленные жестом: «Дай!»;

- выполняют простые инструкции сопровождаемые, соответствующим жестом: «иди ко мне», «сядь» и т.д.;
- выполняют простые инструкции, предъявляемые без жеста;
- слушают песенки взрослого, стихи, фиксируют взгляд на артикуляции взрослого;
- проявляют речевые реакции, совместно со взрослым рассматривая предметы, игрушки, картинки и т.д.;
- показывают по просьбе знакомые предметы и их изображения;
- используют жест, указывающий на желаемый объект, чтобы выразить просьбу;
- выражают просьбу с помощью вокализации, которая может сопровождаться взглядом и/или жестом, указывающим на желаемый предмет;
- выражают просьбу о помощи, протягивая предмет взрослому;
- произносят звуки, слоги, /слова по очереди со взрослым;
- выражают отказ социально адекватными средствами (например, движением головы или кисти);
- указывают пальцем на близко (до 1 м) расположенный желаемый предмет;
- фиксируют взгляд на лице взрослого, для получения желаемого предмета;
- делают выбор, показывая пальцем на один из 2-х предложенных предметов;
- используют вокализации/звука/слога, слова и взгляда для выражения просьбы;
- показывают указательным пальцем на желаемый отдаленно расположенный (1 и более метров) предмет;
- произносят пять и более согласных в спонтанной вокализации и лепете;
- подражают действиям губ взрослого в русле простой артикуляционной гимнастики;
- звукоподражают взрослому при произнесении звуков;
- активизируется речевые высказывания в результате действий с игрушками;
- отвечают на вопросы: «Хочешь пить?»; выразить свои потребности словом: «Дай пить», «Хочу сок», «Хочу спать».

Развитие мелкой моторики и формирование графо-моторных навыков.

- выполняют движения кистями рук по подражанию с использованием соответствующих стихотворных текстов;
- выделяют указательный палец своей руки, пользуются им при выполнении определенных действий;
- могут действовать отдельно каждым пальцем своей руки;
- сформирован захват щепотью сыпучих материалов;
- сформирован захват щепотью предметов при раскладывании больших и мелких предметов в прозрачный сосуд, в различные емкости;
- выполняют движения кистями и пальцами рук, используя карандаш

(катание ребристого карандаша между ладоней, по столу, вначале отдельно каждой рукой, а потом двумя руками одновременно, катание между подушечками большого пальца и остальных пальцев одной руки, попеременно);

- умеют выполнять размашистые движения руки: стирать с доски тряпкой размашистыми движениями слева направо, сверху вниз, слева-направо (по подражанию, самостоятельно, по словесной инструкции);

- выполняют движения кистями рук и пальцами по подражанию, знают названия большого и указательного пальцев, умеют показывать их при назывании;

- умеют брать в обе руки (захват ладонями) сыпучие материалы и высыпать их в посуду;

- умеют выполнять движения пальцами обеих рук одновременно вначале по подражанию, а потом по словесной инструкции;

- умеют выполнять определенные движения кистями рук на бумаге: учить проводить прямые линии краской по большому листу бумаги (по подражанию, самостоятельно);

- умеют нанизывать крупные бусы из разного материала на шнурок по образцу;

- умеют бросать мелкие предметы (горох, фасоль, орехи) в сосуд с широким горлышком, используя захват предметов щепотью;

- захватывают сыпучие материалы указательным типом хватания;

- проводят пальцами по дорожке на листе бумаги, от ее начала до конца (ширина дорожки от 2,5—2 до 1,5—1 см);

- проводят карандашом непрерывную линию от ее начала до конца дорожки (ширина дорожки от 2,5—1,5);

- выкладывают дорожки из мелких предметов (гороха, фасоли, семечек) по подражанию действиям взрослого, а затем по образцу;

- выкладывают из мозаики дорожки, используя захват мозаики щепотью, чередуя мозаику по цвету, ориентируясь на образец;

- проводят непрерывную линию по центру дорожки сначала пальцами, а затем карандашом от начала до конца (дорожки различной ширины);

- проводят прямые линии по пунктирам до определенной точки сверху вниз, слева направо;

- захватывают сыпучие материалы указательным типом хватания;

- выкладывают из мозаики простые предметы по образцу;

- проводят карандашом по образцу прямые линии до определенной точки в направлении сверху вниз (развивать зрительно-двигательную координацию);

- проводят прямые линии по пунктирным линиям в направлении сверху вниз;

- проводят прямые линии до определенной точки самостоятельно в направлении слева направо;

- застегивают кнопки и пуговицы различной величины одного цвета;

- выкладывают горох, семечки на подготовленную дощечку с

размазанным пластилином по контуру простого предмета;

- проводят непрерывные линии, не отрывая карандаша от бумаги, между двумя линиями по дорожке (ширина дорожки от 1 до 0,5 см);

- проводят линию, не отрывая карандаша от листа бумаги по наклонной линии-образцу (дорожке);

- проводят прямую непрерывную линию между двумя волнистыми линиями;

- составляют из частей целый предмет (пристегивать элементы предметов к основной части: к середине цветка лепестки, к веточкам листья и т. д.);

- выполняют шнуровку сверху вниз без перекрещивания шнурка сначала в две дырочки, а затем увеличивать их число (действия по подражанию, по образцу);

- проводят непрерывную линию между двумя волнистыми линиями, повторяя изгибы (ширина между волнистыми линиями от 2,5 до 1,5 см);

- проводят линию пальцем, затем карандашом самостоятельно по заданному образцу;

- проводят непрерывные линии между двумя ломаными линиями, повторяя их изгиб (сначала проводить линии пальцем, а затем по образцу карандашом);

- обводят по контуру простые предметы;

- проводят непрерывную линию карандашом по образцу;

- проводят непрерывную линию по нарисованному контуру (пальцем, карандашом);

- проводят линию, не отрывая пальца или карандаша от листа бумаги;

- проводят волнистые линии по пунктиру, не отрывая карандаша от листа бумаги;

- заштриховывают в одном направлении — сверху вниз — простые предметы (яблоко, груша, воздушный шар и т. д.);

- раскрашивают контурные сюжетные рисунки цветными карандашами, не выходя за контур;

- самостоятельно выбирают цвет при раскрашивании сюжетной картинке;

- выполняют штриховку прямыми линиями в разном направлении отдельных предметов;

- проводят линию карандашом по «сложной» дорожке;

- проводят линию, не выходя за пределы дорожки и не отрывая карандаша от бумаги;

- копируют образец (рисуют рядом такую же картинку);

- обводят по трафарету геометрические фигуры, несложные предметы и закрашивают их, не отрывая руки от листа;

- обводят предметы по пунктирным линиям плавными непрерывными движениями;

- обводят клубочки по пунктирным линиям от стрелки, показывающей направление обводки;

- дорисовывают половину предмета в целях получения целостного

предметного изображения;

- располагают графические изображения на листе бумаги, соотносят их с образцом;
- умеют обводить клетки, пропускают 1, 2 клетки;
- проводят прямые линии в две клетки (вертикальные, горизонтальные);
- проводят чередование вертикальных и горизонтальных линий в тетради;
- изображают орнамент в тетради в клетку;
- копируют рисунок, соблюдая строчку, чередуют элементы (полоски, точки);
- считают клетки, выполняя определенный орнамент;
- проводят непрерывные линии по простым лабиринтам;
- умеют писать буквы; цифры.

2. Содержательный раздел

2.1 Программа коррекционно-развивающей работы.

В старшей группе комбинированного вида 2 воспитанника направленных на ПМПК и имеющих диагноз «Расстройства аутистического спектра».

Занятия проводятся в индивидуальной форме 3 раза в неделю по 25 минут, с каждым из воспитанников.

Образовательный процесс, строится на комплексно-тематическом принципе с учетом интеграции образовательных областей, что дает возможность достичь максимально реализации цели Программы в целом.

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

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

Коррекционно - развивающая работа учителя - дефектолога планируется по образовательным областям: «Познавательное развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Речевое развитие»:

- социальное развитие и ознакомление с окружающим миром;
- формирование элементарных количественных представлений;
- развитие сенсорного восприятия;
- подготовка к обучению грамоте.

Учитель – дефектолог ставит перед собой задачи по каждому разделу.

2.2 Социальное развитие и ознакомление с окружающим миром.

- побуждать речевую активность и потребность в речевом общении;
- знакомить с именами сверстников, учить называть их по имени, узнавать на фотографии;
- понимать указательный жест руки и указательного пальца взрослого, поворачивать голову в указанном направлении;
- расширять круг предметно-игровых действий, используемых на занятиях и свободной деятельности;
- учить показывать на себе и окружающих части тела и лица, их назначение, уточнить представление о назначениях рта и носа, уточнить

функцию носа. Изучить рот (там есть губы, зубы, язык). Показывать по называнию части тела: голова, живот, руки, пальцы, ноги;

- формировать представления об отдельных эмоциональных состояниях: радость – грусть (радостно, весело – я улыбаюсь; грустно – я не улыбаюсь, не играю);

- формировать способы взаимодействия со взрослыми и детьми: здороваться при встрече, прощаться при уходе домой (махать рукой «до свидания», «пока»); благодарить (говорить «спасибо», мотать головой вниз-вверх), просить о помощи (жестами);

- продолжать формировать представление о себе и своей семье;

- формировать способы взаимодействия со взрослыми и детьми;

- расширять знания об овощах и фруктах;

- расширять знания и словарь по теме «домашние животные»;

- расширять знания и словарь по теме «дикие животные»;

- расширять знания о посуде;

- знакомить с предметами мебели, расширять знания по теме;

- знакомить и расширять знания о птицах (зимующих и домашних), их частями тела;

- закреплять и расширять знания об одежде и обуви;

- знакомить с профессиями людей: врач, воспитатель, повар, строитель и др;

- знакомить с объектами неживой природы;

- знакомить с улицей (много домов, едут машины, автобусы)

; - знакомить с транспортом, с правилами поведения на улице и в транспорте;

- учить различать (называть) части суток;

- учить наблюдать за действиями и поведением окружающих взрослых и детей, расширять глагольный словарь и ввести его в речь;

- учить понимать рассказ, созданный по результатам реальных событий из жизни ребенка в группе;

- учить отвечать на вопросы, связанные с жизнью и практическим опытом ребенка («Что делал? Во что играл? Что пил?, «Куда идем?»);

- учить понимать действия, изображенные на картинке («Кто что делает?»);

- учить инсценировать небольшие рассказы и стихи с использованием игрушек;

- учить составлять предложение по картинкам.

2.3 Формирование элементарных количественных представлений.

- учить выделять количество предметов из группы по словесной инструкции, соотносить количество предметов с количеством пальцев и цифрой;

- учить выделять отдельные предметы из группы; составлять группы из одинаковых предметов (ребенок подбирает предметы, педагог сопровождает его действия словами: «Еще мячик, еще ..., еще ..., еще ... Вот как много мячей», выделяя тем самым каждый отдельный предмет, отмечая увеличение их количества и указывая на их множественность);

- учить выделять 1 и много предметов из группы по подражанию, образцу; составлять множества из отдельных предметов; учить понимать вопрос сколько?, отвечать на вопрос (ответы детей могут быть вербальной и невербальной форм);

- учить выделять 1 и много предметов из группы по словесной инструкции;

- учить различать дискретные (игрушки, предметы) и непрерывные (вода, песок, крупа) множества по количеству: много — мало (работая с непрерывными множествами, педагог дает образец речевого высказывания: в большом ведерке много песка, в маленьком — мало);

- учить различать количества пустой — полный; употреблять в речи слова пустой - полный;

- учить выделять 2 предмета из группы по подражанию, образцу;

- соотносить количество 1 и 2 с количеством пальцев; отвечать на вопрос «Сколько?», называя числительные один, два или показывая соответствующее количество пальцев;

- учить выделять 2 предмета из множества по словесной инструкции;

- учить находить 1, 2 и много однородных предметов в специально подготовленной среде;

- учить показывать и называть единичные и парные части тела и лица (две руки и ноги, один нос и т. п.);

- учить находить заданное количество однородных предметов — 1,2, много — в окружающей среде;

- учить составлять равные по количеству множества предметов, с каждым предметом одной группы;

- учить соотносить только 1 предмет другой группы, используя приемы приложения и составления пар; понимать выражение столько ..., сколько ... («Поставь каждую чашку на блюдец. Сколько блюдец, столько и чашек»);

- учить сопоставлять численности множеств, воспринимаемых различными анализаторами без пересчета в пределах двух (например, хлопнуть в ладоши столько раз, сколько матрешек на столе: учить ребенка непосредственно перед каждым предметом совершать только 1 хлопок);

- учить выделять 3 предмета из группы по подражанию, по образцу, по слову; соотносить количество предметов с количеством пальцев;

- учить соотносить две группы предметов по количеству в пределах трех без пересчета (столько ..., сколько ...)

- учить пересчитывать предметы в пределах трех; осуществлять пересчет однородных предметов, расположенных в ряд, при разном их расположении, а также предметов, различных по назначению, цвету, размеру;

- учить определять количество предметов и изображений на картинках в пределах трех без пересчета, использовать пересчет как способ проверки;
- учить выделять 4 предмета из группы по подражанию, по образцу, по слову; соотносить количество предметов с количеством пальцев;
- учить соотносить две группы предметов по количеству в пределах четырех без пересчета (столько ..., сколько ...);
- учить пересчитывать предметы в пределах четырех; осуществлять пересчет однородных предметов, расположенных в ряд, при разном их расположении, а также предметов, различных по назначению, цвету, размеру;
- учить решать задачи нахождения суммы и остатка в пределах трех;
- учить выделять 5 предметов из множества по подражанию и образцу, соотносить количество предметов с количеством пальцев в пределах пяти;
- учить сравнивать по количеству две группы предметов, находящихся на расстоянии, и группы предметов, изображенных на картинках, на основе пересчета; использовать различные способы проверки;
- учить осуществлять счет в обратном порядке от трех, четырех;
- учить решать арифметические задачи на нахождение суммы и остатка в пределах трех, четырех;
- учить детей выделять 5 предметов из множеств по слову;
- учить пересчитывать предметы в пределах пяти;
- упражнять в счете элементов множеств, воспринимаемых на слух (звуки), на ощупь (предметы), движений; сопоставлять по количеству предметы и звуки, предметы и движения, звуки и движения в пределах пяти
- учить определять количество предметов, изображенных на картинках, в пределах пяти;
- учить отсчитывать заданное количество предметов из множества в пределах шести;
- учить отвечать на вопросы: «Какое число идет за числом 2? за числом 3?»;
- «Назови соседей числа 4», «Найди пропущенное число». Продолжать учить определять отношения между смежными числами (2 больше 1, 3 больше 2 и т. д.), используя наглядное моделирование числового ряда;
- учить выделять 7 предметов из группы по подражанию, по образцу, по слову; соотносить количество предметов с количеством пальцев;
- учить пересчитывать предметы в пределах 7-ми; осуществлять пересчет однородных предметов, расположенных в ряд, при разном их расположении, а также предметов, различных по назначению, цвету, размеру;
- учить осуществлять счет в обратном порядке от семи;
- учить решать задачи нахождения суммы и остатка в пределах 7-ми;
- учить выделять 8 предметов из группы по подражанию, по образцу, по слову;
- соотносить количество предметов с количеством пальцев;
- учить пересчитывать предметы в пределах 8-ми; осуществлять пересчет

однородных предметов, расположенных в ряд, при разном их расположении, а также предметов, различных по назначению, цвету, размеру;

- учить осуществлять счет в обратном порядке от восьми;
- учить решать задачи нахождения суммы и остатка в пределах 8-ми;
- учить выделять 9 предметов из группы по подражанию, по образцу, по слову; соотносить количество предметов с количеством пальцев;
- учить пересчитывать предметы в пределах 9-ти; осуществлять пересчет однородных предметов, расположенных в ряд, при разном их расположении, а также предметов, различных по назначению, цвету, размеру;
- учить осуществлять счет в обратном порядке от девяти;
- учить решать задачи нахождения суммы и остатка в пределах 9-ти;
- учить выделять 10 предметов из группы по подражанию, по образцу, по слову; соотносить количество предметов с количеством пальцев;
- учить пересчитывать предметы в пределах 10-ти; осуществлять пересчет однородных предметов, расположенных в ряд, при разном их расположении, а также предметов, различных по назначению, цвету, размеру;
- учить осуществлять счет в обратном порядке от 10-ти;

2.4 Развитие сенсорного восприятия.

- учить выделять предмет из общего фона (игра «Ку-ку»);
- развивать зрительное внимание и подражание путем воспроизведения действий взрослого сначала без предметов («Ручками тук-тук, ручками хлоп-хлоп»), а потом с предметами (сюжетными игрушками, кубиками, предметами обихода: «Ляля топ-топ, зайка прыг-скок»);
- учить соотносить игрушку с ее изображением («Покажи, где кукла», «Покажи, где ту-ту (паровоз)»);
- учить сличать парные предметы;
- учить сличать парные картинки;
- учить различать объемные формы (куб, шар) в процессе дидактической игры по подражанию действиям взрослого («Дай, что катится», «Возьми, что не катится»);
- учить подбирать крышки к коробочкам одинаковой величины, но разной формы (круглая, квадратная);
- знакомить со словами шар, кубик;
- учить выполнять действия по подражанию, соотнося форму крышки и форму коробки («Спрячь шарик», «Спрячь кубик»);
- учить проталкивать объемные геометрические формы (куб, шар) в соответствующие прорези коробки, пользуясь методом проб;
- учить узнавать знакомые предметы среди незнакомых (находить свою игрушку среди других; выделять названную педагогом игрушку среди других);
- учить хватать большие предметы (шары, кубы, мячи, мешочки,

подносы) двумя руками, маленькие — одной рукой;

- учить складывать из двух частей разрезную предметную картинку;
- учить воспринимать (сличать) цвет: красный, желтый («Дай такой»);
- учить воспринимать величину (большой, маленький);
- учить захватывать широкие предметы всей ладонью, узкие (шнурки, палочки) — пальцами;
- учить различать цвета красный и желтый в ситуации подражания действиям взрослого (постановка кубиков друг на друга попарно; подбор одежды для кукол);
- учить выделять по словесной инструкции предметы двух цветов: красный, желтый («Дай красный шарик», «Возьми желтую ленточку»);
- учить соотносить предметы с их изображением в пределах двух-трех предъявленных образцов;
- учить находить парные предметы, расположенные в разных местах игровой комнаты;
- учить восприятию игрушек, находящихся на столе у педагога, при выборе из двух (найти и по возможности назвать). Пример: «Саша играет с петушком. Тетя спрятала петушка. Возьми петушка» (на выбор дается два предмета — петушок и тележка);
- учить различать объемные формы в процессе конструирования по подражанию действиям взрослого (из трех элементов: куб, брусок, треугольная призма);
- учить воспринимать величину — большой, маленький, самый большой;
- учить дифференцировать объемные формы (шар, куб, треугольная призма) и плоскостные (круг, квадрат, треугольник);
- формировать ориентировку в пространстве групповой комнаты (у окна, у двери);
- учить воспринимать пространственные отношения между предметами по вертикали: внизу, наверху;
- учить сличать четыре основных цвета — красный, желтый, синий, зеленый;
- ввести в пассивный словарь и названия воспринимаемых свойств и отношений предметов: красный, желтый; круглый; большой, маленький, самый большой; внизу, наверху;
- учить различать формы в процессе конструирования по образцу (куб, брусок, треугольная призма);
- учить дифференцировать объемные формы в процессе игровых заданий (шар, куб)
- учить соотносить реальный предмет с его изображением;
- учить складывать с учетом величины трехсоставную матрешку, пользуясь методом проб;
- учить складывать пирамиду из трех-четырех колец с учетом величины, пользуясь методом практического промеривания;

- учить выделять основные цвета предметов по образцу: «Принеси цветочки такого цвета, как у меня в вазе»;
- учить детей воспринимать цвет предмета при выборе по названию: «Заведи красную машину»;
- учить складывать разрезную предметную картинку из трех частей;
- учить выбирать по образцу резко отличающиеся формы (круг, квадрат; прямоугольник, овал);
- учить в качестве способа соотнесения плоскостных форм пользоваться приемом накладки одной формы на другую;
- учить при складывании пирамиды понимать словесную инструкцию: «Возьми большое кольцо» и т. п.;
- учить выбирать по слову круглые предметы из ближайшего окружения;
- учить производить проталкивание в прорези коробки больших и маленьких кубов или шаров попарно;
- учить вычленять цвет как признак, отвлекаясь от назначения предмета: к красному шару подобрать красную ленточку, в зеленую машину поставить зеленый кубик, кукле в желтом платье подобрать желтый бантик и т. п.;
- учить раскладывать кружки одного цвета внизу от заданной черты, а наверху кружки другого цвета по образцу и по словесной инструкции: «Положи наверху», «Положи внизу»;
- учить группировать предметы по одному заданному признаку — форма, величина или цвет («В этом домике все игрушки красные, а здесь все белые»);
- учить вычленять форму как признак, отвлекаясь от назначения предмета («Соберем в коробку все круглое»);
- учить воспринимать наощупь форму и величину предметов (дифференцировать в пределах трех) Учить детей выбирать игрушки наощупь по слову (выбор из трех);
- учить производить выбор по величине наощупь по слову («Дай большой мяч», «Дай маленький мяч»);
- учить производить выбор на ощупь из двух предметов: большого и маленького (образец предъявляется зрительно);
- учить воспринимать и дифференцировать на ощупь твердые и мягкие предметы: пластилин и дерево и т.п.;
- учить дифференцировать на ощупь предметы по форме или по величине (выбор из трех);
- учить обследовать предметы зрительно-тактильно и зрительно-двигательно (зрительно-тактильное обследование применять при восприятии объемных предметов, зрительно-двигательное — при восприятии плоскостных форм или объектов);
- учить правильно ощупывать предметы, выделяя при этом характерные признаки;
- учить различать предметы по температуре (холодный — теплый);
- учить в процессе выбора заданной формы по образцу отвлекаться от других признаков: цвета и величины, т. е. производить выбор из кругов,

квадратов, прямоугольников, овалов, треугольников разного цвета и разной величины;

- учить производить выбор величины по образцу из трех предложенных объектов, проверяя правильность выбора приемом практического промеривания; учить соотносить предметы по величине (три размера): «Расставь игрушки в свои домики»;

- учить называть основные цвета— красный, синий, желтый, зеленый, белый, черный;

- учить находить знакомые цвета в окружающем;

- учить воспроизводить пространственные отношения между элементами при конструировании по подражанию и по образцу (внизу, сверху, рядом, посередине);

- учить узнавать предметы по описанию их цвета, формы, величины;

- учить при сопоставлении предметов находить разницу в деталях (отсутствие банта у куклы, наличие туфель и пр.);

- учить самостоятельно складывать разрезные картинки из трех-четырёх частей с разной конфигурацией разреза;

- учить складывать пирамиду из 6—7 колец по инструкции «Бери каждый раз самое большое кольцо», используя для определения величины прикладывание колец друг к другу (повтор инструкции только по мере надобности);

- учить складывать пятиместную матрешку, пользуясь зрительным соотношением или промериванием частей матрешки;

- учить соотносить части предметов по величине на новой, незнакомой игрушке;

- знакомить с понятиями «длинный — короткий»;

- учить дифференцировать и выделять цвет предметов: коричневый, оранжевый;

- учить находить знакомые цвета в окружающей обстановке

- учить воспроизводить пространственные отношения справа — слева по подражанию и по образцу;

- знакомить со словесным обозначением пространственных отношений справа — слева;

- знакомить с понятиями «далеко — близко»;

- ввести в пассивный словарь названия свойств и отношений, с которыми они познакомились на втором году обучения: синий, зеленый, белый; овал, шар; больше, меньше; высокий, низкий; выше, ниже; на, под, вопрос «где?»;

- учить самостоятельно складывать разрезные картинки из четырех частей с разной конфигурацией разреза;

- учить детей складывать фигуры из частей (отдельные детали фигуры, элементы конструктора, разборные куклы, разборные машины, домики, самолеты);

- знакомить с определениями «больше — меньше», «длиннее — короче».

2.5 Подготовка к обучению грамоте.

- учить дифференцировать бытовые шумы (шум шагов, шуршание листьев, звук рвущейся бумаги) и звуками явлений природы (шум дождя, шум бегущей воды — ручей, морской прибой; завывание ветра, пение птиц);
- учить выделять знакомые предметы и явления по их звуковым характеристикам («Угадай, на чем я играю»);
- учить дифференцировать слова, близкие по слоговой структуре: дом — кот, удочка — дудочка, мишка — книжка;
- упражнять в определении направления звука и его источник без опоры на зрительный анализатор;
- учить воспроизводить заданные ритмы (2—3) и дифференцировать их междусобой на слух;
- знакомить с гласными звуками а, у, и, о, ы, э;
- учить соотносить гласные звуки (а, у, и, о, ы, э) с буквой: находить соответствующую букву при назывании педагогом слов с определенным звуком, находить предметную картинку, определять первый звук в ее названии и находить соответствующую букву;
- учить определять на слух наличие определенного звука в слове, выделяя голосом заданный звук;
- учить сливать слоги, читать простые слова (1, 2, 3 – сложные), без стечением согласных звуков;
- учить находить на картинках предметы, названия которых начинаются с заданного звука;
- учить находить заданные буквы среди других;
- знакомить с согласными звуками (м, к, т, д, с, в и др.);
- учить находить на картинках предметы, названия которых начинаются с определенных согласных звуков;
- учить соотносить согласные звуки с буквой;
- учить определять звук, с которого начинается слово, и находить соответствующую букву;
- учить выделять звук в слове и определять его место (в середине слова, в начале, в конце);
- учить вставлять пропущенную букву в слова, используя картинки с изображением предмета и подписанным его названием (лото, таблицы, домино);
- учить сливать звуки в слоги, начиная с закрытых слогов;
- учить читать слова по слогам, соотносить прочитанное слово с картинкой.

2.6 Речевое развитие.

У детей с РАС отсутствует или слабо выражена потребность в

коммуникативных связях, имеются трудности выбора и использования форм общения, включая коммуникативную речь и целенаправленность речевой деятельности. У детей наблюдается несформированность языковых средств и/или недоразвитие речи и ее функций, прежде всего, коммуникативной, а также познавательной, регулирующей. В связи с этим, коррекционно-развивающая работа по развитию речи включена во все занятия учителя-дефектолога, воспитателей и других специалистов. В каждом случае необходимо использовать то, что адекватно потребностям данного ребенка.

Речевое развитие решает следующие задачи:

- формировать аффективно-личностные связи у ребенка с близкими взрослыми как основу возникновения интереса к общению;
- развивать эмоциональные средства общения ребенка с близкими взрослыми;
- формировать умение принимать контакт,
- формировать умения откликаться на свое имя;
- формировать потребность в речевых высказываниях с целью общения со взрослыми и сверстниками;
- формировать понимание жестовой инструкции взрослого с речевым сопровождением, используя элементарные жесты во взаимодействии с педагогом;
- учить использовать доступные средства коммуникации со взрослым (жесты, слова: «привет, пока, на, дай»);
- стимулировать речевые проявления и инициативу детей: обращения, просьбы, требования;
- стимулировать речевые реакции в процессе общения с близким взрослым.
- стимулировать внимание ребенка к звучащей речи взрослого, интонации, голосу, зрительному восприятию ребенком говорящего, дополняя речь естественными жестами, мимикой, указаниями на предметы;
- активизировать восприятие речи на слух, называя новые звуки, слоги, слова, связанные с предметом, игрушкой, которая привлекает ребенка, на которую он направляет свой взгляд;
- создавать условия для развития слухового восприятия при использовании различных игр с музыкальными игрушками;
- формировать умение находить близко расположенный предмет, который называет взрослый;
- учить по просьбе находить и приносить игрушку, которая расположена далеко от ребенка;
- создавать условия для восприятия различных интонаций речевых высказываний (побуждающих, одобрительных, строгих, запрещающих), подкрепляя интонацию соответствующей мимикой лица и естественными жестами;
- учить выполнять запрет: «Нельзя!», «Стоп!»;
- формировать взаимосвязь между движением и его словесным

обозначением, комментируя действия ребенка и собственные движения речью;

- учить выполнять просьбы, подкрепленные жестом: «Дай!»;
- учить выполнять простые инструкции сопровождаемые, соответствующим жестом: «иди ко мне», «сядь» и т.д.;
- учить выполнять простые инструкции, предъявляемые без жеста;
- учить детей слушать песенки взрослого, стихи, фиксировать взгляд на артикуляции взрослого;
- активизировать речевые реакции детей, совместно рассматривая предметы, игрушки, картинки и т.д.;
- учить показывать по просьбе знакомые предметы и их изображения.
- стимулировать использование жеста, указывающего на желаемый объект, чтобы выразить просьбу;
- учить выражать просьбу с помощью вокализации, которая может сопровождаться взглядом и/или жестом, указывающим на желаемый предмет;
- учить выражать просьбу о помощи, протягивая предмет взрослому;
- стимулировать произнесение звуков/слогов/слов по очереди со взрослым;
- учить выражать отказ социально адекватными средствами (например, движением головы или кисти);
- учить указывать пальцем на близко (до 1м) расположенный желаемый предмет;
- стимулировать фиксацию взгляда на лице взрослого, для получения желаемого предмета;
- учить делать выбор, показывая пальцем на один из 2-х предложенных предметов;
- стимулировать использование вокализации/звука/слога/слова и взгляда для выражения просьбы;
- учить показывать указательным пальцем на желаемый отдаленно расположенный (1 и более метров) предмет;
- создавать условия для развития активных вокализаций;
- стимулировать произнесение пяти и более согласных в спонтанной вокализации и лепете;
- создавать условия для формирования невербальных средств коммуникации: умение фиксировать взгляд на лице партнера, смотреть в глаза партнера по общению;
- учить подражать действиям губ взрослого в русле простой артикуляционной гимнастики;
- побуждать к звукоподражанию;
- создавать условия для активизации детей к речевым высказываниям в результате действий с игрушками («паровоз – ту-ту», «самолет - ууу»);
- учить детей отвечать на вопросы: «Хочешь пить?» – «Да», «Нет», «Хочу», «Не хочу»; выражать свои потребности словом: «Дай пить», «Хочу сок», «Хочу спать» (в дальнейшем – с обращением).

2.7 Развитие мелкой моторики и формирование графо-моторных навыков.

Все занятия включают в себя решение задач по развитию мелкой моторики и формированию графо-моторных навыков:

- учить выполнять движения кистями рук по подражанию с использованием соответствующих стихотворных текстов (надеть зеленые рукавички-«лягушата», руки сжать в кулаки, выполнять действия вверх-вниз: «Лягушата прыгают — ква- ква, ква-ква; лягушата смелые — ква-ква», «Молоточек — тук-тук», «Рыбка плышет», «Поезд едет — ту-ту»);

- учить выделять указательный палец своей руки, пользоваться им при выполнении определенных действий, познакомить детей с названием этого пальца — указательный (игра «Курочка зовет цыплят — ко-ко-ко»);

- учить действовать отдельно каждым пальцем своей руки по подражанию («игра» на детском пианино);

- учить захватывать щепотью сыпучие материалы (манная крупа, речной песок), высыпая в различные емкости (игра «Сварим кашку для куклы»);

- учить захватывать предметы щепотью, раскладывая большие и мелкие предметы в прозрачный сосуд (опускать мелкие предметы, обращая внимание на захват щепотью);

- учить выполнять движения кистями и пальцами рук, используя карандаш (катание ребристого карандаша между ладоней, по столу, вначале отдельно каждой рукой, а потом двумя руками одновременно, катание между подушечками большого пальца и остальных пальцев одной руки, попеременно);

- развивать размашистые движения руки: учить стирать с доски тряпкой размашистыми движениями слева направо, сверху вниз, слева-направо (по подражанию, самостоятельно, по словесной инструкции);

- учить выполнять движения кистями рук и пальцами по подражанию (игры

- «Зайчик», «Очки», «Пальчики поздоровались»), познакомить с большим пальцем, учить показывать его при назывании;

- учить выполнять действия пальцами по подражанию действиям взрослого с речевым сопровождением;

- учить брать в обе руки (захват ладонями) сыпучие материалы (чечевицу, горох, фасоль) и высыпать их в посуду (игра «Спрячем игрушку»);

- учить выполнять движения пальцами обеих рук одновременно вначале по подражанию, а потом по словесной инструкции (игры с пальцами с речевым сопровождением), закреплять названия указательного и большого пальцев;

- учить выполнять определенные движения кистями рук на бумаге: учить проводить прямые линии краской по большому листу бумаги (по подражанию, самостоятельно);

- учить захватывать щепотью сыпучие материалы (перловая, манная крупа, речной песок), высыпая в различные емкости (игра «Сварим кашку для

куклы»);

- учить нанизывать крупные бусы из разного материала на шнурок по образцу;

- учить детей бросать мелкие предметы (горох, фасоль, орехи) в сосуд с широким горлышком, используя захват предметов щепотью;

- учить захватывать сыпучие материалы указательным типом хватания («Приготовим обед», «Опусти бусинки»);

- учить проводить пальцами по дорожке на листе бумаги, от ее начала до конца (ширина дорожки от 2,5—2 до 1,5—1 см);

- учить проводить карандашом непрерывную линию от ее начала до конца дорожки (ширина дорожки от 2,5—1,5);

- учить выкладывать дорожки из мелких предметов (гороха, фасоли, семечек) по подражанию действиям взрослого, а затем по образцу («Грядки»);

- учить выкладывать из мозаики дорожки, используя захват мозаики щепотью, чередуя мозаику по цвету, ориентируясь на образец («Дорожки для зайки», «Цыплята пойдут по дорожке к маме»);

- учить проводить непрерывную линию по центру дорожки сначала пальцами, а затем карандашом от начала до конца (дорожки различной ширины), линия не должна быть прерывистой и выходить за края дорожки («Дорожки для ежика (муравья)»);

- учить проводить прямые линии по пунктирам до определенной точки сверху вниз, слева направо («Дождик»);

- учить захватывать сыпучие материалы указательным типом хватания («Испечем блины»);

- учить выкладывать из мозаики простые предметы по образцу («Цыпленок», «Морковка», «Зайчик»);

- учить проводить карандашом по образцу прямые линии до определенной точки в направлении сверху вниз (развивать зрительно-двигательную координацию);

- учить проводить прямые линии по пунктирным линиям в направлении сверху вниз;

- учить проводить прямые линии до определенной точки самостоятельно в направлении слева направо;

- учить застегивать кнопки и пуговицы различной величины одного цвета;

- учить выкладывать горох, семечки на подготовленную дощечку с размазанным пластилином по контуру простого предмета (контур рисует педагог);

- учить проводить непрерывные линии, не отрывая карандаша от бумаги, между двумя линиями по дорожке (ширина дорожки от 1 до 0,5 см);

- учить проводить линию, не отрывая карандаша от листа бумаги по наклонной линии-образцу (дорожке);

- учить проводить прямую непрерывную линию между двумя волнистыми линиями;
- учить составлять из частей целый предмет (пристегивать элементы предметов к основной части: к середине цветка лепестки, к веточкам листья и т. д.);
- учить выполнять шнуровку сверху вниз без перекрещивания шнурка (дождик, дорожка и т. д.) сначала в две дырочки, а затем увеличивать их число (действия по подражанию, по образцу);
- учить проводить непрерывную линию между двумя волнистыми линиями, повторяя изгибы (ширина между волнистыми линиями от 2,5 до 1,5 см);
- учить проводить линию пальцем, затем карандашом самостоятельно по заданному образцу;
- учить проводить непрерывные линии между двумя ломаными линиями, повторяя их изгиб (сначала проводить линии пальцем, а затем по образцу карандашом);
- учить обводить по контуру простые предметы;
- учить проводить непрерывную линию карандашом по образцу;
- учить проводить непрерывную линию по нарисованному контуру (пальцем, карандашом);
- учить проводить линию, не отрывая пальца или карандаша от листа бумаги;
- учить проводить волнистые линии по пунктиру, не отрывая карандаша от листа бумаги;
- учить заштриховывать в одном направлении — сверху вниз — простые предметы (яблоко, груша, воздушный шар и т. д.);
- учить раскрашивать контурные сюжетные рисунки цветными карандашами, не выходя за контур;
- учить самостоятельно выбирать цвет при раскрашивании сюжетной картинки;
- учить выполнять штриховку прямыми линиями в разном направлении отдельных предметов (яблоко, груша, огурец, мяч);
- учить проводить линию карандашом по «сложной» дорожке;
- учить проводить линию, не выходя за пределы дорожки и не отрывая карандаша от бумаги;
- учить копировать образец (рисовать рядом такую же картинку);
- учить обводить по трафарету геометрические фигуры, несложные предметы и закрашивать их, не отрывая руки от листа;
- учить обводить предметы по пунктирным линиям плавными непрерывными движениями;
- учить обводить клубочки по пунктирным линиям от стрелки, показывающей направление обводки («Бабушкин клубочек»);
- учить дорисовывать половину предмета в целях получения целостного предметного изображения;

- учить располагать графические изображения на листе бумаги, соотносить их образцом;
- знакомить с тетрадью в крупную клетку, учить обводить клетки, пропускать 1, 2 клетки;
- учить проводить прямые линии в две клетки (вертикальные, горизонтальные);
- учить проводить чередование вертикальных и горизонтальных линий в тетради;
- учить изображать орнамент в тетради в клетку;
- учить копировать рисунок, соблюдая строчку, чередовать элементы (полоски, точки);
- учить считать клетки, выполняя определенный орнамент;
- учить проводить непрерывные линии по простым лабиринтам.
- учить писать буквы: "С", "О".
- учить писать буквы: "И", "И", "Ц", "Ш", "Щ".
- учить писать буквы: "Г", "Р", "П", "Т", "Б".
- учить писать буквы: "Л", "А", "М", "Я".
- учить писать буквы: "Е", "Ё", "З".
- учить писать буквы: "У", "Ч", "Ф".
- учить писать буквы: "В", "Д", "Н", "Ю", "К", "Э", "Х", "Ж".

3. Организационный раздел

3.1 Проектирование образовательного процесса

Регламент организации образовательного процесса

Сроки	Содержание работы
1-15 сентября	Диагностика психического развития детей, изучение и заполнение документации.
15 сентября по 31 мая	Индивидуальные занятия с детьми.
15-31 января	Промежуточная диагностика детей. Заполнение документов
15-31 мая	Итоговая диагностика детей. Заполнение документов.

Регламент организации коррекционно — развивающей работы

Формы организации	1 год обучения	2 год обучения
Индивидуальная работа	Не более 15 минут	Не более 20 минут
Работа в паре	Определяется целью и структурой занятия	Определяется целью и структурой занятия

3.2 Особенности предметно-пространственной развивающей образовательной среды.

Занятия с детьми учитель-дефектолог проводит в кабинете. Целью функционирования кабинета является обеспечение благоприятных условий для совершенствования педагогического процесса, стимулирования деятельности учителя-дефектолога, повышения эффективности и качества

коррекционного обучения, методического и профессионального уровня учителя-дефектолога, сосредоточения наглядного, дидактического материала, методической литературы, технических средств, отвечающих задачам коррекционно-развивающего обучения.

Организация образовательного пространства и разнообразие материалов, оборудования и инвентаря в кабинете учителя-дефектолога в соответствии с рабочей программой должны обеспечивать: - экспериментирование с доступными детям материалами (в том числе с песком и водой); - двигательную активность, в том числе развитие крупной, мелкой, мимической, артикуляционной моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях; - эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением; - возможность самовыражения детей. Предметно-развивающее пространство следует организовать таким образом, чтобы каждый ребенок имел возможность упражняться в умении наблюдать, запоминать, сравнивать, добиваться поставленной цели под наблюдением взрослого и под его не директивным руководством. Развивающая предметно-пространственная среда позволяет предусмотреть сбалансированное чередование специально организованной образовательной и нерегламентированной деятельности детей, время для которой предусмотрено в режимах каждой из возрастных групп и в утренний, и в вечерний отрезки времени. Обстановка, в кабинете учителя-дефектолога, должна уравнивать эмоциональный фон каждого ребенка, способствовать его эмоциональному благополучию. Эмоциональная насыщенность — одна из важных составляющих развивающей среды. Следует учитывать то, что ребенок скорее и легче запоминает яркое, интересное, необычное. Разнообразие и богатство впечатлений способствует эмоциональному и интеллектуальному развитию.

Предметно-пространственная развивающая образовательная среда кабинета учителя-дефектолога включает:

- зону развития мелкой моторики и психических процессов;
- зону для индивидуальной работы с ребенком;
- зону, в которой подобран и систематизирован дидактический и наглядный материалы по различным направлениям развития ребенка;
- рабочее место учителя-дефектолога

Информационная зона для педагогов и родителей расположена на информационных стендах: в коридоре, в группах, в кабинете учителя дефектолога и обновляется раз в месяц.

3.3 Материально-техническое обеспечение Программы

Оснащение кабинета учителя дефектолога

- Уголок детский с зеркалом – 1 шт;

- Стол для детей – 1 шт;
- Стулья детские – 4 шт;
- Стол для логопеда – 1 шт;
- Стулья для взрослых – 1 шт;
- Принтер Canon – 1 шт;
- Монитор SAMTRON 76DF – 1 шт;
- Звуковые колонки Genius – 1 шт;
- Системный блок Lenovo – 1 шт;
- Облучатель-рециркулятор «АРМЕД» - 1 шт;
- Стол - кушетка - 1 шт;
- Полка напольная для пособий – 1 шт;
- Диван мягкий детский – 1 шт.;
- Коробки и папки для пособий.

3.4 Методические материалы и средства обучения и воспитания

Кабинет учителя дефектолога полностью оснащен необходимым оборудованием, методическими материалами и средствами обучения. В кабинете имеются следующие материалы:

Наглядно дидактический материал

Перечень оборудования для сенсорного развития:

- Разноцветные шары, флажки, ленты, кубики, мешочки, мячи;
- Матрёшки, пирамидки;
- Обследование связной речи;
- Игрушки сюжетные: кот, лиса, колобок, волк и д.р;
- Невалюшки;
- Различные музыкальные инструменты
- Набор муляжей фруктов и овощей.
- Банки для раскладывания бус, шариков, мелких игрушек.
- Лото-вкладыши.
- Коробки-вкладыши разных размеров.
- Машины и куклы разных размеров.
- Лотки для скатывания шаров, для прокатывания автомобилей.
- Доски Сегена.
- Дорожки с разным покрытием (нашитые пуговицы, гладкая и меховая поверхность и другие).
- Наборы сыпучих материалов.

Материалы М. Монтессори.

- Мозаика, шнуровка, пазлы, приспособления для нанизывания предметов

на шнур.

- Разрезные и парные картинки.
- Кубики.
- Тактильные коврики.
- «Чудесный мешочек».
- Дидактическая игра «Бусы»;
- дидактическая игра «Форма и цвет»;
- дидактическая игра «Чудесный мешочек»;
- дидактическая игра «Четвертый лишний»;
- дидактическая игра «Что лишнее»;
- штриховки;
- материал для лепки, аппликации, рисования;
- предметы для развития конструктивного праксиса;
- наборы из геометрических фигур;
- «озорные прищепки»;

Перечень оборудования для формирования мышления:

- Сюжетные игрушки.
- Набор игрушек (пластмассовых и деревянных), имитирующих орудия труда- молоток, гаечный ключ, отвёртка.
- Заводные игрушки.
- Колокольчики, погремушки.
- Пластмассовые игрушки.
- Пластмассовые и деревянные прищепки и основа для них.
- Сюжетные и предметные иллюстрации для развития наглядно-образного и элементов логического мышления.
- Различные варианты настольных игр на развитие элементов логического мышления.
- Книги, содержащие произведения для развития наглядно-образного и элементов логического мышления.
- Детские книги.
- Картинки с изображением различных предметов и ситуаций.
- Иллюстрации разных времён года и частей суток.
- Картинки из серии «Игрушки», «Посуда», «Одежда», «Мебель», «Транспорт», - «Дикие и домашние животные и птицы», «Инструменты», «Деревья», «Цветы», «Насекомые», «Рыбы», «Школьные принадлежности», - «Профессии» и другие по темам фронтальных занятий
- Иллюстративный материал, отражающий эмоциональный, бытовой, социальный, игровой опыт детей
- Различные варианты настольных игр для развития речи.

Перечень оборудования для игры

- Настольный театр по народным и авторским сказкам.
- Настольная ширма.

- Куклы.
- Мягкие игрушки (животные).
- Посуда и другие хозяйственные предметы для кукол.

Перечень оборудования для игры:

- Настольный театр по народным и авторским сказкам.
- Настольная ширма.
- Куклы.
- Мягкие игрушки (животные);
- Машинки
- Посуда и другие хозяйственные предметы для кукол.

Перечень оборудования для конструирования:

- Деревянный строительный материал.
- Пластмассовые конструкторы.
- Наборы мозаики.

Для развития связной речи:

- Серии сюжетных картинок;
- Сюжетные картинки;
- Предметные картинки для составления сравнительных и описательных рассказов;
- Схемы и мнемотаблицы для составления описательных рассказов.

Для коммуникативного развития:

- Карточки «PECS»

Для формирования правильного звукопроизношения:

- Артикуляционные упражнения (карточки);
- Профили звуков;
- Материал для автоматизации звуков в словах, предложениях, текстах;
- Пособия для работы над речевым дыханием;
- Предметные картинки на все изучаемые звуки;
- Альбомы на автоматизацию и дифференциацию поставленных звуков;
- Тексты и картотеки на автоматизацию поставленных звуков.

3.5 Перечень методической литературы в кабинете учителя-дефектолога.

№	Наименование	Автор	Год издания	Количество
1	Аутизм: Коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах; Пособие для учителя-дефектолога	Морозова С.С.	«Владос» 2007	1

2	Программа дошкольного образования «От рождения до школы»	Н.Е. Веракса Т.С. Комарова М.А. Васильева	Москва, 2019	1
3	Положения регламентирующие деятельность ДОО (Учебно – методическое пособие)	Богославец Л.Г., Давыдова О.И.	ТЦ Сфера 2014г.	1
4	Программы для ДОУ Компенсирующего и комбинированного видов (Справочное пособие)	Степанова О.А.	2008г.	1
5	Коррекционно развивающие занятия в ДОУ (Методические рекомендации)	Микляева Н.В.		1
6	Развитие математических представлений у дошкольников с ОНР с 5 до 6 лет.	Нищева Н.В.	2010г.	1
7	Лёвченко И.Ю. Психолого педагогическая диагностика			1
8	Логопедия. Упражнения для развития речи	Ирина Лопухина	1997г.	1
9	Букварь	Д.Б. Эльконин	Москва «Просвещение» 1994г.	1
10	«Большая книга сказок и стихов»	Сборник авторов	«Малыш»	1
11	Настольная книга педагога-дефектолога .	Т.Б, Епифанцева	«Феникс» 2007»	1
12	Коррекционно развивающее обучение	С.Г. Шевченко	«Владос» 1999	1
13	Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей	Под ред. К.С. Лебедевской	М., 1982	1
14	Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию	Питерс Т.	М «Владос» 2002	1
15	Аутичный ребёнок. Ути помощи	Никольская О.С. Баенская Е.Р.,Либлинг М.М.	«Теревинф» 2005	1
16	Развитие сенсорной сферы детей	Матиева Л.А., Удалова Э.Я.	«Просвещение» 2009	1
17	Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте		М, 2007	1