Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида №6 «Василёк» Карасукского муниципального округа Новосибирской области

Согласовано:
Педагогическим советом
МБДОУ д/с №6 «Василёк»
Протокол № 1 от 25.08.2026 г.

УТВЕРЖДАЮ:
Заведующая МБДОУ д/с №6 «Василёк»
_____/Бакулина Т.Ю.
Приказ № 96 от 25.08.2025 г.

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА

к образовательной программе дошкольного образования Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида №6 «Василёк» Карасукского муниципального округа Новосибирской области коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога на 2026-2027 учебный год.

Срок реализации- 1 год.

Составитель:
Учитель-дефектолог
Балашова Н.А.

СОДЕРЖАНИЕ

I.ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ		
Обязательная часть		
1.1.	Пояснительная записка	3
1.1.1.	Цели и задачи программы	4
1.1.2.	Принципы и подходы организации образовательной деятельности	4
1.1.3.	Значимые для разработки и реализации программы характеристики	5
1.2.	Планируемые результаты освоения программы	10
1.3.	Педагогическая диагностика достижения планируемых результатов	12
II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ		
2.1.	Содержание образовательной деятельности, в соответствии с направлениямиразвития ребенка дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья	13
2.2.	Описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации рабочей программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их образовательных потребностей и интересов.	15
2.3.	Описание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушение развития детей с ограниченными возможностями здоровья	17
2.4.	Способы и направления поддержки детской инициативы	20
2.5.	Особенности взаимодействия с семьями воспитанников	23
2.6.	Взаимодействие с педагогами ДОУ в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья	25
III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ		
3.1.	Материально-техническое обеспечение программы	25
3.2.	Методические материалы и средства обучения и воспитания	26
3.3.	Развивающая предметно-пространственная среда	28
	Список использованной литературы	30
	Приложеия	31

I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

Обязательная часть

1.1. Пояснительная записка

Данная рабочая программа учителя-дефектолога (далее Программа) муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 6 «Василёк» (далее – МБДОУ) предназначена для работы с дошкольниками (3 – 7(8) лет) с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это дети с задержкой психического развития (ЗПР); расстройство аутистического спектра (РАС) и умственной отсталости (УО).

Деятельность учителя – дефектолога направлена на коррекцию социальных и психологических характеристик личности ребёнка, среди которых познавательное развитие занимает центральное место как самостоятельно формируемая функция.

С учетом этой приоритетной цели разработана данная Программа. Рабочая программа определяет возможные пути включения деятельности учителя-дефектолога ДО в работу дошкольного образовательного учреждения к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Настоящая Программа разработана с учётом законодательно-нормативных документов:

- основной образовательной программы дошкольного образования МБДОУ детский сад № 6 «Василёк»;
- Устав МБДОУ детский сад № 6 «Василёк»
- Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 24.11.2022г №1022);
- в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами дошкольного образования (далее ФГОС ДО), Федеральной образовательной программой дошкольного образования (далее ФОП ДО), с учетом образовательных потребностей и запросов обучающихся и родителей (законных представителей), а так же в соответствии с действующими нормативно-правовыми документами в системе дошкольного образования:
- Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЭ (актуальная ред.) «Об образовании в Российской Федерации»;
- Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 02.06.2026 г. №19 Санитарные правила СП 2.4.4283-26 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи»;

Программа содержит необходимый материал для организации коррекционно-образовательной работы с детьми с ОВЗ по познавательному развитию. Определяет систему взаимодействия учителя-дефектолога с участниками образовательного процесса.

Содержание рабочей программы отражает возрастные, индивидуальные особенности развития и специфические образовательные потребности и возможности каждой категории детей с ОВЗ.

Настоящая программа позволит наиболее рационально организовать коррекционно-развивающую работу с детьми с особыми образовательными потребностями, создать предпосылки для их дальнейшего обучения и позитивной социализации.

Срок реализации рабочей программы 1 год.

1.1.1. Цели и задачи программы

Цель рабочей программы: построение системы коррекционно-развивающей работы, максимального обеспечивающей условия для профессиональной коррекции нарушений развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, с учетом индивидуальных особенностей и возможностей, на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками в соответствующих возрасту видах деятельности.

Задачи рабочей программы:

— определение основных методических подходов и последовательности коррекционной работы с учетом контингента воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и особенностей образовательного процесса в текущем учебномгоду;
— построение модели образовательного процесса по принципу вариативного развивающего образования, ориентированного на зону ближайшего развития каждогоребенка, с учетом структуры и степени выраженности нарушения, ведущих мотивов ипотребностей ребенка, целей дошкольного воспитания;
— коррекция и предупреждение вторичных нарушений в развитии воспитанников, а также формирование у них определенного круга знаний и умений, необходимых для успешной подготовки детей к обучению в школе;
— использование в работе с воспитанниками адекватных технологий, характеризующихся эмоционально-игровой окрашенностью и ценностной значимостьюдля ребенка. При выборе методик обучения предпочтение отдавать развивающим методикам, способствующим формированию познавательной, социальной сферы развития;
— управление образовательным процессом по коррекции нарушений развития детей в физическом и психическом развитии, с целью формирования у них предпосылок учебнойдеятельности, компетенций, обеспечивающих готовность к обучению в школе и социальную успешность.

1.1.2. Принципы и подходы организации образовательной деятельности

ФГОС ДО определяет: «Коррекционная работа и/или инклюзивное образование должны быть направлены на:

— обеспечение коррекции нарушений развития различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, оказание им квалифицированной помощи восвоении Программы;
— освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья Программы, их разностороннее развитие с учётом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации».

В основу Программы положены **принципы в организации коррекционно-развивающего процесса:**

— *принцип гуманизма:* усиление внимания к личности каждого ребенка;
— *принцип оптимистического подхода:* при организации развивающей ситуации поощрение ситуативных достижений ребенка в различных видах детской деятельности;
— *принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей развития,* учет сенситивных периодов, на основе понимания значения полноценного проживания последовательных возрастных стадий;
— *принцип деятельностного подхода:* психофизиологическое развитие ребенка определяется его активностью в рамках ведущей для возраста деятельности;
— *принцип дифференциации и индивидуализации:* создание условий для полноценного развития способностей каждого ребенка и своевременной коррекции проблем в его развитии;
— *принцип единства диагностики и коррекции:* коррекционные мероприятия сопровождаются постоянной фиксацией происходящих изменений (качественных и количественных) в состоянии и развитии ребенка;

— *принцип взаимосвязи коррекции и компенсации:* система коррекционной работы нацелена на компенсацию нарушений в развитии, на реабилитацию и социальную адаптацию ребенка с ОВЗ;

— *принцип интеграции и координации:* организация согласованной работы всех субъектов в системе «педагоги-дети-родители».

Подходы к построению рабочей программы:

Система комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях коррекционно-образовательного процесса, включает:

— психолого-медико-педагогическое обследование детей с целью выявления их особых образовательных потребностей;

— мониторинг динамики развития детей, мониторинг коррекции недостатков в психическом развитии детей, их успешности в освоении адаптированной основной общеобразовательной программы дошкольного учреждения;

— планирование коррекционно-образовательного процесса на основе взаимодействия специалистов, воспитателей, родителей.

Программой предусмотрен ***гибкий подход*** к отбору образовательного и коррекционно-развивающего содержания, методов и форм работы с детьми не только с учетом возрастных, но и индивидуально-типологических особенностей, трудностей и образовательных потребностей.

Построение рабочей программы основывается на комплексно-тематическом принципе, в основе, которого лежит совместная работа учителя-дефектолога с учителем-логопедом, педагогом-психологом, воспитателями групп по образовательной области «Познавательное развитие».

Обязательной составляющей Программы является взаимодействие с семьей воспитанника с целью повышения информированности и психолого-педагогической компетентности в вопросах, связанных с особенностями развития, а также с методами и приемами преодоления недостатков развития у дошкольников с ОВЗ.

Содержание программы определено с учетом дидактических принципов, которые для детей с нарушением развития приобретают особую значимость: от простого к сложному, систематичность, доступность и повторяемость материала.

Все коррекционно-развивающие занятия интегрируют образовательные задачи из разных образовательных областей и имеют коррекционно-развивающую направленность. Основными видами деятельностями являются игра, практическая, продуктивная и экспериментальная деятельности.

1.1.3. Значимые для разработки и реализации рабочей программы характеристики

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. (гл. 1, ст. 2, п. 16) дано определение понятия «обучающийся с ограниченнымивозможностями здоровья – это физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или)психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий».

Психолого-педагогическая характеристика детей раннего и дошкольного возраста с задержкой психического развития:

Задержка психического развития (ЗПР) – это сложное полиморфное нарушение, при котором страдают разные компоненты познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, психомоторного развития, деятельности. Специфические особенностиразвития этой категории детей негативно влияют на своевременное формирование всехвидов дошкольной деятельности: изобразительной, игровой, конструктивной. Полиморфность нарушений и разная степень их выраженности определяют различныевозможности детей в овладении основной образовательной программой на дошкольномэтапе.

В дошкольном возрасте проявления задержки становятся более выраженными и проявляются в следующем:

— *Недостаточная познавательная активность* нередко в сочетании с быстрой утомляемостью и истощаемостью.
— *Отставание в развитии психомоторных функций, недостатки общей и мелкой моторики, координационных способностей, чувства ритма.*
— *Недостаточность объема, обобщенности, предметности и целостности восприятия,* что негативно отражается на формировании зрительно-пространственныхфункций и проявляется в таких продуктивных видах деятельности, как рисование и конструирование.
— Более *низкая способность,* по сравнению с нормально развивающимися детьми того же возраста, *к приему и переработке перцептивной информации.* Выражены трудности привосприятии объектов через осязание: удлиняется время узнавания осязаемой фигуры, естьтрудности обобщения осязательных сигналов, словесного и графического отображения предметов.
— *Незрелость мыслительных операций.* Дети с ЗПР испытывают большие трудности при выделении общих, существенных признаков в группе предметов, абстрагировании отнесущественных признаков, при переключении с одного основания классификации надругой, при обобщении, что сказывается на продуктивности наглядно-образного мышленияи трудностях формирования словесно-логического мышления. Детям трудно устанавливатьпричинно-следственные связи и отношения, усваивать обобщающие понятия.
— *Задержанный темп формирования мнестической деятельности, низкая продуктивность и прочность запоминания,* особенно на уровне слухоречевой памяти, отрицательно сказывается на усвоении получаемой информации.
— Отмечаются *недостатки всех свойств внимания:* неустойчивость, трудности концентрации и его распределения, сужение объема. Задерживается формирование такогоинтегративного качества, как саморегуляция, что негативно сказывается на успешностиребенка при освоении образовательной программы.
— *Незрелость эмоционально-волевой сферы и коммуникативной деятельности*отрицательно влияет на поведение и межличностное взаимодействие дошкольников сЗПР.Дети не всегда соблюдают дистанцию со взрослыми, трудно подчиняются правилам поведения в группе, редко завязывают дружеские отношения со своими сверстниками.Задерживается переход от одной формы общения к другой, более сложной.
— *Задержка в развитии и своеобразие игровой деятельности.* У дошкольников с ЗПР недостаточно развиты все структурные компоненты игровой деятельности. Игра не развитакак совместная деятельность, дети не умеют строить коллективную игру, почти не пользуются ролевой речью. Отсутствие полноценной игровой деятельности затрудняетпереход к более сложной - учебной деятельности.
— *Недоразвитие речи носит системный характер. Особенности речевого развития детей с ЗПР* обусловлены своеобразием их познавательной деятельности и проявляются вследующем:

- отставание в овладении речью как средством общения и всеми компонентамиязыка;
- низкая речевая активность;
- бедность, недифференцированность словаря;
- выраженные недостатки грамматического строя речи: словообразования, словоизменения,синтаксической системы языка;
- задержка в развитии фразовой речи и др.

Вышеперечисленные особенности познавательной деятельности, речи, эмоционально-волевой сферы обусловливают слабость функционального базиса, обеспечивающего дальнейшую учебную деятельность детей с ЗПР *в коммуникативном,регулятивном, познавательном, личностном компонентах.* А именно на этих компонентахосновано формирование универсальных учебных действий в соответствии с ФГОС начального общего образования. Важнейшей задачей является формирование этого функционального базиса для достижения целевых ориентиров дошкольного образования иформирования полноценной готовности к началу школьного обучения.

Психолого-педагогическая характеристика детей раннего и дошкольного возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями):

В подавляющем большинстве случаев **умственная отсталость (УО)** является следствием органического поражения ЦНС на ранних этапах онтогенеза. Негативное влияние органического поражения ЦНС имеет системный характер, когда в патологическийпроцесс оказываются вовлеченными все стороны психофизического развития ребенка –мотивационно-потребностная, социально-личностная, моторно-двигательная, эмоционально-волевая сфера, а также когнитивные процессы: восприятие, мышление,деятельность, речь, поведение.

В соответствии с МКБ-10 на основе психометрических исследований выделяют 4 степени умственной отсталости: легкая, умеренная, тяжелая умственная отсталость, глубокая умственная отсталость и другие формы умственной отсталости. При организациикоррекционно-педагогической работы, необходимо учитывать, с одной стороны, степеньвыраженности умственной отсталости, а с другой – общие закономерности нормативногоразвития, последовательность и поэтапность становления формируемых функций.

В раннем возрасте начинают проявляться некоторые специфические черты, которые отличают всех этих детей от их сверстников с нормативным развитием. С первыхмесяцевжизни дети отстают в физическом и психомоторном развитии. В первые годы жизни отличаются от своих ровесников соматической ослабленностью, повышенной восприимчивостью к простудным и инфекционным заболеваниям, бронхитам, пневмониям.

Познавательное развитие характеризуется неустойчивостью внимания, отсутствием интереса к игрушкам и предметам окружающего мира, отсутствует любознательность ко всему новому.

В быту такие дети раннего возраста полностью зависимы от взрослого.

В дошкольном возрасте особенности развития умственно отсталых детей проявляются более выражено.

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

Познавательное развитие характеризуется тем, что дети охотно выполняют сенсорные задачи, могут проявлять интерес к свойствам и отношениям между предметами.Пятый год жизни становится переломным в развитии восприятия. Дети могутуже делатьвыбор по образцу (по цвету, форме, величине). У детей имеется также продвижение вразвитии целостного восприятия. К концу дошкольного возраста эти дети достигают такогоуровня развития восприятия, с которым дети в норме подходят к дошкольному возрасту,хотя по способам ориентировки в задании они опережают этот уровень.

У детей изучаемой категории развитие восприятия происходит неравномерно, усвоенные эталоны зачастую оказываются нестойкими, расплывчатыми, отсутствует перенос усвоенного способа действия с одной ситуации на другую.

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

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

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

Главная особенность развития детей в этом варианте развития характеризуется готовностью к взаимодействию со взрослыми и сверстниками на основе сформированныхподражательных способностей, умениям работать по показу и образцу.

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

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

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

Третий из вариантов развития умственно отсталых детей дошкольного возраста характеризуется как *«социально неблагополучный»* и характерен для детей с тяжелойумственной отсталостью и с множественными нарушениями в развитии.

Это дети, которые ограниченно понимают обращенную к ним речь взрослого даже в конкретной ситуации, а невербальные средства общения используют фрагментарно прицеленаправленном длительном формировании в знакомой ситуации взаимодействия совзрослым. У данной группы детей отмечается сочетание умственной отсталости с грубойнезрелостью эмоционально-волевой сферы, часто наблюдается эйфория с выраженныминарушениями регуляторной деятельности.

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

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

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

Четвертый вариант развития детей дошкольного возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) характеризуется как *«социально дезадаптированный».* Это дети с глубокой степенью умственной отсталости и большинстводетей с множественными нарушениями в развитии, дети, которые реагируют непроизвольноили эмоциональными, или двигательными проявлениями на голос взрослого без пониманияобращенной к ним речи в конкретной ситуации взаимодействия.

Познавательное развитие у детей этой группы грубо нарушено. Интерес к окружающему миру ограничен ситуацией ухода за ним взрослого и удовлетворением элементарных жизненно значимых потребностей (в еде, в чистоте, в тепле и др.). Предметыокружающего мира не стимулируют внимание этих детей к фиксации и прослеживанию заними взглядом, однако, при

касании и тактильных раздражениях могут вызывать эмоциональные реакции удовольствия или, наоборот, неудовольствия. Различение свойстви качеств предметов доступно на уровне ощущений комфорта или дискомфорта.

Дети данного варианта развития могут развиваться только в ситуации эмоционально-положительного взаимодействия с ухаживающим взрослым при дополнительном использовании технических средств реабилитации (ТСР) для облегченияусловий ухода и контакта со взрослым.

Таким образом, многолетние психолого-педагогические исследования детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта показали, что для всех детей характерныкак специфические особенности, так и общие закономерности развития: незавершенностьв становлении каждого возрастного психологического новообразования, вся деятельностьформируется с опозданием и с отклонениями на всех этапах развития. Для них характерноснижение познавательной активности и интереса к окружающему, отсутствие целенаправленной деятельности, наличие трудностей сотрудничества со взрослыми ивзаимодействия со сверстниками. У этих детей не возникает своевременно ни один из видовдетской деятельности (общение, предметная, игровая, продуктивная), которые призваныстать опорой для всего психического развития в определенном возрастном периоде.

Психологические особенности детей с расстройствами аутистического спектра

РАС являются достаточно распространенной проблемой детского возраста и характеризуются нарушением развития коммуникации и социальных навыков. Общими являются аффективные проблемы и трудности развития активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, установка на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность поведения детей с РАС связаны с особым системным нарушением психического развития ребенка, проявляющимся в становлении его аффективно-волевой сферы, в когнитивном и личностном развитии.

Вместо общих средств коммуникации у детей с РАС наблюдаются специфичные, неадекватные формы поведения: гнев, крики, истерика, ребенок может царапать и кусать себя. У детей с РАС слабо выражена социальная направленность поведения, восприимчивость к социальным аспектам поведения других людей. Они не воспринимают окружающих как социальных партнеров.

У детей с РАС может полностью отсутствовать речь; у них могут быть только эхолалии или беглая речь, которой они пользуются особым образом. Звуки могут носить скорее неречевой характер: бормотание, свист, скрип, щебет, звуковысотное интонирование.

Иногда у детей с РАС сохраняется мотивация к совместным игровым действиям, но взаимодействие оказывается затруднено из-за несформированности у них способов социальной игры. В результате, вместо игрового взаимодействия они демонстрируют дезадаптивное неигровое поведение. В специфической игре детей с РАС отмечается отсутствие социально-коммуникативной направленности.

Широкий спектр различий детей с РАС обусловлен тем, что достаточно часто описанные типические проблемы детского аутизма, серьезные сами по себе, осложняются и другими патологическими условиями. РАС может быть частью картины разных аномалий детского развития, разных детских заболеваний, в том числе и процессуального характера. Среди детей с РАС могут быть дети, дополнительно имеющие нарушения опорно - двигательного аппарата, сенсорные аномалии, иные, не впрямую связанные с проблемами аутистического спектра, трудности речевого и умственного развития. РАС могут отмечаться и у детей со сложными и множественными нарушениями развития.

Искажение развития характерно проявляется в изменении соотношения простого и сложного в обучении ребёнка. Он может иметь фрагментарные представления об окружающем, не выделять и не осмыслять простейших связей в происходящем в обыденной жизни, чему специально не учат обычного ребёнка. Может не накапливать элементарного бытового жизненного опыта, но проявлять компетентность в более формальных, отвлечённых областях знания – выделять цвета, геометрические формы, интересоваться цифрами, буквами, грамматическими формами и т.п. Этому ребёнку трудно активно приспосабливаться к

меняющимся условиям, новым обстоятельствам, поэтому имеющиеся у таких детей способности и даже уже выработанные навыки и накопленные знания плохо реализуются в жизни.

Большинство исследователей (О.С. Аршатская, А.В. Аршатский, Е.Р. Баенская, М. Ю. Веденина, В.Е.Коган, И.А.Костин, К.С.Лебединская, В.В.Лебединский, М.М.Либлинг,О. С. Никольская) отмечают, что овладению навыками социального взаимодействия препятствуют особенности, характерные для детей с РАС, а именно: различные страхи, особые нарушения речи, проявление стереотипии в поведении, нарушение коммуникации в целом. Причем наиболее трудна для таких детей организация необязательных контактов со сверстниками.

Даже умея говорить и многое понимать, такой ребенок не стремится использовать свои возможности в реальной жизни, во взаимодействии с другими детьми. Также, отмечается, что детям с РАС очень трудно понимать других людей, воспринимать от них информацию, их намерения, чувства, трудно вступать во взаимодействие с ними.

Также, следует отметить, что, несмотря на общность нарушений в психической сфере, дети с РАС значительно различаются по глубине дезадаптации и прогнозам возможного развития.

При построении РП использовала классификацию групп детей с РАС, выделенную О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг, которая раскрывает наиболее значимые характеристики для организации дошкольного образования детям с РДА/РАС, начиная от самых тяжёлых форм к более лёгким.

Передача таким детям социального опыта, введение их в культуру представляют особенную трудность. Установление эмоционального контакта и вовлечение ребёнка в развивающее практическое взаимодействие, в совместное осмысление происходящего представляют базовую задачу специальной психолого-педагогической помощи при РАС.

Особые образовательные потребности детей с РАС в период дошкольного обучения включают специфические нужды:

- необходимость постепенного и индивидуально дозированного введения ребенка в ситуацию обучения. Посещение дошкольного учреждения должно быть регулярным, но регулируемым в соответствии с наличными возможностями ребенка справляться с тревогой,усталостью, пресыщением и перевозбуждением.
- большинство детей с РАС значительно задержаны в развитии навыков самообслуживания и жизнеобеспечения: необходимо быть готовым к возможной бытовой беспомощности и медлительности ребенка, проблемам с посещением туалета, столовой, с избирательностью в еде, трудностями с переодеванием, с тем, что он не умеет задать вопрос,пожаловаться, обратиться за помощью;
- необходима специальная поддержка детей в развитии возможностей вербальной и невербальной коммуникации: обратиться за информацией и помощью, выразить свое отношение, оценку, согласие или отказ, поделиться впечатлениями;
- может возникнуть необходимость во временной и индивидуально дозированной поддержке как тьютором, так и ассистентом (помощником) при организации всего пребывания ребенка в МБДОУ; поддержка должна постепенно редуцироваться и сниматься по мере привыкания ребенка, развитии навыков социально-бытовой адаптации и коммуникации;
- в организации обучения такого ребенка и оценке его достижений необходим учёт специфики освоения навыков и усвоения информации;
- ребенок с РАС нуждается в специальной организации отдыха, позволяющее ему отдохнуть и, при возможности включиться во взаимодействие с другими детьми;
- необходима специальная установка педагога на развитие эмоционального контакта с ребенком, поддержание в нем уверенности в том, что его принимают, ему симпатизируют, в том, что он успешен на занятиях;
- для социального развития ребёнка необходимо использовать существующие у него избирательные способности.

1.2. Планируемые результаты освоения программы

Программой не предусматривается оценивание качества коррекционно-образовательной работы по познавательному развитию на основе достижения детьми с ОВЗ планируемых результатов освоения Программы. Мониторинг качества усвоения Программы – это средство получения адекватной картины развития детей и ихобразовательных достижений через:

- педагогические наблюдения, педагогическуюдиагностику, связанные с оценкой эффективности педагогических действий с целью ихдальнейшей оптимизации;
- детские работы;
- карты развития ребенка с ОВЗ.

Анализ результатов усвоения Программы используется как профессиональный инструмент педагога с целью получения обратной связи от собственных педагогическихдействий и планирования дальнейшей образовательной и коррекционной работы с детьми с ОВЗ.

Результаты мониторинга позволяют определять индивидуальнуютраекторию развития каждого ребенка, могут служить основой для внесения измененийв индивидуальный маршрут сопровождения (по необходимости) ребенка с ОВЗ.

Целевые ориентиры (планируемые результаты) зависят от возраста, степенинарушения развития и состояния здоровья ребенка.

По результатам реализации Программы по образовательной области«Познавательное развитие», в условиях целенаправленной коррекционной работы ребенокможет приблизиться к следующим ***целевым ориентирам:***

Целевые ориентиры освоения программы детьми младшего дошкольноговозраста с задержкой психического развития (к 5 годам):

- понимает и выполняет словесную инструкцию взрослого из нескольких звеньев;
- проявляет речевую активность, употребляет существительные, обозначающие предметы обихода, игрушки, части тела человека и животных, некоторые явления природы;
- отражает в речи элементарные сведения о мире людей, природе, об окружающих предметах;
- называет до пяти основных цветов;
- называет геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал);
- сравнивает предметы по величине, выбирает из трех предметов разной величины «самый большой («самый маленький»), выстраивает сериационный ряд, строит матрешек по росту;
- подбирает предметы по форме («Доска Сегена», «Почтовый ящик» и т.п.);
- усваивает элементарные сведения о мире людей, природе, об окружающих предметах,складывается первичная картина мира;
- узнает по картинках контрастные времена года (лето-зима), части суток (день-ночь);
- различает понятия «много», «один», «по одному», «ни одного», устанавливает равенство групп по количеству предметов;
- учится считать до 5 (на основе наглядности), называет итоговое число, осваивает порядковый счет;
- ориентируется в телесном пространстве, называет части тела: правую и левую руку;
- понимает и употребляет некоторые предлоги, обозначающие пространственныеотношения предметов: на, в, из, под, над.

Целевые ориентиры освоения Программы на этапе завершения дошкольногообразования детьми с задержкой психического развития к 7(8) годам:

- повышается уровень познавательной активности и мотивационных компонентов деятельности;
- задает вопросы, проявляет интерес к предметам и явлениями окружающего мира;
- улучшаются показатели развития внимания (объема, устойчивости, переключения и др.), произвольной регуляции поведения и деятельности;
- возрастает продуктивность слухоречевой и зрительной памяти, объем и прочность запоминания словесной и наглядной информации;

— осваивает элементарные логические операции не только на уровне наглядного мышления, но и в словесно-логическом плане;
— выделяет существенные признаки, с помощью взрослого строит простейшие умозаключения и обобщения;
— осваивает приемы замещения и наглядного моделирования в игре, продуктивнойдеятельности;
— у ребенка сформированы элементарные пространственные представления, и ориентировка во времени;
— ребенок осваивает количественный и порядковый счет в пределах десятка, обратный счет, состав числа из единиц;
— соотносит цифру и число, решает простые задачи с опоройна наглядность.

Целевые ориентиры освоения программы детьми младшего дошкольноговозраста с легкой степенью умственной отсталости (к 5 годам):

— ребенок проявляет интерес к окружающим предметам и действует с ними разными способами;
— знает назначение бытовых предметов (ложки, расчески, карандаша и пр.) и умеет пользоваться ими;
— использует коммуникативные средства общения со взрослым (жесты, слова: «привет»,«пока», «на», «дай»).

Целевые ориентиры освоения программы детьми младшего дошкольноговозраста с выраженной умственной отсталостью (к 5 годам):

— ребенок откликается на свое имя;
— понимает и использует отдельные жесты и слова, вступая в контакт со знакомыми взрослыми;
— показывает по просьбе взрослого свои основные части тела и лица (глаза, руки, ноги, уши, нос);
— проявляет адекватные реакции в процессе выполнения режимных моментов: переключаясь с одного вида действий на другие, от одного места проведения занятия к другому (от занятия в игровой зоне к занятиям в учебной зоне и музыкальном зале и т.д.);
— использует коммуникативные средства общения со взрослым (жесты, слова: «привет»,«пока», «на», «дай»);
— показывает по просьбе взрослого названный им знакомый предмет (игрушку).

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования для детей с легкой степенью интеллектуального нарушения (к 7(8) годам):

— адекватно вести себя в знакомой и незнакомой ситуации;
— проявлять элементарную самооценку своих поступков и действий;
— проявлять интерес к познавательным задачам (производить анализ проблемно-практической задачи; выполнять анализ наглядно-образных задач; называть основныецвета и формы);
— соотносить знакомый текст с соответствующей иллюстрацией;
— выполнять задания на классификацию знакомых картинок;
— быть партнером в игре и в совместной деятельности со знакомыми сверстниками, обращаться к ним с просьбами и предложениями о совместной игре или практическойдеятельности;
— знать и выполнять некоторые упражнения из комплекса утренней зарядки или разминки в течение дня;
— проявлять самостоятельность в быту;
— владеть основными культурно-гигиеническими навыками;
— положительно относиться к труду взрослых и к результатам его труда.

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования для детей с умеренной степенью умственной отсталости (к 7(8) годам):

— адекватно вести себя в знакомой ситуации;
— сотрудничать с новым взрослым в знакомой игровой ситуации;

— положительно относиться к труду взрослых и к результатам его труда;
— положительно реагировать на просьбу взрослого убрать игрушки, покормить животных, полить растения в живом уголке;
— проявлять некоторую самостоятельность в быту, частично владеть основными культурно-гигиеническими навыками;
— положительно относиться к труду взрослых и к результатам его труда.

Целевые ориентиры Программы выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования. При соблюдении требований к условиямреализации Программы настоящие целевые ориентиры предполагают формирование удетей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования.

Целевые ориентиры освоения программы детьми дошкольного возраста с РАС

В рамках выполнения задачи по формированию учебного поведения:

• 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

В рамках выполнения задачи по развитию речи. Формирования 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

В рамках выполнения задачи социального развития. Игра

• успешно адаптируется к детскому саду, детскому коллективу и педагогам; ксоциальным нормам и правилам в рамках группы

• не демонстрирует действий аутостимуляции

• не демонстрирует нежелательного поведения, отказных реакций

• играет в настольные, сюжетные игры совместно с педагогомиграет в игры

• со сверстниками, способен к совместной деятельности, соблюдаяправила и очередность

• способен выносить в жизнь и применять на практике знания и умения,

В рамках выполнения задачи развития 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

В рамках выполнения задачи по развитию сенсорного восприятия

• сформировано целостное зрительное восприятия

• сформированы представления о различных предметах и явлениях окружающей действительности

• сформирована способность дифференцировать на слух звуки речи

• сформированы знания о геометрических фигурах и геометрических телах

• сформированы знания о цветах

• сформированы пространственные представления

• сформирована способность ориентироваться на листе бумаги

• сформировано тактильное восприятие, способность на ощупь определять предметы, дифференцировать поверхности исследуемых предметов

В рамках выполнения задачи по формированию элементарных математических представлений

• ребенок знает и дифференцирует цифры

• дифференцирует понятия «один-много»

• сформирована способности соотносить цифры с количеством пальцев

• сформирован навык считать в прямом порядке

• сформирован навык определять соседей числа

• ребенок способен обводить цифры по точкам и писать самостоятельно по образцу

• ребенку доступно решение элементарных примеров на сложение и вычитание

В рамках выполнения задачи
по развитию мелкой моторики

• ребенок способен выполнять пальчиковую гимнастику по образцу взаимодействовать с мелкими предметами

• развиты графо-моторные навыки, способность обводить, штриховать раскрашивать, обводить по трафарету

• сформировано умения правильно держать карандаш, ручку

Целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями ребенка. Они не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки ребенка**.** Степень реального

развития целевых ориентиров и способности ребенка их проявлять к моменту перехода на следующий дошкольного детства может существенно варьировать в силу ограниченности здоровья, различий в условиях жизни и индивидуальных особенностей развития конкретного ребенка.

1.3. Педагогическая диагностика достижения планируемых результатов

Оценивание качества образовательной деятельности, осуществляемой образовательной организацией по Программе для детей с ЗПР; РАС; УО, представляет собой важную составную часть данной образовательной деятельности, направленную на ее усовершенствование.

Программой не предусматривается оценивание качества образовательной деятельности образовательной организации на основе достижения детьми с ОВЗ планируемых результатов освоения Программы.

Программа строится на основе общих закономерностей развития личности детей дошкольного возраста с ЗПР, РАС, УО с учетом сенситивных периодов в развитии.

Оценка качества образовательной деятельности:

1) поддерживает ценности развития и позитивной социализации ребенка раннего и дошкольного возраста с РАС, ЗПР и УО;
2) учитывает факт разнообразия путей развития ребенка в условиях современного общества;
3) ориентирует систему дошкольного образования на поддержку вариативных организационных форм дошкольного образования для обучающихся;
4) обеспечивает выбор методов и инструментов оценивания для семьи, образовательной организации и для педагогических работников образовательной организации в соответствии:

- разнообразия вариантов развития обучающихся в дошкольном детстве;
- разнообразия вариантов образовательной и коррекционно-реабилитационной среды;
- разнообразия местных условий в разных регионах и муниципальных образованиях Российской Федерации;

5) представляет собой основу для развивающего управления программами дошкольного образования для обучающихся на уровне образовательной организации, учредителя, региона, страны, обеспечивая тем самым качество основных образовательных программ дошкольного образования в разных условиях их реализации в масштабах всей страны.

II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1. Содержание образовательной деятельности, в соответствии с направлениями развития ребенка дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья

Рабочая программа разработана на основе Основной образовательной программы дошкольного образования (ООП ДО) МБДОУ д/с «Василёк» и на основе Адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с задержкой психического развития (АОП ДО ЗПР) и Адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (АОП ДО УО). Адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с расстройством аутистического спектра (АОП ДО РАС)

В соответствии с ФГОС ДО общий объем образовательной программы для детей согранiченными возможностями здоровья, рассчитан в соответствии с возрастом обучающихся, основными направлениями их развития, спецификой дошкольного образования и включает время, отведенное на образовательную деятельность, осуществляемую в процессе организации различных видов детской деятельности (игровой,коммуникативной, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной и др.) с квалифицированной коррекцией недостатков в физическом и/ или психическом развитии детей.

Содержание коррекционно-развивающей работы по *Познавательному развитию* ориентировано на разностороннее развитие дошкольников с учетом их возрастных ииндивидуальных особенностей. При этом решение программных образовательных задач предусматривается не только в рамках образовательной деятельности, нои в ходе режимных моментов — как в совместной деятельности взрослого и детей, так и в самостоятельной деятельности дошкольников.

Психолого-педагогические условия, обеспечивающие реализацию Программы:

1. Создание условий, обеспечивающих познавательное развитие ребенка с ОВЗ в соответствии с его этиопатогенетическими особенностями развития, возрастнымии индивидуальными возможностями и интересами.
2. Ориентированность педагогической оценки на относительные показатели детской успешности, то есть сравнение нынешних и предыдущих достиженийребенка с ОВЗ, стимулирование самооценки.
3. Формирование игры, как важнейшего фактора развития ребенка с ОВЗ, сучетом необходимости развития вербальных и невербальных компонентов развитияребенка в разных видах развивающих игр.
4. Создание развивающей предметно-пространственной образовательнойсреды, способствующей познавательному развитию ребенка с ОВЗ.
5. Сбалансированность репродуктивной (воспроизводящей готовый образец) ипродуктивной (производящей субъективно новый продукт) деятельности, то есть деятельности по освоению культурных форм и образцов, детской исследовательской, творческой деятельности, совместных и самостоятельных, подвижных и статичных форм активности с учетом особенностей развития иобразовательных потребностей ребенка с ОВЗ.
6. Участие семьи как необходимое условие для полноценного развития ребенка дошкольного возраста с ОВЗ.
7. Профессиональное развитие педагогов, направленное на развитие профессиональных компетентностей, в том числе коммуникативной компетентности и мастерства мотивирования ребенка с ОВЗ к познавательной,экспериментально-исследовательской деятельности.

Одним из условий повышения эффективности коррекционно-педагогической работы является создание адекватной возможностям ребенка охранительно-педагогической и предметно-пространственной развивающей среды, то есть системыусловий, обеспечивающих полноценное развитие всех видов детской деятельности, коррекцию отклонений высших психических функций и становление личности ребенка.

В процессе коррекционно-образовательной деятельности важно гибко сочетать индивидуальный и дифференцированный подходы, что способствует участию в коррекционном процессе всех детей с разными стартовыми возможностями.

Формы реализации образовательной программы в соответствии с видом детской деятельности

Деятельность	Формы
Игровая деятельность	игры с правилами, дидактические игры, творческие игры(сюжетно-ролевые и театрализованные), подвижные игры, игровые упражнения, путешествия, пальчиковые игры
Самообслуживание, элементарный труд	тренировка культурно-гигиенических навыков в режимных моментах, дежурства, выполнение поручений, труд на групповомучастке
Двигательная деятельность	утренняя гимнастика, физкультминутки согласно режиму дня, занятия по физической культуре, подвижные и малоподвижные игры (на прогулке и в группе), пальчиковая, дыхательная гимнастики, выполнение игровых упражнений
Коммуникативная деятельность	беседы и ситуации, ситуативные разговоры, разучивание пословиц, считалок, поговорок, стихов, песен, викторины, интеллектуальные игры, составление рассказов (по картинкам, игрушкам, из личного опыта)
Изобразительная деятельность и конструирование	НОД и творческие мастерские, игра с конструкторами, изготовление подарков, оформление выставок и мероприятий, знакомство с произведениями известных художников, скульпторов
Восприятие произведений художественной литературы	чтение, беседы, разучивание стихотворений, викторины, драматизации
Познавательно-исследовательская деятельность	наблюдение за природой, проведение опытов и экспериментов, культурно-смысловые контексты («Путешествие по карте», «Путешествие по реке времени»), ситуации, моделирование, просмотр (альбомов, книг, видео), встречи с интересными людьми, экскурсии, коллекционирование
Проектная деятельность	создание таких условий, которые позволяют детям самостоятельно или совместно с взрослым открывать новый практический опыт, добывать его экспериментальным, поисковым путём, анализировать его и преобразовывать
Игра	основная форма реализации программы при организации двигательной, познавательно-исследовательской, коммуникативной, музыкальной деятельности. Виды игр: сюжетная игра, игра с правилами, подвижная игра, театрализованная игра (драматизация и режиссерская), дидактическая игра
Игровая ситуация	форма работы, направленная на приобретение ребёнком опыта нравственно-ценных действий и поступков, которые он сначала выполняет на основе подражания, по образцу, а затем самостоятельно
Чтение	основная форма восприятия художественной литературы, а также эффективная форма развития познавательно-исследовательской, коммуникативной деятельности, решения задач психолого-педагогической работы разных образовательных областей
Мастерская	форма организации продуктивной деятельности, позволяет также

	развивать двигательную (мелкую моторику), коммуникативную, познавательно-исследовательскую, трудовую деятельность
Ситуации	ситуации морального выбора, ситуации общения и взаимодействия, проблемные ситуации, игровые ситуации, ситуативный разговор с детьми, практические ситуации по интересам детей, ситуационные задачи и др.
Коллекционирование	форма познавательной активности дошкольника, в основе которой лежит целенаправленное собирание чего-либо, имеющего определённую ценность для ребёнка
Экспериментирование и исследования	практическое, умственное и социальное. Практическое экспериментирование и исследовательские действия направлены на постижение всего многообразия окружающего мира посредством реальных опытов с реальными предметами и их свойствами. Умственное экспериментирование осуществляется только в мысленном плане (в уме). Они осуществляются с помощью поисков ответов на поставленные вопросы, разбора и решения проблемных ситуаций
Социальное экспериментирование	объект изучения и эксперимента – отношения ребенка со своим социальным окружением
Викторины и конкурсы	своеобразные формы познавательной деятельности с использованием информационно-развлекательного содержания, в которых предполагается посильное участие детей

В Программе предусмотрено широкое использование вариативных форм, способов, методов и средств организации коррекционно-развивающей работы с детьми сособыми образовательными потребностями.

2.2. Описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации рабочей программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их образовательных потребностей и интересов

Часть программных задач осуществляется в совместной деятельности взрослых и детей, самостоятельной деятельности детей в рамках непосредственно-образовательнойдеятельности и режимных моментах, часть задач Программы реализуется через системувзаимодействий учителя – дефектолога с педагогами ДОУ и семьями воспитанников.

Вариативные формы, способы, методы и средства реализации Программы по образовательной области «Познавательное развитие»

Формы образовательной деятельности по социально-коммуникативному развитию			
Непосредственно образовательная деятельность	***Режимные моменты***	***Самостоятельная деятельность детей***	***Взаимодействие с родителями***
Формы организации детей			
Индивидуальные, подгрупповые, групповые	Индивидуальные, подгрупповые, групповые	Индивидуальные, подгрупповые, групповые	Индивидуальные, подгрупповые, групповые
Сюжетно-ролевая игра Рассматривание Наблюдение Чтение Игра-экспериментирование Развивающая игра Экскурсия	Сюжетно-ролевая игра Рассматривание Наблюдение Чтение Игра-экспериментирование Развивающая игра Ситуативный	Во всех видах самостоятельной детской деятельности	Индивидуальные консультации, рекомендации по результатам мониторинга Дни открытых дверей Мастер-классы Развивающая игра Экскурсия Открытые просмотры

Интегративная деятельность Конструирование Исследовательская деятельность Рассказ Беседа Создание коллекций Проектная деятельность Экспериментирование Проблемная ситуация	разговор Экскурсия Интегративная деятельность Конструирование Исследовательская деятельность Рассказ Беседа Создание коллекций Проектная деятельность Экспериментирование Проблемная ситуация		

Методы реализации образовательных задач рабочей программы

Название метода	**Рекомендации по применению**	
	Учитель-дефектолог	***Воспитанники***
Методы по источнику знаний		
Словесные	Объяснение, рассказ, беседа, анализ текста	Отвечают, поясняют, задают вопросы, делают выводы
Наглядные (наглядные пособия и технические средства)	*Метод иллюстраций:* показ иллюстративных пособий (плакатов, картин, зарисовок на доске и пр.) *Метод демонстраций:* использованиемультимедийных презентаций, компьютерных программ для воспитанников, показ мультфильмов, диафильмов, др.	Воспринимают информацию, рассматривают, рассуждают
Практические	Практические задания после знакомства с новым содержанием	Выполнение практических заданий

Методы по характеру организованной образовательной деятельности детей

Методы	***Учитель-дефектолог***	***Воспитанники***
Информационно-рецептивный	Информирование детей	Восприятие и осваивание готовой информации
Репродуктивный	Разработка и показ модели (примера, образца)	Воспроизведение полученных знаний, многократное выполнение действий по образцу
Проблемное изложение	Создание проблемной ситуации (постановка проблемы, задачи, вопрос)	Умозаключения, мозговой штурм
Исследовательский	Формирование поисково-исследовательской деятельности	Овладение методами научного познания и использование элементов творческой деятельности
Метод экспериментирования	Обогащение памяти ребенка и активизация мыслительных процессов	Создание нового, совместного, речевого, творческого продукта (придумывание сказок, загадок, рассказов)
Частично-поисковый	Разбиение проблемной задачи на составляющие	Осуществление шагов поиска решения проблемы

Активные методы	Наблюдение, психолого-педагогическая диагностика, оказание коррекционной помощи	Приобретение разнообразного опыта в созданных проблемных ситуациях (дидактические игры)
Моделирование	Замещение реальных объектов познания условными заместителями	Использование мнемотаблиц, графического плана, схем

2.3. Описание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушение развития детей с ограниченными возможностями здоровь

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

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

Содержание коррекционно-образовательной работы с детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья подбирается в зависимости от возрастных ииндивидуальных особенностей детей, а также с учетом специфических образовательныхпотребностей и возможностей каждой категории детей.

Особые образовательные потребности детей с ОВЗ определяются как общими, так и специфическими недостатками развития, а также иерархией нарушений в структуредефекта.

Вышеперечисленные особенности и недостатки ***обусловливают особые образовательные потребности дошкольников с ОВЗ, заключающиеся в следующем:***

—раннее выявление недостатков в развитии и получение специальной психолого-педагогической помощи на дошкольном этапе образования;

— обеспечение преемственности между дошкольным и школьным образованием как условия непрерывности коррекционно-развивающего процесса;

— осуществление индивидуально-ориентированной психолого-медико-педагогической помощи с учетом особенностей психофизического развития ииндивидуальных возможностей в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии и психолого-педагогического консилиума;

— обеспечение особой пространственной и временной организации среды с учетом функционального состояния ЦНС и ее нейродинамики (быстрой истощаемости, низкой работоспособности);

— щадящий, комфортный, здоровьесберегающий режим жизнедеятельности детей и образовательных нагрузок;

— изменение объема и содержания образования, его вариативность; восполнение пробелов в овладении образовательной программой ДОУ;

— индивидуально-дифференцированный подход в процессе усвоения образовательнойпрограммы;

— формирование, расширение, обогащение и систематизация представлений об окружающем мире, включение освоенных представлений, умений и навыков в практическую и игровую деятельности;

— постоянная стимуляция познавательной и речевой активности, побуждение интереса к себе, окружающему предметному миру и социальному окружению;

— разработка и реализация групповых и индивидуальных программ коррекционной работы; организация индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий сучетом

индивидуально-типологических особенностей психофизического развития, актуального уровня развития и ориентацией на зону ближайшего развития;
— изменение методов, средств, форм образования; организация процесса обучения с учетом особенностей познавательной деятельности (пошаговое предъявление материала,дозированная помощь взрослого, использование специальных методов, приемов и средств,способствующих как общему развитию, так коррекции и компенсации недостатков в развитии);
— приоритетность целенаправленного педагогического руководства на начальных этапах образовательной и коррекционной работы, формирование предпосылок для постепенного перехода ребенка к самостоятельной деятельности;
— обеспечение планового мониторинга развития ребенка с целью создания оптимальных образовательных условий с целью своевременной интеграции в общеобразовательную среду;
— развитие всех компонентов речи, речеязыковой компетентности;
— целенаправленное развитие предметно-практической, игровой, продуктивной, экспериментальной деятельности и предпосылок к учебной деятельности;
— обеспечение взаимодействия и сотрудничества с семьей воспитанника; психолого-педагогическое сопровождение и активизация ее ресурсов для формирования социальноактивной позиции; оказание родителям (законным представителям) консультативной иметодической помощи по вопросам обучения и воспитания ребенка с ОВЗ.

Общие закономерности, возрастные и специфические особенности развития детей с разной степенью выраженности умственной отсталости обуславливают их особые образовательные потребности.

Особые образовательные потребности детей раннего и дошкольного возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями):
— раннее коррекционное обучение и воспитание в ситуации эмоционально-положительного взаимодействия,
— непрерывность, системность и поэтапность коррекционного обучения,
— реализация возрастных и индивидуальных потребностей ребенка на доступном уровне взаимодействия со взрослым,
— использование специальных методов и приемов обучения в ситуации взаимодействия со взрослыми,
— проведение систематических коррекционных занятий с ребенком,
— создание ситуаций для формирования переноса накопленного опыта взаимодействия в значимый для ребенка социальный опыт,
— активизация всех сторон психического развития с учетом доступных ребенку способов обучения,
— активизация и стимуляция познавательного интереса к ближайшему окружению.

Специфические образовательные потребности для детей первого варианта развития:
— пропедевтика рисков социальной дезинтеграции в среде сверстников,
— накопление разнообразных представлений о ближнем окружении жизненно значимых для социальной адаптации,
— овладение социальными нормами поведения в среде сверстников,
— овладение самостоятельностью в разных бытовых ситуациях,
— формирование социального поведения в детском коллективе;
— воспитание самостоятельности в разных видах детской деятельности.

Для детей данного варианта развития важными направлениями в содержании обучения и воспитания являются: социально-коммуникативное, познавательное, физическое, художественно-эстетическое развитие. Кроме этого, специфической задачейобучения этой категории детей является создание условий для формирования всех видовдетской деятельности (общения, предметной, игровой, продуктивных видов и элементовтрудовой).

Специфические образовательные потребности для детей второго вариантаразвития:

— накопление и овладение доступными средствами коммуникации и навыками самообслуживания, жизненно-значимыми для социальной адаптации в окружающей бытовой среде,
— социальное ориентирование на сверстника через знакомого взрослого,
— овладение самостоятельностью в знакомых бытовых ситуациях,
— активизация познавательного потенциала к обучению в ситуациях взаимодействия,близких к жизненному опыту ребенка;
— создание ситуаций для овладения нормами поведения в детском коллективе сверстников.

Содержание обучения и воспитания детей второго варианта развития может быть ориентированным на содержание обучения первого варианта развития. Однако приоритетной задачей коррекционного обучения является формирование доступных ребенку способов овладения культурным опытом, которые реализуются через совместнуюпредметно-игровую деятельность со взрослым в знакомых ситуациях взаимодействия.

Программа коррекционной работы на ступени дошкольного образования включает в себя взаимосвязанные *направления,* которые отражают её основное *содержание.*

Структурные компоненты коррекционно-образовательной деятельности учителя-дефектолога по коррекции нарушений развития детей с ОВЗ

№ п/п	Модуль	Направления
1.	**Диагностический**	— выявление недостатков в психическом развитии, индивидуальных особенностей познавательной деятельности,речи, эмоционально-волевой сферы и особых образовательныхпотребностей детей с ОВЗ.
2.	**Коррекционно-развивающий**	— коррекция недостатков и развитие двигательных навыков ипсихомоторики; — предупреждение и преодоление недостатков в эмоциональноличностной, волевой и поведенческой сферах; — развитие коммуникативной деятельности; — преодоление речевого недоразвития и формирование языковыхсредств и связной речи; —подготовка к обучению грамоте,предупреждение нарушений чтения и письма; — коррекция недостатков и развитие сенсорных функций, всехвидов восприятия и формирование эталонных представлений; — коррекция недостатков и развитие всех свойств внимания ипроизвольной регуляции; — коррекция недостатков и развитие зрительной и слухоречевойпамяти; — коррекция недостатков и развитие мыслительной деятельностина уровне наглядно-действенного, наглядно-образного исловесно-логического мышления; — формирование пространственных и временных представлений; — развитие предметной и игровой деятельности; — формирование предпосылок к учебной
		деятельности во всехструктурных компонентах; — стимуляция познавательной и творческой активности.

3.	**Социально-педагогический**	— взаимодействие со специалистами консилиума ДОУ приопределении образовательного маршрута; — для полученияДополнительных рекомендаций по работе с воспитанником сОВЗ; — взаимодействие с родителями в вопросах образования, а также единство требований к воспитанию ребенка в дошкольномобразовательном учреждении и в условиях семьи; — соблюдение преемственности между детским садом и начальнойшколой.
4.	**Консультативно-просветительский**	— расширение сферы профессиональной компетентностипедагогов; — повышение педагогической грамотности в области коррекционной педагогики и детской психологии; — оказание помощи родителям в понимании своих возможностейкак родителя и особенностей своего ребёнка.

2.4. Способы и направления поддержки детской инициативы

Поддержка детской инициативы несет в себе внутреннее побуждение к новой деятельности, начинание, способность к самостоятельным, активным действиям, предприимчивость.

Поддержка - короткое или небольшое оказание той или иной помощи человеку в трудной для него ситуации.

Инициатива, инициативность - активность в начинании, активность продвигать начинания, запускать новые дела, вовлекая туда окружающих людей.

Основные формы, способы и направления поддержки детской инициативы в рамках реализации Программы, адекватными возрасту детей являются: в раннем возрасте - совместные со взрослым игры и игровые действия, в дошкольном - экспериментирование, проектирование, коллекционирование, беседы, наблюдения, решение проблемных ситуаций и др.

Приоритетной сферой проявления детской инициативы в познавательном развитии является самостоятельная исследовательская деятельность с предметами, материалами,веществами; обогащение собственного сенсорного опыта восприятия окружающего мира;обогащение активного словаря; расширение знаний об окружающей действительности.

Для поддержки детской инициативы необходимо:

—предоставлять детям самостоятельность во всем, что не представляет опасности для жизни и здоровья, помогая им реализовывать собственные замыслы;

— отмечать и приветствовать даже минимальные успехи детей;

—формировать у детей привычку самостоятельно находить для себя интересные занятия;

—приучать свободно, пользоваться игрушками и пособиями;

—поддерживать интерес ребенка к тому, что он рассматривает, наблюдает на занятиях и в разные режимные моменты;

—способствовать стремлению научиться делать что-то и поддерживать радостное ощущение возрастающей умелости;

—в ходе занятий и в повседневной жизни терпимо относиться к затруднениям ребенка, позволять ему действовать в своем темпе;

—не критиковать результаты деятельности детей, а также их самих. При необходимости осуждать негативный поступок действие ребенка, но не допускать критики его личности, его качеств;

—уважать и ценить каждого ребенка независимо от его достижений, достоинств и недостатков;
—всегда предоставлять детям возможности для реализации их замысла экспериментально-исследовательской, творческой продуктивной деятельности;
—способствовать стремлению детей делать собственные умозаключения, относиться к таким попыткам внимательно, с уважением.

Направления и способы поддержки детской инициативы

Направления	**Способы**
Поддержка детской автономии: —самостоятельность взамыслах и их воплощении; —индивидуальнаясвобода деятельности; —самоопределение.	—Создание условий для самовыражения в различных видах деятельности и различными средствами (игровой, конструктивной, продуктивной, художественно эстетической, общении, двигательной и др.). —Поддержка инициативных высказываний. —Применение методов проблемного обучения, а также использование интерактивных форм обучения.
Поддержка спонтанной игровойдеятельности (индивидуальнойили коллективной), где замысел, воплощение сюжета, выбор партнеров осуществляетсядетьми без вмешательства.	—Создание условий для развития и развертывания спонтанной детской игры. —Выбор оптимальной тактики поведения педагога. — Наличие времени в режиме дня, отведенного наспонтанную свободную игру (не менее 1,5 часов в день, непрерывность каждого из временных промежутков педагога должна составлять по возможности не менее 30 минут, один из таких промежутков отводится на прогулку). — Наличие разнообразных игровых материалов.
Развитие ответственнойинициативы.	— Давать посильные задания поручения; снимать страх «я не справлюсь». — Давать задания интересные, когда у ребенка естьличный интерес что-то делать (желание помочь,поддержать, быть не хуже или лучше остальных). —Учить объективно смотреть на возможные ошибки и неудачи, адекватно реагировать на них.

Приоритетные сферы развития инициативы исходя из возрастных особенностей детей и способы ее поддержки в освоении образовательной программы

Возраст	Приоритетная сфера инициативы	Деятельность взрослого по поддержке детской инициативы
3-5 лет	Познание окружающего мира	• Поощрять желание ребёнка строить первые собственные умозаключения, внимательно выслушивать все его рассуждения, проявлять уважение к его интеллектуальному труду. • Создавать условия и поддерживать театрализованную деятельность детей, их стремление переодеваться («рядиться»). • Обеспечить условия для музыкальной импровизации, пения и движений под популярную музыку. • Создавать в группе возможность, используя мебель и ткани, строить «дома», укрытия для игр. • Негативные оценки можно давать только поступкам ребенка и только один на один, а не на глазах у группы. • Недопустимо диктовать детям, как и во что они должны играть; навязывать им сюжеты игры. Развивающий потенциал игры определяется тем, что это самостоятельная, организуемая самими детьми деятельность. • Участие взрослого в играх детей полезно при выполнении следующих условий: дети сами приглашают взрослого в игру или добровольно соглашаются на его участие; сюжет и ход игры, а также роль, которую взрослый будет играть, определяют дети, а не педагог; характер исполнения роли также определяется детьми. • Привлекать детей к украшению группы к праздникам, обсуждая разные возможности и предложения. • Побуждать детей формировать и выражать собственную эстетическую оценку воспринимаемого, не навязывая им мнения взрослых. • Привлекать детей к планированию жизни группы на день.
5-6 лет	Внеситуативно-личностное общение	• Создавать в группе положительный психологический микроклимат, в равной мере проявляя любовь и заботу ко всем детям: выражать радость при встрече; использовать ласку и теплое слово для выражения своего отношения к ребенку. • Уважать индивидуальные вкусы и привычки детей. • Поощрять желание создавать что-либо по собственному замыслу; обращать внимание детей на полезность будущего продукта для других или ту радость, которую он доставит кому-то (маме, бабушке, папе, другу). • Создавать условия для разнообразной самостоятельной творческой деятельности детей. • При необходимости помогать детям в решении проблем организации игры. • Привлекать детей к планированию жизни группы на день и на более отдаленную перспективу. Обсуждать выбор спектакля для постановки, песни, танца и т. п. • Создавать условия и выделять время для самостоятельной творческой или познавательной деятельности детей по интересам.

6-7 лет	**Научение**	• Вводить адекватную оценку результата деятельности ребенка с одновременным признанием его усилий и указанием возможных путей и способов совершенствования продукта. • Спокойно реагировать на неуспех ребенка и предлагать несколько вариантов исправления работы: повторное исполнение спустя некоторое время, доделывание; совершенствование деталей и т. п. Рассказывать детям о трудностях, которые вы сами испытывали при обучении новым видам деятельности. • Создавать ситуации, позволяющие ребенку реализовывать свою компетентность, обретая уважение и признание взрослых и сверстников. • Обращаться к детям с просьбой, показать воспитателю и научить его тем индивидуальным достижениям, которые есть у каждого. • Поддерживать чувство гордости за свой труд и удовлетворения его результатами. • Создавать условия для разнообразной самостоятельной творческой деятельности детей. • При необходимости помогать детям в решении проблем при организации игры. • Привлекать детей к планированию жизни группы на день, неделю, месяц. Учитывать и реализовывать их пожелания и предложения. • Создавать условия и выделять время для самостоятельной творческой или познавательной деятельности по интересам.

Содержание Программы в полном объёме может быть реализовано в совместной деятельности педагогов и детей, а также через организацию **самостоятельной деятельности детей.**

2.5. Особенности взаимодействия с семьями воспитанников

Основные положения ФГОС ДО отражают необходимость включения родителей и других членов семей воспитанников в образовательный процесс детского сада как участников образовательных отношений. Сотрудники учреждения признают семью, как жизненно необходимую среду дошкольника, определяющую путь развития его личности. Перенос нового позитивного опыта, полученного ребенком на коррекционных занятиях, в реальную жизненную практику возможен лишь при условии готовности ближайших партнеров ребенка принять и реализовать новые способы общения и взаимодействия с ним, поддержать ребенка в его саморазвитии и самоутверждении.

Целью в работе с родителями является: создание в детском саду необходимых условий для развития ответственных и взаимозависимых отношений с семьями воспитанников, обеспечивающих целостное развитие личности дошкольника, повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития, образования, охраны и укрепления здоровья детей.

Основные принципы работы с семьей:

— открытость детского сада для семьи;

— сотрудничество педагогов и родителей в вопросах развития, образования и воспитания детей;

— создание единой развивающей среды, обеспечивающей одинаковые подходы к развитию ребенка в семье и детском саду.

Содержание данной Программы позволяет создавать оптимальные условия для повышения эффективности образовательной работы и коррекционно-развивающего воздействия учителя-дефектолога, установления продуктивного взаимодействия с семьей дошкольника для максимального преодоления отставания в психическом и интеллектуальном развитии.

Учитель-дефектолог по линии «Познавательное развитие» проводит:

— обсуждение результатов обследования познавательного развития детей при личной встрече с каждым родителем;
— привлекает родителей к проведению работы в семье по расширению кругозора детей посредством ознакомления детей с окружающей действительностью, чтение художественной, развивающей литературы, участие в семейных мероприятиях.

Деятельность учителя-дефектолога в этом направлении предполагает использование разнообразных форм взаимодействия семьями воспитанников.

Развитие взаимодействия с семьей происходит в следующих направлениях:

1. Изучение образовательных потребностей родителей.
2. Оказание дифференцированной помощи семье на основе выявленных проблем и запросов.
3. Качественное преобразование эффективных форм работы с родителями.

Модель взаимодействия учителя-дефектолога с семьей

Направления	**Содержание**	**Формы работы**
Педагогический мониторинг	— изучение запроса семьи к ДОУ; — изучение степени удовлетворённости родителей коррекционно-развивающей деятельностью ДОУ; — выявление интересов и возможностей конкретного участия каждого родителя в педагогическом процессе ДОУ.	— анкетирование, опрос родителей; — беседы с родителями; — наблюдение за общением родителей и детей.
Педагогическая поддержка семьи	— оказание помощи родителям в понимании своих возможностей как родителя и особенностей своего ребёнка; — информирование родителей о ходе образовательного процесса; — оказание помощи в социальных вопросах (дети-инвалиды).	— беседы с родителями; — дни открытых дверей; — показ открытых занятий; — родительские мастер-классы.
Психолого-педагогическое просвещение	— развитие компетентности родителей в области коррекционной педагогики и детской психологии; — удовлетворение образовательных запросов родителей *(темы для педагогического образования определяются по опросам)*.	— консультации, дискуссии; — информация на сайте ДОУ; — круглые столы; — родительские собрания; — решение проблемных педагогических ситуаций; — выпуск буклетов, памяток.
Совместная деятельность педагога, детей и родителей	— развитие совместного общения взрослых и детей; — формирование навыков работы с ребенком; — формирование позиции родителя как непосредственного участника образовательного процесса.	— проведение совместных детско-родительских мероприятий, семейных конкурсов, выставок; — домашнее задание; — занятия в триаде педагог-ребенок-родитель.

2.6. Взаимодействие с педагогами ДОУ в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья

Коррекционно-воспитательная и коррекционно-образовательная работа ДОУ проводится в системе комплексного психолого-педагогического (ППк) сопровождения дошкольников с ОВЗ.

Система комплексного психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОВЗ включает в себя комплексное психолого-педагогическое обследование.

Цель обследования на начальном этапе выявить особенности психического развития воспитанников, определить исходный уровень владения знаниями, умениями, навыками. На данном этапе проводится анализ ситуации развития ребенка и разработка общей стратегии

развития ребенка, организуется планирование коррекционно-развивающей работы. В начале января проводится второй этап обследования дошкольников. Основной целью является выявление особенностей динамики развития каждого ребенка в специально организованных условиях. При необходимости в программу вносятся корректировки отдельных коррекционных мероприятий, определяются цели и задачи коррекционно-развивающей работы в следующем полугодии. Продолжается реализация АОП.

Взаимодействие специалистов прослеживается в ходе реализации АОП. Образовательная деятельность реализуется в тесной взаимосвязи всех педагогов, работающих с детьми. Узкие специалисты, зная о проблемах ребенка, включают в свою образовательную деятельность развивающие игры, элементы отработки и закрепления полученных навыков, умений. Общая коррекционная направленность всего образовательного процесса создаёт условия для оказания дифференцированной помощи детям с ОВЗ.

Преемственность в работе учителя-дефектолога и воспитателей определяет эффективность коррекционно-развивающей работы ДОУ.

В задачи учителя-дефектолога входит не только планирование собственной работы, но и планирование работы воспитателей по закреплению знаний, полученных на занятиях учителя-дефектолога. Учитель-дефектолог проводит занятия по познавательному развитию, по развитию ВПФ, графо-моторных навыков и предметно-практической деятельности.

Воспитатели закрепляют приобретенные детьми знания, отрабатывают умения до автоматизации навыков, интегрируя коррекционные цели и содержание в повседневную жизнь детей (в игровую и трудовую деятельность), в содержание других занятий (ручной труд, наблюдения за окружающим и т.п., а также в режимные моменты).

III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1. Материально-техническое обеспечение программы

Материально-техническое обеспечение реализации Программы отвечает не только общим, но и особым образовательным потребностям детей с ОВЗ:

— к организации пространства;

— к организации временного режима пребывания;

Материально-технические условия создают среду для организации и проведения всех видов деятельности детей с ОВЗ, предусмотренных календарным планированием и соответствует санитарно-гигиеническим нормам, санитарно-бытовым условиям, пожарной и электробезопасности, требованиям охраны труда.

В коррекционно-образовательном процессе используются современные коррекционно-развивающие и здоровьесберегающие технологии, а также создана предметно-развивающая среда, адекватная образовательным потребностям и особенностям развития детей с ОВЗ.

Помещения, где проходит, коррекционно-развивающая работа оснащены, учебно-наглядными пособиями, раздаточным материалом в соответствие требованиям ФГОС ДО и соответствует действующим в ДОУ образовательным программам.

Детский сад оснащен техническим оборудованием, имеется постоянный доступ в Интернет, функционирует сайт ДОУ.

Требования к материально-техническому обеспечению ориентированы не только на ребенка, но и на всех участников образовательных отношений. Предусмотрена материально-техническая поддержка процесса координации и взаимодействия специалистов, вовлеченных в процесс образования родителей.

3.2. Методические материалы и средства обучения и воспитания

Перечень программ, технологий и методических рекомендаций по образовательной области «Познавательное развитие»:

1. 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.
2. Карпова, С.И., Мамаева, В.В. Развитие речи и познавательных способностей дошкольников 6-7 лет: 33 лексические темы. Система коррекционно-развивающих упражнений. СПб. : Речь, 2007. – 144 с.
3. Катаева, А.А., Стребелева, Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии: Пособие для учителя. - М. : 2001. – 224 с.
4. Комплексная образовательная программа дошкольного образования «ДЕТСТВО» / Т.И. Баева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др. – СПб. : ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2017. – 362 с.
5. Морозова И. А., Пушкарева, М. А. Ознакомление с окружающим миром. Конспекты занятий. Для работы с детьми 6-7 лет с ЗПР. — М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. – 176 с.
6. Морозова, И. А., Пушкарева, М.А. Ознакомление с окружающим миром. Конспекты занятий. Для работы с детьми 5-6 лет с ЗПР. - М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. – 160 с.
7. Морозова, И. А., Пушкарева, М. А Развитие элементарных математических представлений. Конспекты занятий. Для работы с детьми 5-6 лет с ЗПР.- М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2008. – 136 с.
8. Морозова, И. А., Пушкарева, М. А. Развитие элементарных математических представлений. Конспекты занятий. Для работы с детьми 6-7 лет с ЗПР.- М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2009. – 216 с.
9. Пилюгина, Э.Г. Занятия по сенсорному: Пособие для воспитателей дет. сада. . – М. : Просвещение, 1893. – 96 с.
10. Рындина, Е.В. Познавательное развитие дошкольников с ЗПР и ОНР. Методические рекомендации / авт.-сост. Е.В. Рындина. – СПб. : 2014. – 176 с.
11. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. Учебное издание. Книга для педагога-дефектолога. – М. : ВЛАДОС. – 2001. – 180 с.
12. Шевченко, С.Г. Подготовка к школе детей с ЗПР: учебно-методическое пособие. Книга 1 / Под общей ред. С.Г. Шевченко. - М. : Школьная пресса. – 2003. – 96 с.
13. Шевченко, С.Г. Подготовка к школе детей с ЗПР. Книга 2: Тематическое планирование занятий / Под общей ред. С.Г. Шевченко. - М. : Школьная пресса. – 2005. – 112 с.

Диагностическая литература:

1. Борякова, Н. Ю., Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. Учебно-методическое пособие. – М.: Гном-Пресс, 2002. – 64 с. (Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с ЗПР)
2. Колесникова, Е.В. Готов ли ваш ребенок к школе? Тесты. – М. : Издательство «Ювента», 2008. – 32 с.
3. Семаго, Н.Я., Семаго М.М. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М. : Айрис-пресс, 2007. – 48 с. + Методические рекомендации (22 с.) – (Библиотека психолога образования)
4. Стребелева, Е.А., Мишина, Г.А., Разенкова, Ю.А. и др., Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод. Пособие: с прил. Альбома «Наглядный материал для обследования детей» / [Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова и др.]; Под. ред. Е.А. Стребелевой. – М. : Просвещение, 2007. – 164 с. + Прил. (268 с. ил.).

Список наглядно-дидактических пособий

1. На развитие мыслительных процессов:

— Лото «Цветные фоны»;
— Дидактическая игра «Подбери пару»;
— Дидактическая игра «Кто чья мама?»;
— Крупные предметные картинки;

— Обучающее пособие «Ассоциации»;
— Кубики «Чудо-кубики. Сложи узор»;
— Наглядно-дидактическое пособие «Найди различие»;
— Развивающая игра «Картинки-половинки»;
— Развивающая игра «Цвет, форма, размер»;
— Матрешки;
— Развивающая игра «Четвертый лишний»;
— Развивающая игра «Фрукты, овощи, ягоды»;
— Игра на мышление «Готов ли ребенок к школе»;
— Стаканчики;
— Вкладыши;
— Разрезные картинки;
— Пазлы;
— Кубики;
— Развивающая игра «Времена года»;
— Развивающая игра «Кто что ест?».

2. *На развитие процессов внимания:*

— Дидактическая игра «Что изменилось?»;
— Дидактическая игра «Чего не стало?»;
— Дидактическая игра «Найди пару»;
— Дидактическая игра «Найди силуэт»;
— Дидактическая игра «Готов ли ты к школе. Внимание»;
— Дидактическая игра «Найди отличия»;
— Дидактическая игра «Чем похожи?»;
— Дидактическая игра «Найди свою чашку»;
— Дидактическая игра «Найди свой цветок»;
— Дидактическая игра «Подбери узор»;
— Дидактическая игра «Домино».

3. *На развитие процессов памяти:*

— Дидактическая игра «Запомни картинки»;
— Дидактическая игра «Запоминай-ка»;
— Дидактическая игра «Мемо»;
— Дидактическая игра «Истории в картинках»;
— Дидактическая игра «Домашние животные».

4. *Сенсорное развитие:*

— «Волшебный мешочек» с мелкими игрушками;
— «Волшебный мешочек» с геометрическими фигурами;
— Массажные мячики разных цветов и размеров;
— Мячи разных цветов, размеров, из разных материалов;
— Магнитная доска с набором белого мела;
— Цветные магниты;
— Дидактическое пособие «Повтори узор»;
— Игра «Волшебная линия»;
— Дидактическая игра «Домики»;
— Дидактическая игра «Цвет, форма, размер»;
— Игра-лото «Цвет и форма»;
— Цветные палочки, стаканчики;
— Пирамидки.

5. *На развитие мелкой моторики:*

— Шнуровки;
— «Бусы для куклы»;

— «Морковка для зайца»;
— Бусы для нанизывания;
— «Мозаика»;
— «Постройка»;
— Картотека пальчиковых игр.

6. *На развитие связной речи:*

— Дидактическая игра «Составь рассказ по картинке»;
— Дидактическая игра «Составь рассказ по серии картинок»;
— Дидактическая игра «В мире слов».

7. *Ознакомление с окружающим миром – наглядно-дидактические пособия:*

«Домашние птицы», «Домашние животные», «Фрукты», «Овощи», «Посуда», «Дикие птицы», «Детеныши животных», «Музыкальные инструменты», «Расскажите детям о лесных животных», раздаточные карточки: Птицы домашние и декоративные, Фрукты, Транспорт, Музыкальные инструменты, Деревья и кустарники, Овощи, Насекомые, Мебель, Профессии, Ягоды; домино «Фрукты - овощи», «Домашние животные», «Животный мир» и др.

3.3. Развивающая предметно-пространственная среда

Программа предполагает такую организацию предметно-развивающей среды, которая соответствует целям и задачам специального дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Предметно-развивающая среда определяется как совокупность природных и социально-культурных предметных средств, удовлетворяющих потребности актуального и перспективного развития ребёнка.

При создании предметно-развивающей среды учитываются анатомо-физиологические, личные особенности, возраст, уровень развития, интересы, склонности, способности детей с ОВЗ, посещающих ДОУ.

В соответствии с принципами ФГОС ДО, развивающая предметно-пространственная среда является:

— содержательно-насыщенной и динамичной – включает средства обучения в том числе технические и информационные;
— трансформируемой – обеспечивает возможность изменений предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе меняющихся интересов, мотивов и возможностей детей;
— полифункциональной – обеспечивает возможность разнообразного использования составляющих предметно-пространственной среды в разных видах детской активности;
— доступной – обеспечивает свободный доступ воспитанников к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности;
— безопасной – все элементы развивающей среды соответствуют требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования;
— эстетичной.

Предметно-пространственная развивающая образовательная среда обладает свойствами открытой системы и выполняет образовательную, воспитывающую, мотивирующую функции, обеспечивает возможность реализации разных видов детской активности. Оснащена необходимыми дидактическими материалами для оказания образовательных услуг обучающимся с разными стартовыми возможностями в соответствии с возрастом детей, возможностями учета и коррекции нарушений развития.

Внутреннее оформление помещений и групп, устроены так чтобы, любые дети, в том числе и дети с ОВЗ чувствовали себя комфортно.

Пространство игровой комнаты, кабинета учителя-дефектолога, учителя-логопеда, других специалистов организовано таким образом, чтобы дети могли достаточно свободно перемещаться, располагаться для игр с игрушками, отдыхать, а также удобно для совместной

деятельности детей и взрослых, для проведения специальных, комплексных, интегрированных занятий по различным направлениям коррекционно-развивающей работы.

Все это позволяет детям, с разноуровневым развитием, комфортно находится в одном информационном поле и эффективно развиваться, используя те ресурсы, которые у них имеются.

Список использованной литературы

1. Борякова, Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Н.Ю. Борякова. – М. : АСТ, Астрель, 2007. – 224 с.
2. Власова, Т.А., Лебединская, К.С. Дети с задержкой психического развития [Текст] Т.А. Власова, К. С. Лебединская / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Ципиной. – М. : Просвещение, 1984. – 265 с.
3. Власова, Т.А., Певзнер, М.С. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1973. – 175 с.
4. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций [Текст] / Л.С, Выготский. – М. : Педагогика, 1960. – 488 с.
5. Головина, Ж.Н. Некоторые особенности общения со взрослым детей дошкольного возраста с нарушениями умственного развития [Текст] / Ж.Н. Головина // Обучение и воспитание умственно отсталых детей. – Иркутск, ИГПИ, 1989.
6. Дети с задержкой психического развития [Текст] / Под ред. Власовой Т. А., Лубовского В. И., Цыпиной Н. А. – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.
7. Екжанова, Е.А. Задержка психического развития и пути ее психолого-педагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения [Текст] / Е.А. Екжанова // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2002. – № 1. – С. 6-28.
8. Лебединская, К.С. Задержка психического развития и ее причины [Текст] / К.С. Лебединская // Причины возникновения и пути профилактики аномалий развития у детей. – М. : МПСИ, 1985. – с. 29-37.
9. Лебединская, К.С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей [Текст] / Под ред. К. С. Лебединской. – М.: МПСИ, 1982. – 125 с
10. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии [Текст] / И.И. Мамайчук. – СПб. : речь, 2006. – 224 с.
11. Марковская, И.Ф. Задержка психического развития [Текст] / И.Ф. Марковская // Клиническая и нейропсихологическая диагностика. – М.: Просвещение, 1993. – 198 с.
12. Мухина, В.С. Психологические особенности детей преддошкольного и дошкольного возраста [Текст] / В.С. Мухина // Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М. : Педагогика, 1975. – 387 с.
13. Новикова, Г.Ф. Особенности проявления задержки психического развития различной этиологии [Текст] / Г.Ф. Новикова // Специальная психология. – 2008. – № 1(15). – С. 16-21.
14. Психология детей с задержкой психического развития [Текст]: учебное пособие для вузов / Сост. О.В. Защиринская. – СПб. : Речь, 2004. – 432 с.
15. Стребелева, Е.А., Венгер, А. Л., Екжанова, Е. А. Специальная дошкольная педагогика. [Текст]: учебное пособие для вузов / Под ред. Е.А. Стребелевой, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова. – М.: Педагогика, 2001. – 372 с.
16. Ульенкова, У.В. Дети с задержкой психического развития / У.В. Ульенкова. – Н. Новгород. – 1994. – 228 с.
17. Фуреева, Е.П. Проблема речевой готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития [Текст] / Е.П, Фуреева // Школьный логопед. – 2007. – № 5. – с. 45-48.
18. Эльконин, Д.Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве [Текст] / Д.Б. Эльконин // Вестник МГУ. Сер. Психология. – 1978. – № 3. – С. 3-15.

19. Эльконин, Д.Б. Психологическое развитие в детских возрастах [Текст]: / Д.Б. Эльконин. – М. : Академия, 2008. – 247 с.

Приложение.

При построении РП использовала классификацию групп детей с РАС, выделенную О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг, которая раскрывает наиболее значимые характеристики для организации дошкольного образования детям с РДА/РАС, начиная от самых тяжёлых форм к более лёгким

Группа	Краткая характеристика/характерные признаки	Развернутая характеристика/характерные признаки
1 группа	мимическая маска глубокого покоя характерно полевое поведение (бесцельное перемещение по комнате); избегание сильных стимулов, вызывающих страх (шум, яркий свет, прикосновение и т.д.).	Для детей первой группы аутизм предстает как полная отрешенность от окружающего. Для этих детей недоступны активные формы контакта со средой, они практически не имеют точек целенаправленного взаимодействия с окружающим. Такие дети как бы не видят и не слышат, часто не реагируют на боль, холод и голод. Они не защищаются от воздействий среды, а ускользают, уходят от них. При попытке удержать стараются вырваться, кричат, но, как только их оставляют в покое, снова становятся отрешенными. Главной целью детей данной группы является достижение покоя и их поведение полностью направлено на самосохранение. Задачи самосохранения актуальны для такого ребенка: он жестко устанавливает такую дистанцию в контактах с миром, которая устраняет все точки соприкосновения с ним. Не вступая в активное взаимодействие с миром, дети этой группы не проявляют ни к чему избирательного внимания, больше пользуются рассеянным периферическим, а не центральным зрением, не имеют указательного жеста. Они ничего не боятся и ничего не любят. У них нет пристрастий, привычек в этом мире, мало выраженно либо вовсе отсутствует выражение какого-либо чувства. Если у них и возникает мимолетный интерес к предмету, то пресыщение наступает настолько быстро, что рука, протянутая к нему, чаще всего повиснет, не дотянувшись, или предмет тут же выпадет из разжавшейся руки, и ребенок будет продолжать свое бесцельное полевое движение. Представляется, что пресыщение является механизмом, с помощью которого ребенок с РАС уходит от интенсивности среды еще до наступления осознанного дискомфорта. Такой ребенок не в состоянии сосредоточиться на чем-то не только произвольно, но даже спонтанно, для собственного удовольствия. Такие дети не овладевают направленными полезными навыками самообслуживания.

		Тем не менее, они могут успешно разрешить сенсомоторную задачу, если ключ к ее решению лежит в зрительном поле и замкнуть ее можно одним действием. Совершив подобное действие, они чаще всего никогда его не повторяют. Такие дети мутичны, хотя известно, что каждый из них может неожиданно, ни к кому не обращаясь, повторить сложное слово или даже самостоятельно прокомментировать происходящее. Однако эти слова являются лишь пассивным эхом увиденного или услышанного. Слова, фразы, так же, как и успешные решения задач, внезапно всплывают и бесследно уходят. Не имея точек активного соприкосновения с миром, они не развивают и активных форм аутостимуляции, защиты от среды. Разряды стереотипных движений, так же как и эпизоды самоагрессии, проявляются у них лишь на короткое время и только в особенно напряженные моменты нарушения покоя, в частности при нажиме со стороны взрослых, когда ребенок не в состоянии немедленно ускользнуть от них. Они позволяют близким обслуживать себя и пассивно подчиняются им в ситуациях ухода, не возражают, даже любят, если их подбрасывают, кружат, однако быстро пресыщаются и строго дозируют время контакта. Они смотрят сквозь человека, могут карабкаться по нему, как по мебели, опираясь о его лицо. Тем не менее, нельзя сказать, что такие дети совсем не выделяют человека из окружающей обстановки. Внешне они не разделяют своих и чужих, но пространственная дистанция с близким человеком у них меньше, чем с посторонними. Именно со взрослым эти дети проявляют максимум доступной им избирательности: иногда они могут взять его за руку, подвести к нужному им объекту и положить на него руку взрослого.
2 группа	присутствует реакция на неприятные физические ощущения (боль, холод, голод); в речи преобладают однотипные штампы-команды; возможно выполнение просьб матери; чрезмерная привязанность к матери; сочетание эмоциональной холодности к окружающим с	Вторая группа включает детей, находящихся на следующей по тяжести ступени аутистического дизонтогенеза. Эти дети делают первый шаг в развитии активных взаимоотношений со средой. Сам аутизм проявляется здесь уже как активное отвержение мира, а аутостимуляция как стереотипные действия – избирательное стремление к привычным и приятным сенсорным ощущениям. Этим детям доступно активное взаимодействие со средой в рамках немногих освоенных ими стереотипных ситуаций, в форме привычных действий и слов. Для них характерна речь штампами, использование цитат из книг, отставленной эхолалии; они используют глаголы в инфинитиве, о себе говорят во втором или третьем лице. В привычных условиях они спокойны и довольны, но при малейшем изменении обстановки или обычного

	повышенной чувствительностью к состоянию матери; стереотипные действия, направленные на стимуляцию органов чувств (шуршание бумагой, вращение предметов перед глазами и т.д.); стимулирование вестибулярного аппарата раскачиванием, подпрыгиванием и т.д.; ритуализация повседневной жизни.	порядка действий их лицо искажается гримасой страха, движения становятся судорожными, они закрывают руками глаза и уши, кричат и хаотически отбиваются руками и ногами. Тем не менее их основная адаптационная задача уже не сводится к тотальному устранению от мира, как это было характерно для детей первой группы. Дети второй группы вступают в избирательные отношения со средой, выделяют для себя приятные и неприятные контакты, фиксируют свои пристрастия и антипатии, конкретные способы достижения удовольствия и избавления от опасности. Поэтому их адаптационная цель состоит в установлении оптимального стереотипа жизни, определенности, аффективного контроля над своими отношениями с миром. Большинство воздействий среды они воспринимают как неприятные. Избирательность в контактах с миром развивается здесь не столько как система связей, сколько как система защиты, запретов, ограничений. Немногие положительныевыборы жестко фиксируются, любые изменения, задержка, неопределенность, препятствие в удовлетворении потребности расцениваются как катастрофа. Такие дети изобретают активные изощренные способы аутостимуляции, заглушающие неприятные воздействия внешнего мира. Для них наиболее характерны моторные и речевые стереотипы, вызывающие одно и то же искомое ощущение. Извлекая приятные ощущения прежде всего из своего тела, ребенок стремится с их помощью «перекричать» неприятный внешний мир. Стереотипное напряжение определенных мышц и суставов, взмахи рук, прыжки, механическое раздражение органов зрения и слуха, онанизм, обнюхивание и облизывание, трясение, верчение объектов, хлопки, разрывание, расслоение материала, вокализация, скандированное повторение определенных аффективно заряженных слов, фраз, стереотипная декламация, пение – все это усиливается при изменении обстановки, при обращении к ребенку. В ситуации панического ужаса самораздражение, нарастая по интенсивности, переходит в серьезную, действительно опасную для ребенка самоагрессию. Безусловно, это глубоко дезадаптированные дети, но в то же время их реальный контакт с миром гораздо более активен и сложен,чем у детей первой группы. Они избирательно относятся к среде, усваивают небольшое число навыков, связанных с определенными жизненными ситуациями. Он усваивает навыки самообслуживания, пользуется стереотипными речевыми штампами. Этот набор, однако, оказывается несостоятельным при малейшем изменении привычной

		ситуации, новое всегда расценивается как изменение к худшему. Дети именно этой группы в наибольшей степени требуют сохранения постоянства в окружающем. Сжавшись и пригнувшись, они рывком перебегают «опасное» пространство. Произвольное сосредоточение возможно лишь на короткий миг и чаще всего в ситуации жесткого насилия со стороны взрослых и страха ребенка. Новые навыки усваиваются с огромным трудом и не переносятся в другую ситуацию. Ребенок этой группы, как правило, устанавливает примитивную аффективную связь с близким, лишенную эмоциональной взаимозависимости. Обычно он выделяет мать как основное условие своего физического существования и начинает жестко контролировать ее поведение, требует постоянного присутствия, протестует при попытке изменить стереотип контакта.
3 группа	наличие речи в виде эмоционально насыщенного монолога; способность выразить свои потребности посредством речи; конфликтность; поглощенность одним и тем же занятием; большой словарный запас “книжного характера”; парадоксальное сочетание тревожности и пугливости с потребностью в повторном переживании травмирующих впечатлений.	У детей третьей группы аутизм проявляется как захваченность собственными переживаниями. Характерной формой аутостимуляции становится стереотипное воспроизведение ситуации пережитого и отчасти десенсибилизированного страха или дискомфорта. Оно воспринимается окружающими как стремление к страшному, грязному, на деле же служит средством установления контроля над потерянным душевным равновесием и стимулирует переживание избавления от страха, контролируемости, «приручености» неприятной ситуации. Взаимодействие такого ребенка с миром строится как разворачивание собственной поведенческой программы – моторной и речевой, но реализуется она только в форме монолога, без учета обстоятельств, вне диалога со средой и людьми. Представляется, что основной адаптационной задачей таких детей является установление контроля над степенью риска в отношениях со средой и обеспечение успеха в реализации программы. Дети пытаются вступить в более активные отношения со средой, допустить в свою жизнь неопределенность, сбой в привычном порядке (что было абсолютно невозможно для ребенка второй группы). Они стремятся к достижению, к преодолению препятствия, но им требуется полная гарантия успеха – максимальное устранение неопределенности ситуации и защита от сбоев в собственной программе. Для аутичного ребенка третьей группы важен не процесс, а прежде всего результат, подтверждение своей доминирующей позиции над обстоятельствами, поэтому реально он никогда не обследует среду, принимает лишь ограниченное число доступных ему задач и стереотипно проигрывает их разрешение. Все

		другие задачи отвергаются. Так развивается особый тип аутостимуляции: ребенок однообразно возвращается к одним и тем же ситуациям, связанным с прошлым испугом. Теперь эти ситуации находятся под контролем, он сам дозирует «страшное»: например, с хохотом на секунду заглядывает в темный подвал или подходит постоять рядом с работающим отбойным молотком. Часто эти дети испытывают удовольствие, когда их ругают. Они как будто специально дразнят своих близких, провоцируя их на выражение отрицательных эмоций, взрывы гнева. Как правило, это происходит на людях, когда это наиболее безопасно для ребенка. Адаптация таких детей к реальной жизни значительно более успешна, чем в случаях двух предыдущих групп. Они также испытывают огромные трудности в диалоге с обстоятельствами, но способны к монологу: их собственное активное обращение к миру уже развернуто и не является односложным блоком, как это было характерно для детей второй группы. Такие дети более нормотипичны в своих привычках, менее избирательны в еде, нарушения постоянствав окружающем они воспринимают менее выраженно. Для них непереносимо нарушение собственной логики поведения, здесь они неспособны на компромиссы. Эти дети осваивают больший набор житейских ситуаций, более успешны в усвоении бытовых навыков. Часто они имеют не только хороший запас слов, но и правильную, развернутую фразовую речь. При желании можно проследить происхождение многих ее блоков, используемых ребенком без самостоятельной трансформации. Интеллектуальное развитие таких детей часто производит блестящее впечатление. Они могут рано проявить интерес к отвлеченным знаниям и накопить энциклопедическую информацию по астрономии, ботанике, электротехнике, не имеющую никакой связи с их реальной жизнью. Они получают удовольствие от самого выстраивания информации в ряды, ее систематизации. Такие стереотипные умственные действия становятся для них родом аутостимуляции. Дети могут производить впечатление «ходячих энциклопедий», однако без специальных коррекционных усилий эти знания никак не используются в реальной жизни. Главную проблему для них представляют гибкое взаимодействие со средой, диалог с людьми. Произвольное сосредоточение возможно только на очень короткий срок. Внешне дети также выглядят достаточно характерно: они несколько спокойнее и менее напряжены, чем дети второй группы, их движения не так судорожны, а мимика отражает уже не

		отрешенность или страх, а особый энтузиазм. Характерны застывшая улыбка, блестящие глаза, экзальтированные жесты и громкая, быстрая, захлебывающаяся речь. Они могут смотреть прямо в лицо собеседнику, но не отслеживают его реакцию, и их аффективно напряженный монолог разворачивается вне учета реакции слушателя. Эти дети не столь сильно зависят от близких, как дети второй группы, но с трудом устанавливают эмоциональные контакты. Их стремление неуклонно следовать своей логике поведения затрудняет организацию произвольного взаимодействия и приводит к частому возникновению конфликтов, стойкой недоброжелательности по отношению к определенным людям. Они часто начинают дразнить родителей (специально совершают неправильные поступки, ругаются) и получают удовольствие от их аффективного взрыва. Отрицательные переживания близкого становятся для них постоянным средством аутостимуляции.
4 группа	способность к общению; интеллектуальные функции сохранны; чрезмерная потребность к защите и эмоциональной поддержке со стороны матери; присутствие ритуальных форм поведения; круг общения ограничен близкими взрослыми; трудности в усвоении двигательных навыков.	Аутизм детей четвертой группы наименее глубок. Он выступает уже не как защитная установка, а как трудности организации общения. Такие дети не развивают и активных изощренных средств аутостимуляции, им доступны нормальные способы поддержания активности, они нуждаются в постоянной поддержке, одобрении и ободрении близких. Они пытаются вступить в диалог с миром и людьми (действенный и речевой), но испытывают огромные трудности в его организации. Ребенок стремится строить свои отношения с миром только опосредованно, через взрослого человека. С его помощью он пытается и защититься от окружающего мира, и контролировать свои сенсорные контакты со средой, и обрести устойчивость в нестабильной ситуации. Аутостимуляция зависит от готовности близких к эмоциональному донорству, к постоянному ободрению, подтверждению правильности действий ребенка. Если дети второй группы зависимы от близких примитивно-симбиотически, то в этом случае ребенок нуждается в непрестанной эмоциональной поддержке. Соотвественно, в этих условиях ребенок особенно чувствителен к нарушению контакта, отрицательной оценке взрослого. Потеряв связь с эмоциональным донором, «переводчиком» смыслов происходящего вокруг, такой ребенок останавливается в развитии и может регрессировать к уровню, характерному для второй группы. Психическое развитие таких детей идет с более равномерным отставанием. Характерны неловкость крупной и мелкой моторики, некоординированность движений, трудности усвоения навыков

		самообслуживания; задержка становления речи, ее нечеткость, неартикулированность, бедность активного словарного запаса, п о з д н о появляющаяся, аграмматичная фраза; медлительность, неровность в интеллектуальной деятельности. Педагогическое обследование часто обнаруживает у них состояние, пограничное между задержкой психического развития и умственной отсталостью. Однако необходимо учитывать, что дети четвертой группы находятся в невыгодном положении: они в меньшей степени используют готовые стереотипы поведения – пытаются говорить и действовать спонтанно, вступать в речевой и действенный диалог со средой. В этих прогрессивных попытках общаться, подражать, обучаться они и проявляют свою неловкость. При адекватном коррекционном подходе именно эти дети имеют наилучший прогноз психического развития и социальной адаптации. Хотя отношения такого ребенка с миром тоже остаются чрезвычайно косными, они имеют качественно иной характер. Контакты ребенка со средой строятся уже с помощью не индивидуальных аффективных стереотипов, а эмоциональных правил- ритуалов контакта с миром, усвоенных в готовом виде от близких людей. Они стремятся ригидно воспроизводить знакомые программы поведения и страдают от малейшего вынужденного отступления от них. Внешне это несколько заторможенные, патологически застенчивые дети. Они почти не могут смотреть в глаза, стараются отвернуться, закрыться, но, тем не менее, очевидно и их особое внимание к людям, интерес, с которым они иногда сами смотрят на человека. Эта принципиальная возможность инициативы в установлении глазного контакта говорит об их некоторой активности в организации общения. Движения детей, данной группы, скованны и неровны, моторные стереотипии минимальны, обычно это простые покачивания, перебирание случайно подвернувшихся предметов, подергивание плечами, некоторая излишняя суетливость в движениях. Выражение лица часто застывшее или растерянное, в то же время возможны минуты адекватной мимики, хотя и немного утрированной, механистической. Голос тихий, интонации затухающие, но иногда приобретающие характер скандированной эмоциональной выразительности..