

АДМИНИСТРАЦИЯ ГОРОДА ЕКАТЕРИНБУРГА
ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ
МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ –
ДЕТСКИЙ САД КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА № 341
620085, г. Екатеринбург, ул. Дорожная, 11А, тел. +7 (343) 297-23-90,
эл.адрес: mdou341@eduekb.ru

УТВЕРЖДЕН
приказом заведующего МБДОУ
Детский О.А. Притчина
от «27» августа 2025 № 68-ОД



Комплексно-тематический план учителя-дефектолога

Составитель:
учитель-дефектолог
Колесник Н.В.

срок реализации 2 года
г. Екатеринбург, 2025

Содержание

| | |
|---|----|
| I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ | |
| 1.1. Пояснительная записка | 3 |
| 1.1.1. Цели и задачи реализации программы | 3 |
| 1.1.2. Принципы реализации программы | 5 |
| 1.1.3. Психофизические особенности детей с ЗПР | 6 |
| 1.1.4. Психофизические особенности детей с РАС | 7 |
| 1.2. Планируемые результаты освоения программы | 10 |
| 1.3. Педагогическая диагностика | 11 |
| II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ | |
| 2.1. Описание образовательной деятельности по образовательным областям | 13 |
| 2.1.1. Формирование учебного поведения | 14 |
| 2.1.2. Коррекция нежелательного поведения | 15 |
| 2.1.3. Формирование альтернативных средств коммуникации | 17 |
| 2.2. Содержание коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога | 18 |
| 2.3. Методы и приемы реализации программы | 61 |
| 2.4. Взаимодействие учителя-дефектолога с педагогами ДОУ | 61 |
| 2.5. Взаимодействие учителя-дефектолога с семьями воспитанников | 62 |
| III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ | |
| 3.1. Материально-техническое обеспечение, обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания | 63 |
| 3.2. Программно-методическое обеспечение | 64 |
| 3.3. Организация коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога | 65 |
| Список литературы | 67 |
| Приложение 1 | 69 |
| Приложение 2 | 70 |
| Приложение 3 | 71 |
| Приложение 4 | 72 |
| Приложение 5 | 74 |
| Приложение 6 | 77 |
| Приложение 7 | 78 |
| Приложение 8 | 79 |

I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1 Пояснительная записка

Данная программа разработана и предназначена для детей с расстройствами аутистического спектра и задержкой психического развития. Само определение предполагает, что дошкольники с РАС представляют собой широкий круг воспитанников с разнообразными трудностями в обучении. Задержанное развитие интеллектуальной сферы снижает возможности быстрого усвоения учебной программы и социальных навыков. Программа разработана для проведения коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра и ЗПР. Программа учитывает речевые возможности воспитанников: предполагает активизацию на занятиях как активной самостоятельной речи, так и альтернативных форм коммуникации: карточки PECS, жесты и интеллектуальные способности, способствуя выбору наиболее оптимальных форм и методов обучения.

Рабочая программа коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья обеспечивает создание психолого-педагогических условий для удовлетворения особых образовательных потребностей детей; выбор организационно-педагогических форм, сочетание общедидактических и специальных методов коррекционно-развивающего обучения;

способствует организации процесса становления социально-коммуникативной компетентности детей с РАС.

Актуальность представленного проекта состоит в том, что для успешной коррекции и социализации воспитанников необходимо создание коррекционно-развивающей программы, где учитывались бы не только особенности детей с задержкой психического развития, но и аутистические проявления и, как следствие, ставились бы задачи коррекционного вмешательства, направленные на коррекцию и компенсацию интеллектуальных нарушений и аутистических расстройств.

1.1.1.Цели и задачи реализации Программы

Основной **целью** рабочей программы является компенсация незрелого психического развития, коррекция нежелательного поведения, развитие речи, ее номинативной и коммуникативной функций, включение детей в микросоциум группы детского сада, подготовка к школьному обучению.

Реализуются следующие **задачи**:

1. Диагностика актуального развития ребенка
2. Подбор приемов и методов работы в соответствии с программным содержанием.
3. Всестороннее развитие всех психических процессов с учетом возможностей, потребностей и интересов дошкольников.
4. Коррекция нежелательного поведения
5. Адаптация к дошкольному учреждению
6. Подготовка к школьному обучению
7. Формирование социальных навыков
8. Формирование навыков самообслуживания
9. Взаимодействие с семьей

Задачи программы по разделам

Социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе [19].

Задачи обучения и воспитания:

- развитие навыков самообслуживания
- становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий
- воспитание культурно-гигиенических навыков
- формирование первичных представлений о труде взрослых
- восполнение дефицита в социальном развитии: формирование навыка следовать правилам поведения в классе, инструкциям; уменьшение зависимости от подсказок и навыки самостоятельной работы [16].
- формирование взаимодействия взрослого с ребенком старшего дошкольного возраста с РАС
 - формирование познавательной и коммуникативной активности
 - активизация интересов и мотивов ребенка, развитие которых затем становится главной задачей всей коррекционно-образовательной деятельности; формирование партнерских отношений детей со взрослым на занятии, в свободной деятельности, в семье.

- социализация ребенка, включающая в себя как социально-контролируемые процессы целенаправленного воздействия их на становление личности, усвоение знаний, духовных ценностей и норм, присущих обществу или группе сверстников, так и спонтанные процессы, влияющие на формирование человека [5].

Познавательное развитие предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях её природы, многообразии стран и народов мира [19].

Задачи обучения и воспитания:

- формирование целостного восприятия и представлений о различных предметах и явлениях окружающей действительности [15].

-формирование элементарных математических представлений

- формирование первичных представлений об основных свойствах и отношениях объектов окружающего мира: форме, цвете, размере, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени.

Речевое развитие включает: владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте [19].

Задачи обучения и воспитания

- развитие общения с взрослыми и детьми, овладение конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими

- воспитание у детей потребность в речевом высказывании с целью общения со взрослыми и со сверстниками [5]

- формирование умения отвечать на простейшие вопросы о себе и ближайшем окружении [5]

- формирование умения высказывать свои потребности

- формирование умения произносить звуки и звукокомплексы

- расширение словарного запаса

1.1.2. Принципы формирования программы

Рабочая программа отражает современное понимание процесса обучения и воспитания детей данной категории. Оно основывается на закономерностях развития в дошкольном детстве, являющемся уникальным и неповторимым этапом в жизни ребенка. В этот период закладывается основа для личностного становления ребенка, развития его способностей и возможностей, воспитания самостоятельности и дальнейшей социализации [15].

Программа разработана в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом, в ее основу заложены основные принципы и подходы:

- принцип развивающего образования, в соответствии с которым главной целью дошкольного образования является развитие ребенка;

- принцип научной обоснованности и практической применимости (содержание программы соответствует основным положениям возрастной психологии и дошкольной коррекционной педагогики);
 - принцип интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников;
 - принцип личностно-развивающего и гуманистического характера взаимодействия взрослых (законных представителей, педагогических работников) и детей;
 - предполагает реализацию образовательного процесса в формах, специфических для детей, прежде всего в форме игры, познавательной деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно - эстетическое развитие ребенка;
 - строится на основе индивидуальных особенностей и потребностей детей, связанных с их состоянием здоровья;
 - обеспечивает приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;
 - основывается на возрастной адекватности дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития); предусматривает поддержку инициативы детей в различных видах деятельности; непрерывность (преемственность) образования (формирование у дошкольника качеств, необходимых для овладения учебной деятельностью).

Реализация этих принципов позволяет определить основные способы решения проблем при работе с детьми, осуществлять планирование и прогнозирование деятельности.

Также при разработке рабочей программы учтены **принципы специальной педагогики и психологии**:

- Принцип развивающего обучения, основывающийся на положении о ведущей роли обучения в развитии ребенка и формировании «зоны ближайшего развития».
- Принцип единства диагностики и коррекции отклонений в развитии.
- Принцип учета соотношения первичного нарушения и вторичных отклонений.
- Принцип генетический, учитывающий общие закономерности развития, применительно к воспитанию и обучению детей с отклонениями.
- Принцип коррекции и компенсации, требующий гибкого соответствия коррекционно-педагогических технологий и индивидуально-дифференциированного подхода к характеру нарушений у ребенка, их структуре и выраженности.
- Деятельностный принцип, определяющий подходы к содержанию и построению обучения, с учетом ведущей для каждого возрастного периода деятельности, в которой вызревают психологические новообразования, определяющие личностное развитие ребенка.
- Принцип раннего начала коррекционно-педагогического воздействия.

1.1.3. Психофизические особенности детей с ЗПР

Возраст 4-5 лет

Проблемы в психическом и физическом развитии детей в этом возрасте проявляются особенно ярко. У всех обнаруживается запаздывание в сроках овладения основными видами движений (ходьба, бег, прыжки, ползание, лазание, метание), отсутствие гибкости и плавности движений (скованность движений, их неритмичность), замедленность темпа движений, моторная неловкость, недостаточность мышечной силы и др. Вследствие несформированности самоконтроля дети не замечают неправильного выполнения действий, самостоятельно не улавливают ошибки, нуждаясь в поддержке взрослого. Однако, как правило, многократное повторение действий улучшает качество их выполнения.

Слабо развитые, замедленные и неточные тонкие дифференцированные движения ладони и пальцев рук, несогласованность движений обеих рук затрудняют процесс овладения дошкольниками с ЗПР всеми видами деятельности.

Особенности эмоциональной сферы проявляются полярно: у некоторых детей отсутствуют выраженные эмоциональные проявления (они вялы, пассивны, их лица маскообразны), у других, наоборот, отмечается выраженная неконтролируемая экспрессия, несдержанность в эмоциональных реакциях в любых ситуациях.

Побуждаемые педагогом, дети с ЗПР проявляют желание принимать участие в совместной деятельности, а иногда и непродолжительную активность, прежде всего, на музыкальных занятиях и занятиях физкультурой.

Относительно сформированными, по сравнению с другими, являются навыки самообслуживания, однако практически все дети четвертого года жизни самостоятельно ими не владеют. При этом к пяти годам многие способны ими овладеть.

Младший дошкольник с ЗПР не проявляет интерес к игрушкам или на короткое время его привлекает их внешний вид, а не возможность действовать с ними. Самостоятельные действия дошкольников с ЗПР с игрушками стереотипны, но преимущественно адекватны.

Лишь в начале четвертого года жизни у детей начинает появляться интерес к предметам, к игрушкам, что способствует ознакомлению с их свойствами и отношениями. Однако восприятие имеет ряд особенностей, таких как: замедленность, фрагментарность, малый объем, низкий уровень избирательности и константности, слабая дифференцированность и несамостоятельность. При поступлении в ДОУ дети с ЗПР крайне слабо информированы: не знают названия предметов, их функционального назначения, не владеют способами действий с ними и не стремятся к их познанию и использованию.

Нарушения речи у детей с ЗПР различного генеза имеют системный характер и распространяются на функции речи: коммуникативную, познавательную, регулирующую. Даже те дети, которые владеют речью, недостаточно активно ею пользуются в процессе деятельности или общения.

Мышление детей с ЗПР формируется в условиях неполноценного чувственного познания, недоразвития речи, ограниченной практической деятельности. Они не умеют решать задачи на уровне наглядно-действенного мышления, т.к. они очень часто не осознают наличия проблемной ситуации, не осуществляют поиск решения, а в тех случаях, когда понимание в целом есть, не связывают поиски решения с необходимостью использования вспомогательных средств.

Возраст 5-7 лет

У детей с задержкой психического развития, как правило, нет грубых нарушений осанки, ходьбы, бега, прыжков. Основные недостатки общей моторики: низкое качество выполнения основных движений (ходьба, бег, прыжки, ползание, лазание, метание), гибкости и плавности движений (скованность движений, их неритмичность), замедленность темпа и неритмичность движений, моторная неловкость, недостаточность мышечной силы, плохая координация движений частей тела и др. сохраняются. Потребность в двигательной активности проявляют все, а стремление к ее удовлетворению большинство.

У большинства детей, посещающих дошкольные учреждения, после 5 лет преобладают ситуативно-деловая и ситуативно-познавательная формы общения. К 7 годам у многих детей с задержкой психического развития появляется внеситуативно-познавательная форма общения.

С 6 лет у всех дошкольников существенно возрастает адекватность эмоциональных реакций и по силе, и по способам выражения. Появляется элементарная способность управлять собственным эмоциональным состоянием. При сохранении индивидуальных различий снижается частота полярных эмоциональных проявлений у детей.

На шестом году жизни при условии воспитания в компенсирующей группе у части детей появляется способность к волевому усилию: при поддержке взрослого они способны проявить терпение и приложить усилие для преодоления трудностей и доведения дела до конца. Существенно обогащаются представления: дети знают относительно большое количество предметов, их функциональное назначения, владеют способами действий с ними и стремятся их познавать и использовать.

Несмотря на незначительные нарушения мелкой моторики, дети владеют основными навыками рисования. Самостоятельно в самообслуживании и в быту, владеют культурно-гигиеническими навыками.

К 5 годам, если дети получали коррекционную помощь, достаточно успешно с помощью взрослого решают простые задачи на уровне наглядно-действенного мышления и владеют некоторыми предпосылками наглядно-образного мышления. С помощью взрослого или самостоятельно осознают наличие проблемной ситуации, осуществляют поиск ее решения, способны использовать вспомогательные средства, проявляют интерес, как к результату, так и к процессу решения задачи. Помощь взрослого всегда повышает качество выполнения задачи.

К 5 годам дети способны также овладеть элементарным конструированием по подражанию и образцу. К 7 годам в условиях обучения способны конструировать по представлению, хотя выполняют постройки, хорошо отработанные на занятиях. Созданные постройки самостоятельно обыгрывают в одиночку или с участием сверстников.

Речевые нарушения носят системный характер. Отмечается более позднее развитие фразовой речи. Дети с ЗПР затрудняются в воспроизведении логико-грамматических конструкций, отражающих пространственные взаимоотношения. В собственной речи они употребляют в основном самые простые конструкции, что связано с бедностью их смысловых связей. Словарный запас беден и не дифференцирован.

1.1.4 Психофизические особенности детей с РАС

Общие представления у детей с аутизмом чаще всего крайне бедные и нуждаются в их расширении и уточнение. У них не сформировано целостное восприятие мира. Чаще оно фрагментарно. Развитие речи и формирование коммуникативных способностей у дошкольников с РАС имеет особую значимость в формировании основных навыков. Отсутствие речи или в частности коммуникативной функции речи является одной из самых трудностей в работе с ребенком. Вместе с тем несформированность речевых навыков ведет к огромной пропасти в понимании ребенка окружающими, а самое главное родителями. Неумение ребенком выразить свои потребности чаще всего приводит к появлению нежелательного поведения, выполняющего функция «потребности». Одной из наиболее актуальных проблем обучения и воспитания детей с аутизмом является крайне низкий уровень мотивации, т.е. желания учиться, выполнять требования педагогов. Ребенку комфортно «в своем мире» и для него отсутствует необходимость выходить к нам на общение, выполняя какие-либо задачи.

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.

Для детей первой группы характерны проявления полевого поведения, ребенок отрешен, автономен, не вступает в контакт не только с чужим человеком, но и 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. 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 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. 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. [22].

Вторая группа. 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. 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 эхолалическая 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 [22].

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. 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 бесстрашения 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. Речь остается эхолалической и стереотипной. 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 [22].

Внешне обращает на себя внимание астеничность, выражение энтузиазма, но для ребенка взрослый выступает не как субъект общения, а лишь как «реципиент» его интеллектуальной продукции. 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. 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, п 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 [22].

Четвертая группа. Для детей этой группы характерна чрезвычайная тормозимость, пугливость (особенно в контактах), ощущение несостоятельности, необходимость постоянной поддержки со стороны взрослых. Родители, приходящие с этими детьми, чаще жалуются не на трудности эмоционального контакта, а на задержку психического развития в целом. 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 полуутвернуто 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. Темп деятельности пропорционален зависимости от взрослого, боязни ошибиться. В целом эти дети демонстрируют относительную адекватность по отношению к предлагаемым заданиям, хотя часто излишне тревожны, легко тормозимы, требуют поддержки со стороны близких. На фоне волнения и неуверенности часто возникают двигательные (реже речевые) стереотипии. В то же время собственно в общении, оценке ситуаций, в особенности юмористического или переносного ее подтекста, оценке эмоционального состояния окружающих, практически в любой ситуации взаимодействия и с детьми, и со взрослыми они оказываются неадекватными. Им свойственна чрезмерная критичность, особенно по отношению к результатам собственной деятельности, хотя они скорее будут ориентироваться на оценку взрослого, чем на собственно результат своей деятельности. [22].

1.2. Планируемые результаты освоения программы

В результате **системной, последовательной** коррекционно-развивающей работы на протяжении всего периода реализации программы (4 года) ребенок овладевает академическими знаниями и навыками необходимыми для успешной социализации и адаптации.

Учебное поведение

- выполняет простые и сложные инструкции
 - выполняет задания на двигательную и вербальную имитацию
- имеет достаточный уровень познавательной активности и учебной мотивации; способен проявлять интерес даже к сложным заданиям и доводить начатое дело до конца
 - адекватно реагирует на собственное имя
 - способен устанавливать зрительный продолжительный контакт
 - способен регулировать свое поведение, следовать расписанию
- способен сидеть за столом продолжительное время, не демонстрируя нежелательное поведение

Развитие речи. Формирование альтернативных средств коммуникации

- понимает обращенную речь
- пользуется самостоятельно речью как функцией общения со взрослыми и со сверстниками
- при отсутствии вербальной речи ребенок использует доступные ему альтернативные средства коммуникации
 - способен использовать жесты / карточки для выражения своих просьб и вопросов
 - отвечает на вопросы взрослого
 - отсутствует эхолалия
 - достаточный пассивный словарный запас

Социальное развитие. Игра

- успешно адаптируется к детскому саду, детскому коллективу и педагогам; к социальным нормам и правилам в рамках группы
- не демонстрирует действий аутостимуляции
- не демонстрирует нежелательного поведения, отказных реакций
 - играет в настольные, сюжетные игры совместно с педагогом
- играет в игры со сверстниками, способен к совместной деятельности, соблюдая правила и очередность
 - способен выносить в жизнь и применять на практике знания и умения, усвоенные в ДОУ

Развитие мышления

- ребенку доступен анализ проблемной ситуации (реальной и изображенной на картинке)
 - доступен поиск путей решения проблемных ситуаций
 - сформированы навыки анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации
 - способен работать по сюжетной картинке и по серии картин, долго рассматривать, выполнять задания, отвечать на вопросы

Развитие сенсорного восприятия

- сформировано целостное зрительное восприятие
- сформированы представления о различных предметах и явлениях окружающей действительности
 - сформирована способность дифференцировать на слух неречевые звуки

- сформирована способность дифференцировать на слух звуки речи
 - сформированы знания о геометрических фигурах и геометрических телах
 - сформированы знания о цветах и оттенках
 - сформированы пространственные представления
 - сформирована способность ориентироваться на листе бумаги
- сформировано тактильное восприятие, способность на ощупь определять предметы, дифференцировать поверхности исследуемых предметов

Формирование элементарных математических представлений

- ребенок знает и дифференцирует цифры
- дифференцирует понятия «один-много»
- сформирована способности соотносить цифры с количеством пальцев, отвечать на вопрос «Сколько?»
 - сформирован навык считать в прямом и обратном порядке
 - сформирован навык определять соседей числа
 - сформирован навык определять большее и меньшее число в числовом ряду
 - сформирована способность использовать математические представления в бытовых ситуациях
 - ребенок способен обводить цифры по точкам и писать самостоятельно по образцу и по словесной инструкции
 - ребенку доступно решение элементарных примеров на сложение и вычитание

Развитие мелкой моторики

- ребенок способен выполнять пальчиковую гимнастику по образцу и по словесной инструкции, взаимодействовать с мелкими предметами
- развиты графо-моторные навыки, способность обводить, штриховать раскрашивать, обводить по трафарету
- сформировано умения правильно держать карандаш, ручку

1.3 Диагностика детей с РАС

Диагностика проводится 3 раза в год с целью определения начального уровня развития, динамики и обучаемости. Диагностическое обследование предполагает изучение ребенка по нескольким направлениям и диагностическим методам:

Протокол наблюдения (Приложение 1). В процессе наблюдения за ребенком можно отметить, как ребенок общается со взрослыми и со сверстниками, насколько развита речь и как проявляются коммуникативные навыки (говорит словом или тянет за руку), присутствует ли нежелательное поведение и аутостимуляция и т.п. Данные в протокол наблюдения фиксируются в начале года, позволяют сделать выводы, насколько выражен аутизм, спланировать работу с ребенком определить соответствующие коррекционно-развивающие задачи и выбрать методы. Так же протокол заполняется в конце года с целью выявления результатов. Наблюдение за аутичным ребенком дает разные результаты в зависимости от того сформирован ли навык речевого (вербального) общения. Поэтому в диагностике используется вариант наблюдения для говорящих детей (Приложение 2).

Карта социальной адаптации (Приложение 3). Нарушение социального взаимодействия является центральным звеном при аутизме и входит в триаду нарушений [16]. Как правило, специалисты рекомендуют делать акцент на формирование навыков социализации и коммуникации и только потом в формировании академических навыков. Здесь так же важно отслеживать этот показатель в динамике.

Анкета для родителей (Приложение 4). Иногда поведение ребенка дома в детском саду отличается в силу каких-либо факторов. Важно иметь наиболее полную картину о ребенке, об особенностях его поведения в разных ситуациях. Более того некоторое поведение крайне сложно проверить в стенах ДОУ. Например, реакция ребенка на стрижку ногтей, на резкие запахи. Эта информация способна помочь спрогнозировать, как ребенок отреагирует на тактильные реакции в процессе коррекции и подобрать соответствующие методы.

Диагностическая карта обследования познавательной сферы (Приложение 5). Она включает в себя диагностику познавательной деятельности, игры, речи, мышления, ФЭМП, сенсорного развития. Дополнительным блоком в диагностической карте является сформированность учебного поведения. Этот навык является базовым, поскольку лежит в основе не только усвоения новых знаний ребенком, но и учебного взаимодействия с педагогом (это умение реагировать на свое имя, сидеть за столом и слушать педагога, реагировать на голос и действия педагога согласно социальным нормам, смотреть в глаза, выполнять элементарные инструкции, подражать действиям, принимать помощь). Заполненная диагностическая карта позволяет выявить слабые и сильные стороны ребенка, на что следует обратить внимание при составлении коррекционно-развивающей программы, на какие сильные стороны опереться при работе с ребенком

II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1 Описание образовательной деятельности по образовательным разделам

Коррекционно-развивающая программа включает разделы:

Раздел «Ознакомление с окружающим» предполагает решение следующих задач:

- расширение представлений о себе и ближайшем окружении
- уточнение уже имеющихся представлений
- расширение активного и пассивного словарного запаса

Раздел «Развитие мышления» предполагает решение задач:

- развитие навыка анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации
- развитие когнитивной функции речи
- развитие способности анализировать проблемную ситуацию, искать пути ее решения

- развитие способности работать по сюжетной картинке, долго ее рассматривать, выполнять задания педагога

- развивать способность действовать в команде, соблюдать правила и очередность действий

Раздел «Развитие сенсорного восприятия» решает задачи:

- развитие целостного зрительного восприятия и представления о различных предметах и явлениях окружающей действительности [15]

- развитие слухового восприятия, способности дифференцировать звуки окружающей среды и звуки речи

- развитие тактильного восприятия, способности на ощупь определять предметы, дифференцировать поверхности исследуемых предметов

Раздел «Формирование элементарных математических представлений» предполагает решение задач:

- ознакомление с цифрами в пределах 5, дифференциация цифр
- дифференциация понятий «один-много»
- формирование способности соотносить цифры с количеством пальцев, отвечать на вопрос «Сколько?»
- формирование умения считать в прямом и обратном порядке, определять соседей числа
- формирование способности использовать математические представления в бытовых ситуациях

Раздел «Развитие речи мелкой моторики» решает задачи:

- развитие мелкой и артикуляционной моторики, способности действовать по образцу и по инструкции
- развитие графо-моторных навыков, способности обводить, штриховать раскрашивать, взаимодействовать с мелкими предметами, выполнять пальчиковую гимнастику
- формирование умения правильно держать карандаш, ручку
- расширение и уточнение словарного запаса
- развитие навыка звукоподражания, произнесения гласных и согласных звуков, слов, по возможности отдельных слов
- формирование элементарных навыков коммуникации: умения отвечать на вопросы взрослого, выражать просьбы с помощью слов, жестов, карточек PECS
- повышение интереса к речевым высказываниям, мотивации к собственному говорению.

Особенности поведения у детей с РАС таковы, что их необходимо корректировать постоянно, как на занятиях специалистов, так и в свободной деятельности, режимных моментах. Поэтому основные задачи коррекции нежелательного поведения и формирования нужного, социально приемлемого поведения больше других задач решаются на протяжении всего периода пребывания ребенком в группе ДОУ, всеми специалистами и включены во все учебные занятия.

2.1.1. Формирование учебного поведения

Одним из основных направлений работы специалиста является формирование учебного поведения. Оно включает в себя такие критерии, как способность смотреть в глаза собеседнику, реагировать на собственное имя, выполнять простые инструкции способность сидеть за столом, выполнять двигательную и, по возможности, вербальную имитацию.

Часто у детей с РАС даже при сохранным интеллекте, но при неправильно построенной системе домашнего воспитания либо коррекционной работе в целом наблюдаются значительные трудности даже в формировании простейших навыков и инструкций. Несмотря на то, что некоторые навыки (*посмотри на меня, дай, положи, покажи, повтори, делай так* и т.п.) кажутся простыми, они являются основополагающими и их роль в обучении и воспитании детей с РАС имеет первостепенное значение: они являются базисом, фундаментом, на который закладывается комплекс знаний и умения.

Следовательно, необходимо начинать работу с формирования именно этих навыков.

Выполнение инструкции «Дай»

Определение формируемого навыка. Ребенок берет и дает предмет взрослому при предъявлении данной инструкции. Не позднее, чем через 5 секунд, самостоятельно и правильно.

Измерение. Для каждой серии предметов, которые просит педагог, отмечаются правильные (+) и неправильные (-) ответы, т.е дал ребенок предмет самостоятельно и правильно или нет. Неправильными считаются ответы с помощью или отсутствие. В сводной таблице данных фиксируется % правильных ответов для каждой серии.

Предварительная проба: правильные ответы поощряются, неправильные - не исправляются

Критерий. 80% для каждой серии предъявлений

Обучение. Обучение выбирать предмет и давать его педагогу при предъявлении инструкции. Предмет должен соответствовать двум характеристикам: часто встречаться в быту, чтобы ребенок мог взять его рукой. Основным способом является предоставление словесной подсказки, которая при обучении должна опережать ошибку. Также используется физическая помощь

Перенос навыка. Навык переносится на занятия с мамой, а так же в ситуации вне учебного занятия за столом

Выполнение инструкции «Делай так» (с предметами)

Определение формируемого навыка. Ребенок повторяет простое движение взрослого

Измерение. Для каждой серии движений, которые просит повторить педагог, отмечаются правильные (+) и неправильные (-). Неправильными считаются ответы с помощью или отсутствие. В сводной таблице данных фиксируется % правильных ответов для каждой серии.

Предварительная проба: правильные ответы поощряются, неправильные не исправляются

Критерий. 80% для каждой серии предъявлений.

Обучение. Обучение подражать действиям при предъявлении инструкции словесной и показа движения. Само движение не называется. Используется физическая помощь

Перенос навыка. Навык переносится на занятия с мамой, а также в ситуации вне учебного занятия за столом.

Подражание артикуляционным движениям

Определение формируемого навыка. Ребенок повторяет простое артикуляционное движение за взрослым.

Измерение. Для каждой серии движений, которые просит повторить педагог, отмечаются правильные (+) и неправильные (-). Неправильными считаются ответы с помощью или отсутствие. В сводной таблице данных фиксируется % правильных ответов для каждой серии.

Предварительная проба: правильные ответы поощряются, неправильные не исправляются

Критерий. 90% для каждой серии предъявлений

Обучение. Обучение подражать артикуляционным действиям при предъявлении образца. Само движение не называется. Используется показ и небольшая физическая помощь

Перенос навыка. Навык переносится на занятия с мамой, а также в ситуации вне учебного занятия за столом

Выполнение задания по расписанию

Определение формируемого навыка. Ребенок выполняет самостоятельно простые задания с опорой на расписание

Измерение. Для каждой серии заданий, которые необходимо выполнить с помощью расписания, отмечаются правильные (+) и неправильные (-) ответы, т.е сделал ребенок самостоятельно и правильно или нет. Неправильными считаются ответы с помощью или отсутствие. В сводной таблице данных фиксируется % правильных ответов для каждой серии.

Предварительная проба: правильные ответы поощряются, неправильные не исправляются

Критерий. 90% для каждой серии предъявлений.

Обучение. Обучение самостоятельно выполнять задание по расписанию. В расписании представлены картинки с реальным изображением предметов. Возможна физическая помощь. Правильное выполнение поощряется.

Перенос навыка. Навык переносится на занятия с мамой, а так же в ситуации вне учебного занятия за столом.

Обучение словам, выражающим просьбу («Помоги»)

Определение формируемого навыка. Ребенок произносит слово «помоги» (по мере своих произносительных способностей) всякий раз, когда ему нужна помощь в естественных условиях или специально заданных условиях педагогом

Измерение. Отмечаются правильные (+) и неправильные (-) варианты, т.е ребенок попросил о помощи или не попросил. Неправильными считаются ответы с помощью или отсутствие. В сводной таблице данных фиксируется % правильных ответов для каждой серии.

Предварительная проба: правильные ответы поощряются, неправильные не исправляются.

Критерий. 90% для каждой серии предъявлений

Обучение. Обучение выражать просьбу словом «помоги». При обучении используется вербальная подсказка, которая постепенно уменьшается. Прежде, чем дать подсказку, необходимо, что бы инициатива шла от ребенка.

Перенос навыка. Навык переносится на занятия с мамой, а также в ситуации вне учебного занятия за столом.

2.1.2. Коррекция нежелательного поведения

Методы коррекции нежелательного поведения напрямую зависят от функции НП. При неправильном определении функции и дальнейшем неправильном использовании методов коррекции НП будет усиливаться и закрепляться.

Функция «Привлечение внимания»

- добавление стимулов в окружающую среду, которые вызывают интерес и мотивацию
 - формирование навыков учебной деятельности
 - формирование поведения "ждать"
 - использование расписания "сначала- потом"
 - усиление поведения, которое не может одновременно происходить с нежелательным поведением
 - не предоставление ребенку усиливающего стимула (внимания) после проблемного поведения
 - потеря ребенком мотивационных стимулов после НП

Функция «Избегания (отказ от сотрудничества, избегание заданий)»

- установление руководящего контроля
- предоставление подсказок
- снижение уровня сложности
- принцип "бутерброда" в обучении (чертежование простых и сложных заданий)
- подбор индивидуальных методов обучения
- использование расписаний дня, занятия, деятельности
- предоставление выбора
- обучение навыкам обращения с просьбами
- предоставление перемены на занятии
- предоставление усилителя, если в определенный промежуток времени не произошло НП
 - усиление функционально-эквивалентного поведения
 - усиление поведения, которое не может происходить одновременно с НП
 - не снижение требований после НП
 - потеря ребенком части мотивационных стимулов после НП

Функция «Доступ к желаемому»

- установление руководящего контроля
- обучение поведению "ждать" и спокойно реагировать на отказ

- создание таких условий, когда желаемое предъявляется часто, что приводит к снижению мотивации получения желаемого и снижению НП
 - использование расписаний дня, занятия, деятельности
 - использование расписания "сначала- потом"
 - усиление функционально-эквивалентного поведения
 - усиление поведения, которое не может происходить одновременно с НП
 - не предоставление ребенку усиливающего стимула (желаемого предмета/действия) после проблемного поведения
 - потеря ребенком части мотивационных стимулов после НП

Функция «Сенсорная аутостимуляция»

- подбор стимулов или обучение поведению, приносящее такой же сенсорный эффект
- формирование навыка самостоятельной деятельности
- обучение ребенка различать, где можно заниматься аутостимулятивной деятельностью, а где нельзя
- создание таких условий, когда аутостимуляция предъявляется часто, что приводит к снижению мотивации получения сенсорной стимуляции и снижению НП
- предоставление усилителя, если в определенный промежуток времени не произошло НП
- усиление функционально-эквивалентного поведения
- усиление поведения, которое не может происходить одновременно с НП
- не предоставление ребенку усиливающего стимула
- прерывание НП и переключение на альтернативное

2.1.3 Формирование альтернативных средств коммуникации

Альтернативная коммуникация это все способы коммуникации, дополняющие или заменяющие обычную речь людям, не способным удовлетворительно объясняться с помощью речи.

Альтернативная коммуникация стимулирует появление речи и способствует её развитию. В настоящее время распространение получили несколько форм альтернативной коммуникации: жестовый язык, коммуникация с помощью реальных предметов, с помощью репрезентативных объектов, фотографии, цветных и черно-белых пиктограмм, письменная речь [23].

Виды альтернативной системы коммуникации. Топографический тип включает в себя язык жестов, мимику и телодвижения, движение пальцев рук, составляющих слова, и разговорной вокальной речи. Селективный тип используются символы: выбор символа или карточки из ряда других символов, данный вид опосредован дополнительными приспособлениями (книги, ноутбуки, электронные платформы, карточки) и требует хороших навыков визуального восприятия и сканирования.

1. PECS распространенный метод альтернативной коммуникации для невербальных детей и взрослых с аутизмом. Система, которая позволяет ребёнку с нарушениями речи общаться при помощи карточек [24]. Коммуникационная система обмена изображениями или PECS - это модифицированная программа прикладного поведенческого анализа (ABA) по раннему обучению невербальной символической коммуникации. Данная программа не учит устной речи напрямую, однако такое обучение способствует развитию речи у ребенка с аутизмом: некоторые дети после начала программы PECS начинают использовать спонтанную речь. Обучение системе PECS происходит в естественной для ребенка среде, в классе или дома, во время его типичных занятий в течение дня. Обучение ребенка такой коммуникации происходит с использованием положительной поведенческой поддержки, которую называют подход пирамиды. Техники обучения

включают различные стратегии АВА, такие как объединение в цепь, подсказки, моделирование и модификации окружающей среды [24].

2. Глобальное чтение: с точки зрения психологии чтение представляет собой воспринимаемую форму общения и складывается из двух взаимосвязанных процессов: техники чтения и понимания читаемого текста. При этом следует подчеркнуть, что восприятие написанного само по себе не является чтением. Ребёнок должен понимать смысл написанного слова или текста. Поэтому чтение с точки зрения психологии является ещё и своеобразным мыслительным процессом. Обучение глобальному чтению позволяет развивать импресивную речь и мышление ребёнка до овладения произношением. Кроме того, глобальное чтение развивает зрительное внимание и память.

При обучении глобальному чтению необходимо соблюдать постепенность и последовательность. Слова, чтению которых мы хотим научить ребёнка, должны обозначать известные ему предметы, действия, явления [23].

Глобальное чтение позволяет выяснить, насколько «не говорящий» ребёнок понимает обращённую речь, позволяет ему преодолеть негативное отношение к занятиям, даёт уверенность в себе, стимулирует накопление пассивного словаря и переход его в активную речь. [23].

3. Мануальные знаки (жесты). Жест движение рукой или другое телодвижение, что-нибудь выражающее или сопровождающее речь. К этой системе относятся жестовые языки глухих разных стран (например, РЖЯ — русский жестовый язык). Жестовые языки имеют собственную грамматику, их система словоизменения и порядок слов отличаются от устного языка. Жестовые языки необходимо отличать от жестовых систем, вторые сконструированы так, чтобы передавать устную речь слово в слово, то есть копировать ее (например, КЖР — калькирующая жестовая речь). Следует также отметить, что КЖР в последнее время считают некорректной формулировкой и более точным является пример такого термина, как «словесная речь с жестовым сопровождением». К системе мануальных знаков можно отнести и естественные жесты, используемые при общении людей друг с другом [23].

Для изучения и запоминания жестов можно использовать альбом с крупными картинками или фотографиями, изображающими эти предметы или действия, сопровождая демонстрацию соответствующими жестами.

4. Графические символы. Включают в себя все символы изображения. Блессимболика — интернациональная семантическая языковая система, состоящая из нескольких сотен базовых графических символов и способная заменить любой естественный и искусственный язык на письме. Каждый блессимбол представляет собой понятие; будучи объединены вместе, блессимболы могут создавать новые символы, обозначающие новые понятия. Пиктографическая идеографическая коммуникация (PIC, пиктограммы). Пиктограммы представляют собой стилизованные рисунки, которые образуют белый силуэт на чёрном фоне; слово написано белыми буквами над изображением. Использование систем графических символов требует постоянного обучения семьи и персонала, работающего с ребёнком, постоянной поддержки мотивации, так как не всегда система воспринимается легко и быстро. При освоении системы графических символов необходим помощник. Он должен помогать ребёнку, указывая на объект его рукой.

5. Предметные символы. К таким символам относятся натуральные предметы, макеты или модели этих предметов, отражающие и символизирующие действия или события. Предметные символы могут иметь различные текстуры, что особенно важно для работы с детьми, имеющими нарушения зрения.

6. Коммуникация с помощью вспомогательных устройств, которые помогают людям выразить себя. К таким устройствам относятся, например, неэлектронные коммуникативные доски, устройства с подсветкой и движущимся указателем,

специальные клавиатуры, а также, устройства, которые основаны на современных компьютерных технологиях, с экранами и искусственной речью [8].

2.2. Содержание коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога

Основной задачей работы учителя-дефектолога является подготовка детей к самостоятельной жизни, умению ориентироваться в окружающем мире, общаться с людьми, приобретать простейшие трудовые и академические навыки

Содержание работы учителя-дефектолога:

- Формировать навык вербальной и двигательной имитации
- Формировать умение понимать обращенную речь, выполнять простые инструкции
- Развивать мыслительные операции, внимание, память
- Формировать навыки самообслуживания
- Формировать элементарные математические представления
- Корректировать сенсорное восприятие
- Формировать учебное поведение
- Развивать крупную и мелкую моторику
- Формировать навык элементарной игры
- Корректировать нежелательное поведение, аутостимуляцию

Учителем-дефектологом составлен график изучения лексических тем на учебный год (Приложение 6).

2.3. Методы и приемы реализации программы

Методы и приемы работы по социализации, развитию общения, познавательному и сенсорному развитию:

Наглядные методы:

- просмотр видео материалов
- обучение по образцу
- работа по предметным и сюжетным картинкам

Словесные методы

- словесная инструкция без прямого показа
- рассказ, объяснения

Практические методы

- совместная деятельность
- моделинг, т.е. показ, что и как делать
- метод «социальные истории»

Игровые методы

- дидактическая игра
- игры-инсценировки
- подвижные игры

Учитель-дефектолог пользуется комплексом коррекционно-развивающих **методов и методик**.

1. Метод прикладного анализа поведения АВА. Основывается на изменении поведения человека путем манипуляции предшествующими факторами и последствиями: усиления или ослабления.

2. Методика по вызыванию звуков у неговорящих детей – методика Татьяны Никифоровны Новиковой. Вызывание звуков происходит за счет включения определенной мелодии в зависимости от ударного слова, а сама постановка звуков может быть осуществлена по средствам механической (физической) помощи.

3. Экспериментальная методика «Аутизон». Аутизон – это первое российское учебно-методическое пособие, которое было разработано специально для занятий с детьми с расстройствами аутического спектра (РАС). Пособие было издано при поддержке Фонда "Выход".

4. Формирование альтернативного метода коммуникации (PECS) за счет обмена карточек на желаемый объект. Главное требование – никаких инструкций! Все основывается на желании, активности и осознанности ребенка! Данная программа не учит устной речи напрямую, однако такое обучение способствует развитию речи у ребенка с аутизмом — некоторые дети после начала программы PECS начинают использовать спонтанную речь

5. Флортайм. Разработана Стенли Гринспином. Ключевой момент методики флортайм- наблюдение. Необходимо за ребенком постоянно наблюдать: с чем он взаимодействует, как взаимодействует. И присоединяться к нему в его игре. Стать частью игры, его игрушкой, т.е. ведущий - ребенок. При этом нельзя навязывать свои игры, можно только несколько видоизменять либо усложнять уже имеющиеся игры.

6. Коррекция и развитие осуществляются не только в кабинете за столом, но и в группе, на прогулке, во время режимных моментов, свободной деятельности, на музыке, на физкультуре, в бассейне.

2.4. Взаимодействие учителя-дефектолога с педагогами ДОУ

Конкретное содержание указанных образовательных областей реализуется в различных видах деятельности, не только на подгрупповых и индивидуальных занятиях, но и в свободной деятельности, игре, режимных моментах. Некоторые разделы программы пересекаются с разделами коррекционно-развивающей программы воспитателей, педагога-психолога, учителя-логопеда. Здесь реализуется принцип многократного повторения и системности обучения. Т.к. нарушения довольно стойкие, необходимо чтобы развитие шло со всех сторон, на протяжение всего времени пребывания ребенка в ДОУ.

2.5. Взаимодействие учителя-дефектолога с семьями воспитанников

В соответствии с Федеральным законом "Об образовании в Российской Федерации" №273-ФЗ от 29.12.2012 родители имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед другими лицами. Следовательно, одним из важных условий реализации рабочей программы является активное взаимодействие с семьей. Проводятся:

- Индивидуальные и групповые консультации, родительские собрания
- Праздничные тематические мероприятия, например «День мам», участие в областном агитпоезде «За здоровую и счастливую семью» и т.п.
- Рекомендации по выполнению домашних заданий и комплексный альбом всех специалистов с домашними заданиями
- Родительский клуб «Семейный очаг»

Ведется активная целенаправленная работа с выпускниками детского сада с целью наиболее "мягкой" адаптации детей и родителей к школьному обучению:

- Составление рекомендаций по работе в классе и школе с каждым ребенком в соответствии с особенностями его развития и объемом знаний, умений полученных в дошкольном учреждение
 - Посещение школы специалистами ДОУ с целью оказания тьюторской помощи в период адаптации к школьному обучению
 - представление специалистам школы подробных результатов диагностического обследования в детском саду

III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1. Материально-техническое обеспечение, обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания

Работа по совершенствованию развивающей среды в группе ДОУ проводится в соответствии с ФГОС.

Материал для развития зрительной функции: наборы цветных предметов; мозаики; пирамидки; цветные пособия из комплекта Монтессори, наборы геометрических фигур; парные картинки, буквенные и цифровые лото; трафареты и вкладыши к ним в виде целостных и разрезных предметных изображений и геометрических фигур; разрезные картинки (пазлы); зашумленные, наложенные, теневые, контурные изображения; картинки с реалистичными и стилизованными изображениями

Материал для развития слуховой функции (звукоразличение и идентификация, фонематический слух; слуховое внимание и память): звуки природы; звуковые лото; шумовые коробочки Монтессори; музыкальные инструменты; игровые пособия «Звуковое лото», «Назови и подбери» и др.

Материал для развития тактильного и тактильно-кинестетического восприятия (внимания к тактильным стимулам и их локализации, тактильного исследования, восприятия и памяти, кинестетический гнозис и стереогноз): различные виды массажных инструментов; наборы контрастных по текстуре и температуре материалов для касания; наборы мячей с различной фактурой поверхностей; объемные резиновые игрушки и мячи с шипами; тактильные коврики; ванночка и игрушки для игры с водой; контейнеры с природными материалами; Монтессори материалы для тактильного развития; наборы образных объемных игрушек в мешочке; наборы геометрических и стереометрических форм в мешочке; Монтессори материалы для развития различия объемных форм стереогнозиса; пособие «Почтовый ящик».

Материалы для развития сенсорной интеграции (полисенсорное восприятие объектов): наборы для полисенсорного восприятия; сыпучие материалы; комбинирование природных материалов; наборы Лего-конструктора; Лего-мозаики.

Материалы для развития мелкой моторики: наборы для неопосредствованного и опосредованного манипулирования с предметами; наборы для двуручного манипулирования; наборы мелких предметов, природный материал; трафареты, обводки; массажные мячи, счетные палочки; пособия для развития граffомоторных функций (прописи буквенные и цифровые, штриховки, пособия с графическими диктантами и др.), дидактические игры «Магнитный лабиринт», «Мозаика для развития пальцев», «Гонщик» и др.

Материалы для развития памяти и внимания: учебные пособия; дидактические игры на развитие памяти и внимания: «Запомни и назови», «Опосредованное запоминание», «Найди отличия», «Найди пару», «Лабиринты» и др.

Материалы для развития пространственно-временной ориентировки: учебные пособия; кирпичи из конструктора LEGO; демонстрационный материал «Элементарные пространственные представления. Дошкольный и младший школьный возраст. Демонстрационный материал», «Пространственные представления в речи».

Материалы для развития мышления: учебные пособия; развивающие пособия «Логические блоки Дьенеша», развивающие игры Никитина «Сложи узор»; упражнения

«Девятая клеточка», «Установление закономерностей», «Логические задачи», «Аналогии», «Классификация», «Четвертый лишний» и др.; пособия с пословицами и поговорками; сюжетные картинки с очевидным и скрытым смыслом; серии картинок, связанных единым сюжетом; рисунки с эмоциями людей и сюжеты, раскрывающие эмоции; конструкторы LEGO и др.

Материалы для развития речи и представлений об окружающем: предметные и сюжетные картинки; опорные схемы для пересказов, рассказов-описаний; наглядный материал сезонных изменений в природе; демонстрационный и раздаточный материал по тематике раздела.

3.2. Программно-методическое обеспечение

Диагностический инструментарий учителя-дефектолога

Астапов В.М., Микадзе Ю.В. Психодиагностика детей с нарушениями и отклонениями развития: Хрестоматия, 2-е изд.- СПб, 2008-256с.

Забрамная С. Д., Боровик О. В. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003

Диагностический комплект. Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов /Сост. Семаго Н. Я., Семаго М. М. – М.: АРКТИ, 2000

Переслени Л. И. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности младших школьников. – М.: «Айрис-Пресс», 2006

Сандберг М.Л. Оценка вех развития вербального поведения и построение индивидуального плана вмешательства VB-МАРР. –Издательство «Медиал», 2014.–275 с.

Методическое обеспечение

Акименко В.М. Исправление звукопроизношения у детей: учебно-методическое пособие.- Ростов н/Д, 2008.-110с.

Бабкина Н.В.Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития. – М., 2006

Борзова В.А, .Борзов А.А. Развитие творческих способностей у детей. Самара, 1994-315 с.

Винарская Е.Н. Дизартрия.- М, 2006.-141с.

Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи.-М,2007.-158 с.

Гоголева М.Ю. Логоритмика в детском саду. Старшая и подготовительная группы.- Ярославль, 2006.-120с.

Грищенко Т.А. Сенсорное развитие детей на занятиях в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях.- М, 2014- 96с.

Занятия по развитию речи в детском саду: Кн.для воспитателей детского сада/под. ред. Ф.А. Сохина.- М, 1993.-271с.

Игры в логопедической работе с детьми/под.ред. В.И.Селиверстова.-М, 1981.-192с.

Ишимова О. А., Худенко Е. Д., Шаховская С. Н. Развитие речемыслительных способностей детей, М: «Просвещение» 2007

Катаева А.А, Стребелева Е.А. дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников.- М, 1993.-191с.

Кириллова Е.В. Логопедическая работа с безречевыми детьми: учебно-методическое пособие.-М, 2011.-64с.

Кондратенко И.Ю. Произносим звуки правильно. Логопедические упражнения.- М,2014.-64с.

Логопедия. Подготовительная группа. Разработки занятий/ под.ред. О.И. Бочкарева.- Волгоград, -128с.

Логопедия : практическое пособие для логопедов, студентов и родителей/под.ред. В.И. Руденко.-Ростов н/Д,2008.-287с.

Мелешкевич О, Эрц Ю. Особые дети введение в прикладной анализ поведения.- Самара, 2015.-208 с.

Микляева Н.В., Позова О.А, Родионова Ю.Н. фонетическая и логопедическая ритмика в ДОУ.-М, 2005.-112с.

Микляева Ю.В. Логопедический массаж и гимнастика. Работа над звукопроизношением.-М, 2014.-112с.

Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога.-М, 2007.-176с.

Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы /под.ред. И.М. Бгажноковой.-М, 2012.-181 с.

Организация психолого-педагогического сопровождения детей-инвалидов: методическое пособие /под.ред Т.А.Гусевой.-Самара,2010-144с.

Программа Подготовки к школе детей с задержкой психического развития /Под общей редакцией С.Г. Шевченко – М., 2004

Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте.– М., 2007

3.3. Организация коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога

Рабочая программа предназначена для дошкольников от 3 до 7 (8) лет с РАС и ЗПР. Она включает 32 лексические темы с расчетом на недельную отработку каждой темы на протяжении одного учебного года.

Объем образовательной нагрузки в течение недели определен в соответствии с санитарно-эпидемиологическими требованиями к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных учреждений (СанПиН 2.4.1.3049-13).

Максимально допустимый объем образовательной нагрузки, включая реализацию дополнительных образовательных программ, для детей дошкольного возраста составляет:

средняя группа (дети пятого года жизни) – 4 часа в неделю;

старшая группа (дети шестого года жизни) – 6 часов 15 мин в неделю;

подготовительная к школе группа (дети седьмого года жизни) – 8 часов 30 мин в неделю.

Продолжительность организованной образовательной деятельности:

для детей 5-го года жизни – не более 20 мин;

для детей 6-го года жизни – не более 25 мин;

для детей 7-го года жизни – не более 30 мин.

С целью предупреждения переутомления детей проводятся физкультминутки, перерывы не менее 10 минут.

Максимально допустимый объем нагрузки в первой половине дня:

в младшей и средней группах не превышает 30 и 40 минут соответственно;

в старшей и подготовительной к школе группах – 45 минут и 1,5 часа соответственно [21].

Временной режим образования воспитанников с РАС (учебный год, учебная неделя, день) устанавливается в соответствии с законодательно закрепленными нормативами (ФЗ «Об образовании в РФ», СанПиН, приказы Министерства образования и др.), а также локальными актами дошкольной образовательной организации. [22].

Программа оставляет за Организацией право на самостоятельное определение режима и распорядка дня, устанавливаемых с учетом условий реализации программы Организации, потребностей участников образовательных отношений, особенностей реализуемых авторских вариативных образовательных программ, в т.ч. программ дополнительного образования дошкольников и других особенностей образовательной деятельности, а также санитарно-эпидемиологических требований [22].

План образовательной деятельности учителя-дефектолога

4-5 лет с РАС

| Непосредственная образовательная | Количество | Интеграция образовательных областей |
|---|-------------------|--|
|---|-------------------|--|

| деятельность | | | |
|---|---|--|--------------------------------------|
| Ознакомление с окружающим и развитие речи | 1 | Социально-коммуникативное художественно-эстетическое физическое развитие, речевое развитие, познавательное развитие, | развитие, развитие, речевое развитие |
| ФЭМП | 1 | Социально-коммуникативное художественно-эстетическое физическое развитие, речевое развитие, познавательное развитие, | развитие, развитие, речевое развитие |
| Развитие мышления | 1 | Социально-коммуникативное художественно-эстетическое физическое развитие, речевое развитие, познавательное развитие | развитие, развитие, речевое развитие |
| Развитие речи и мелкой моторики | 1 | Социально-коммуникативное художественно-эстетическое физическое развитие, речевое развитие, познавательное развитие | развитие, развитие, речевое развитие |
| Социальное развитие и обучение игре | 1 | Социально-коммуникативное художественно-эстетическое физическое развитие, речевое развитие, познавательное развитие | развитие, развитие, речевое развитие |

**План образовательной деятельности учителя-дефектолога
с детьми 5-6, 6-7 (8) лет с РАС**

| Непосредственная образовательная деятельность | Количество | Интеграция образовательных областей |
|---|------------|--|
| Ознакомление с окружающим и развитие речи | 1 | Социально-коммуникативное художественно-эстетическое физическое развитие, речевое развитие, познавательное развитие, |
| ФЭМП | 1 | Социально-коммуникативное художественно-эстетическое физическое развитие, речевое развитие, познавательное развитие, |
| Развитие мышления | 1 | Социально-коммуникативное художественно-эстетическое физическое развитие, речевое развитие, познавательное развитие |
| Подготовка к обучению грамоте | 1 | Социально-коммуникативное художественно-эстетическое физическое развитие, речевое развитие, познавательное развитие |
| Социальное развитие и обучение игре | 1 | Социально-коммуникативное художественно-эстетическое физическое развитие, речевое развитие, познавательное развитие |

Список литературы

1. Бабкина Н.В. Интеллектуальное развитие младших школьников с ЗПР. Пособие для школьного психолога. - М., Школьная пресса,2006.-80с.
2. Богдашина О.Аутизм: определение и диагностика-Донецк,1998

3. Грищенко Т.А. Сенсорное развитие детей на занятиях в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях - М., «Владос»,2014.-96с
4. Громова О.Е. Методика формирования начального детского лексикона.М,2003.-176с
5. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта — М.: Просвещение, 2005. – 272 с.
6. Забрамная С.Д., Исаева Т.Н. Изучаем обучаем. Методические рекомендации по изучению детей с тяжелой и умеренной умственной отсталостью.-М,2007.-64 с.
7. Занятия по развитию речи в детском саду: Кн.для воспитателя детского сада /под.ред. О.С. Ушаковой-М., Просвещение,1993.-271с.
8. Игры в логопедической работе с детьми: Пособие для логопедов и воспитателей детсадов /под.ред. В.И.Селиверстова.-М,1981.-192с.
9. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. М, «Бук-Мастер»,1993.-191с.
10. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренипедагогика: Учеб. для студ.высш.учеб.заведений.-М,2001.-208с.
11. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений/ Под ред. Л.С. Волковой, С.Н.Шаховской.-М,2002.-680с.
12. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом.СПб.:Речь,2007.—288с.
13. Марк Сандберг, Ph.D.,BCBA. VB-МАРР,Программа оценки вех развития вербального поведения и построения индивидуального плана вмешательства-Руководство. 2008
14. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии.-М, 2003.-408 с.
15. Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья. Методические рекомендации.-М,2003.-176с.
16. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов/ Под ред. В.В. Воронковой – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
17. Организация логопедической работы в школе/ под.ред. Елецкой О.В..-М,2007.-192с.
18. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы/ под.ред.Бгжанковой.-М,2012.-181с.
19. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) /под.ред. Вераксы Н.Е., Комаровой Т.С., Васильевой М.А.- 3-е издание, испр. и дополн.-М,2014-368с.
20. Подготовка к школе детей с ЗПР: тематическое планирование занятий /под.ред. С.Г.Шевченко. Кн1,Кн2,М,2004.-112с.
21. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с ЗПР. <http://fgosreestr.ru/>
22. Проект примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования на основе ФГОС дошкольного образования для детей раннего и дошкольного возраста с РАС. <http://fgosreestr.ru/>
23. Черепанова В. С., Назаревич О. С. Методы альтернативной коммуникации в работе с детьми с расстройством аутистического спектра // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 39. – С. 3336–3340. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/970994.htm>.
24. Штягинова, Е.А. Альтернативная коммуникация [Текст]: методический сборник /Е.А. Штягинова. – Новосибирск : 2012. С. 5–10; 21–26.

Приложение 1

Протокол наблюдения
 за свободным поведение ребенка
 (для неговорящих детей)

ФИ

Дата

Учебный год

| Критерии оценивания | Результат наблюдения |
|---|-----------------------------|
| Реакция на имя | |
| Стереотипичное поведение (аутостимуляции) | |
| Ритуалы | |
| Свободная игра, манипуляции с предметами | |
| Совместная игра с другими детьми | |
| Фиксация взгляда на другом человеке | |
| Выполнение простых инструкций | |
| Двигательная имитация | |
| Вербальная имитация (отдельных звуков) | |
| Реакция на попытку вмешательства в занятие, игру | |
| Нежелательное поведение | |
| Получение желаемого (предметов, еды и т.д.) | |
| Агрессия/аутоагрессия | |

Приложение 2

Протокол наблюдения
 за свободным поведение ребенка
 (владеющего самостоятельной активной речью)

ФИ

Дата

Учебный год

| Критерии оценивания | Результат наблюдения |
|--|-----------------------------|
| Реакция на имя | |
| Стереотипичное поведение (аутостимуляции) | |
| Ритуалы | |
| Свободная игра, манипуляции с предметами | |
| Совместная игра с другими детьми | |
| Фиксация взгляда на другом человеке | |
| Выполнение простых инструкций | |
| Двигательная имитация | |
| Вербальная имитация (одного слова, нескольких слов) | |
| Реакция на попытку вмешательства в занятие, игру | |
| Нежелательное поведение | |

| | |
|--|--|
| Использование слов для получения желаемого | |
| Ответы на вопросы взрослого | |
| Вопросы взрослому | |
| Составление рассказа по картинке | |

Приложение 3

**Результаты социальной адаптации
воспитанников группы для детей с РАС**

ФИ ребенка _____
Учебный год

| | Начало года | Середина года | Конец года |
|--|-------------|---------------|------------|
| Негативизм | | | |
| Агрессия | | | |
| Автоагрессия | | | |
| Установление контакта | | | |
| Отношение ко взрослым | | | |
| Отношение ко сверстникам | | | |
| Реакция на прикосновение | | | |
| Выполнение простых инструкций | | | |
| Реакция на собственное имя | | | |
| Выражение просьбы словами | | | |
| Ответы на вопросы взрослого | | | |
| Действия по подражанию | | | |
| Соблюдение социальных норм и правил группы | | | |

Оценка результатов:

4 балла - навык сформирован полностью (либо, напротив, отсутствует для агрессии и самоагрессии)

3 балла - сформирован недостаточно

2 балла - сформирован частично

1 балл - сформирован незначительно

0 баллов – отсутствует

\

Приложение 4

Анкета для родителей

Дата заполнения _____

Фамилия, Имя ребенка _____

Возраст (число, месяцы, год рождения) _____

Особенности общего эмоционального облика: отрешенность, беспокойство, тревожность, напряженность _____

Агрессивность, если есть, то на кого направлена; на себя, на детей, на взрослых, на животных, стремление ломать игрушки _____

Агрессия спонтанная или при неудачах _____

Необходимость привычной ситуации _____

Приверженность к определенным видам пищи _____

Следование усвоенному режиму _____

Страхи _____

Реакция на замечание _____

Реакция на одобрение _____

Насколько легко и быстро ребенок устанавливает контакт _____

Отношение к взрослым _____

Отношение к сверстникам (безразличие, отвергание, застенчивость и беззащитность), другие особенности _____

Смотрит ли в глаза _____

Страхи отдельных звуков _____

Отсутствие привыкания к пугающим звукам _____

Предпочтение тихих звуков _____

Любовь к музыке _____

Отрицательная реакция на прикосновения при причесывании, стрижке ногтей и пр. _____

Плохая переносимость одежды, обуви _____

Избирательность в еде _____

Стремление есть, сосать несъедобные предметы _____

Проявляет ли ребенок интерес к игрушкам _____

Какие берет игрушки для игры _____

На сколько этот интерес стоеч (длительно ли занимается с одной игрушкой или переходит от одной к другой. Длительно ли вообще играет игрушками, или они ему быстро надоедают, и он прекращает игру) _____

Присутствуют ли отдельные звуки в общении со взрослыми, слова, фразы _____

Повторяет последние слова, фразы взрослого _____

Насколько часто ребенок отзывается на свое имя _____

Задает ли вопросы? _____

Знает ли ребенок части своего тела, части лица, названия пальцев; установить, названия каких действий знакомы ребенку _____

Может ли ребенок попросить словами, что он хочет _____

Может ли ребенок повторить за вами слова. Например: «Скажи мяч». Скажет ли ребенок слово «мяч» _____

Может ли ребенок сидеть на полу или за

столом и выполнять задание? Насколько долго? _____

Другие

особенности Вашего
ребенка _____

Приложение 5

Диагностическая карта
Психолого-педагогического обследования
учителя-дефектолога

ФИ ребенка _____

Возраст _____

Учебный год

| Исследуемый показатель | В начале года | В середине года | В конце года |
|---|---------------|-----------------|--------------|
| Общая и мелкая моторика | | | |
| Общая моторика | | | |
| Мелкая моторика | | | |
| Графомоторные навыки | | | |
| Игровая деятельность | | | |
| Интерес к игрушкам | | | |
| Избирательность интереса | | | |
| Стойкость интереса | | | |
| Адекватность в употребление игрушек | | | |
| Характер игры | | | |
| Игра со сверстниками | | | |
| Речь | | | |
| Употребление в речи слов (активный словарный запас) | | | |
| Понимание обращенной речи (пассивный словарный запас) | | | |
| Употребление фраз или предложений | | | |
| Связь употр. слов с ситуацией (осмысленность) | | | |
| Эхолалия | | | |
| Наличие или отсутствие местоимения «Я» | | | |
| Умение задавать вопросы | | | |
| Выражение просьбы (словами, картинками, жестами) | | | |
| Вербальная имитация | | | |
| Называние предъявленных предметов | | | |
| Название действий предметов | | | |
| Учебное поведение | | | |
| Реакция на свое имя | | | |
| Взгляд в сторону говорящего | | | |
| Выполнение инструкций | | | |
| Умение сидеть за столом | | | |
| Двигательная имитация | | | |
| Сенсорное развитие | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| Соотнесение предметных картинок | | | | | |
| Знание цветов и оттенков | | | | | |
| Знание геометрических фигур | | | | | |
| Дифференциация понятий большой-маленький | | | | | |
| Дифференциация понятий длинный-короткий | | | | | |
| Дифференциация понятий широкий-узкий | | | | | |
| Целостное восприятие (разрезная картинка) | | | | | |
| Элементарные математические представления | | | | | |
| Счет в пределах 10(прямой) | | | | | |
| Дифференциация понятий 1,2 и много | | | | | |
| Умение отвечать на вопрос <i>сколько?</i> | | | | | |
| Знание цифр | | | | | |
| Соотнесение цифр с количеством пальцев | | | | | |
| Самостоятельное написание цифр | | | | | |
| Обведение цифр по точкам | | | | | |
| Определение соседей числа | | | | | |
| Определение большего и меньшего числа | | | | | |
| Мышление | | | | | |
| Предметная классификация | | | | | |
| Причинно-следственные отношения | | | | | |
| Работа по сюжетной картине | | | | | |
| Исключение предметов | | | | | |
| Сравнение предметов | | | | | |
| Аналогии | | | | | |
| Понимание скрытого смысла (загадки) | | | | | |
| Работа с пирамидкой из колец | | | | | |
| Конструирование по образцу | | | | | |
| Общие представления об окружающем | | | | | |
| Заключение | | | | | |

Критерии оценивания. По результатам выполнения задания по каждому критерию ставятся баллы:

0 – убегает из-за стола. Интерес к заданию не проявляет. Внимание не удерживает. Проявляет нежелательное поведение.

1 – внимание частично удерживает на задании. Отказные реакции не проявляет или проявляет в минимальной степени. Может некоторое время сидеть за столом. Но самостоятельное выполнение задания недоступно. Помощь не эффективна.

2 – при выполнении задания требуется значительная помощь педагога (физическая помощь, многократное повторение, выполнение по подражанию и т.п.). Работа выполняется совместно. Самостоятельное выполнение значительно затруднено.

3 – при выполнении задания требуется незначительная помощь взрослого (наводящие вопросы, уточнения, частичная физическая помощь).

4 – самостоятельное выполнение задания

Приложение 6

Лексические темы

| №п/п | Дата | Тема |
|------|--------------|--------------------------------------|
| 1. | 17.09-21.09 | Цветы |
| 2. | 24.09-28.09 | Грибы |
| | 1.10-5.10 | Овощи |
| | 8.10-12.10 | Фрукты |
| | 15.10-19.10 | Осень. Признаки осени |
| | 22.10-26.10 | Деревья |
| | 29.10-2.11 | Птицы |
| | 5.11-9.11 | Мебель |
| | 12.11-16.11 | Посуда |
| | 19.11-23.11 | Игрушки |
| | 26.11-30.11 | Дикие животные |
| | 3.12-7.11 | Домашние животные |
| | 10.12-14.12 | Зима. Признаки зимы |
| | 17.12-21.12 | Зимние развлечения |
| | 24.12-28.12 | Новый год |
| | 21.01- 25.01 | Одежда |
| | 28.01-1.02 | Обувь |
| | 4.02-8.02 | Головные уборы |
| | 11.02-15.02 | Птицы (перелетные и зимующие) |
| | 18.02-22.02 | Праздник пап |
| | 25.02-1.03 | Инструменты |
| | 4.03-8.03 | Праздник мам |
| | 11.03-15.03 | Профессии |
| | 18.03-22.03 | Детеныши домашних животных |
| | 25.03-29.03 | Детеныши диких животных |
| | 1.04-5.04 | Дифференциация диких и домашних птиц |
| | 8.04-12.04 | Транспорт |
| | 15.04-19.04 | Весна. Признаки весны |
| | 22.04-26.04 | Части тела |
| | 29.04-3.05 | Ягоды |
| | 6.05-10.05 | Насекомые |
| | 13.05-17.05 | День победы |
| | | |

