

**Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение -
центр развития ребенка детский сад №1 "Малыш"**

УТВЕРЖДЕНО
Заведующий МБДОУ- ЦРР
детским садом №1
"Малыш"
Лесовая М.Н.
приказ от 31.08.2020г. №206



**Индивидуальная образовательная программа
для ребенка-инвалида с РАС и интеллектуальной недостаточностью**

(ФИО ребенка)

Срок реализации: сентябрь 2020 – август 2021 учебный год

Составители:

учитель-логопед: Заяц Ю.В.

педагог-психолог : Радченко И.Л.

инструктор по физической культуре: Моисеева Н.В.

Программа составлена в соответствии с возрастом ребёнка (6-7 лет, подготовительной к школе группы) и учётом индивидуальных психофизиологических особенностей развития

Ознакомлена и согласна _____
/ _____ /

Родитель (законный представитель)

| | |
|---|----|
| Содержание программы | |
| 1. Целевой раздел | 3 |
| 1.1 Пояснительная записка. | 3 |
| 1.2 Цели и задачи реализации программы | 3 |
| 1.3 Принципы и подходы к формированию программы | 4 |
| 1.4 Характеристика особенностей развития детей дошкольного возраста с РАС | 4 |
| 1.5 Характеристика особенностей развития детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью | 10 |
| 1.6 Планируемые результаты освоения Программы | 11 |
| 2. Содержательный раздел. | 12 |
| 2.1 Характеристика особенностей развития ребенка-инвалида | 12 |
| 2.1.1 Общие сведения о ребенке | 12 |
| 2.1.2 Психолого – педагогическая характеристика ребенка | 12 |
| 2.2 Этапы организации комплексного сопровождения ребенка-инвалида. | 14 |
| 2.3 Медицинское сопровождение | 14 |
| 2.4 Психолого – педагогическое сопровождение | 14 |
| 2.5 Индивидуальный учебный план | 14 |
| 2.6 Календарно – тематическое планирование на полгода (с сентября по август) индивидуальные занятия по приоритетным направлениям. | 15 |
| 2.7 Предполагаемые результаты обучения и воспитания ребенка на конец полугодия (август). | 22 |
| 2.8 Мониторинг развития ребенка | 24 |
| 2.9 Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьей воспитанника | 24 |
| 3. Организационный раздел | 25 |
| 3.1 Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды | 25 |
| 3.2 Организационное обеспечение создания специальных условий для воспитания и образования ребенка-инвалида | 25 |
| 3.3 Перечень специалистов и педагогов участвующих в реализации индивидуальной программы | 25 |
| 3.4 Заключение и рекомендации | 26 |
| Список литературы | 26 |
| Приложение 1: анкета для родителей | |
| Приложение 2: карта наблюдения | |
| Приложение 3: заключение ТПМПК, ИПРА | |

1. Целевой раздел

1. Пояснительная записка.

Индивидуальная образовательная программа реабилитации ребенка - инвалида с РАС и интеллектуальной недостаточностью разрабатывалась на основе:

1. ФЗ от 29.12.2012 г. № 273 "Об образовании в Российской Федерации".
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. № 1155 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования".
3. ФЗ от 24.11.1995г. № 181-ФЗ "О социальной защите инвалидов в Российской Федерации".
4. Законодательство Российской Федерации о социальной защите инвалидов, ст.2.
5. ФЗ от 23.10.2003 г. № 132-ФЗ. "Реабилитация инвалидов".
6. ФЗ от 08.08.2001г. № 123-ФЗ. "Обеспечение жизнедеятельности инвалидов".
7. Федеральный закон от 03.05.2012 №46- ФЗ "О ратификации Конвенции о правах инвалидов".
8. СанПиН 2.4.1.3049-13 от 15.05.2013 № 26., СПЗ.1/2.4.3598-20.

Программа составлена с учетом специфических особенностей моторно-двигательного, эмоционального, сенсорного, умственного, речевого, эстетического и социально-личностного развития ребенка с умственной отсталостью с аутистическими проявлениями; ведущих мотивов и потребностей ребенка дошкольного возраста; характера ведущей деятельности; типа общения и его мотивов; социальной ситуации развития ребенка.

Программа рассчитана на учебный год (с сентября 2020 г по август 2021 учебного года. Использование программы предполагает большую гибкость. Время освоения программы индивидуально и будет зависеть от структуры нарушения у ребенка: уровня его актуального развития и потенциальных возможностей.

Содержание материала данной программы включает материал по всем линиям развития и подбором методов и приемов характерных для ребенка с РАС и ИН.

Приоритетными направлениями ИОП является формирование жизненно необходимых знаний. В основе конкретных методик - четкое структурирование пространства и времени (через различные формы расписаний), опора на визуализацию.

Обучение ребенка строится на характере взаимодействия взрослого и ребенка: принятие его таким, каким он есть, доброжелательное отношение для установления положительного комфорtnого пребывания ребенка.

Продумана и организована предметно - развивающая среда. От созданной предметно – развивающей среды, дидактического материала во много будет зависеть психическое развитие ребенка со сложным нарушением. Через позитивное сотрудничество с ребенком предполагается стимулировать его активность, инициативу и педагогам необходимо проявлять гибкость, мудрость и терпение.

Для успешной психолого - педагогической работы важна медикаментозная коррекция, т.е. – комплексное сопровождение.

Данная программа разрабатывается и реализуется коллективом педагогов МБДОУ.

1.2. Цели и задачи реализации программы.

Цель: обеспечить оптимальный подход к созданию условий для гармоничного развития и позитивной социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья и оказание помощи в освоении содержания адаптированной образовательной программы дошкольного образования.

Задачи:

1. Осуществление индивидуально ориентированной психолого - педагогической помощи ребенку-инвалиду с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей.
2. Индивидуализация образования и предоставление ребёнку с ОВЗ равных стартовых возможностей для обучения и воспитания в образовательном учреждении.
3. Формирование оптимистического отношения ребенка-инвалида к окружающему, обеспечение позитивного социально-личностного развития.
4. Охрана и укрепление физического и психического здоровья ребенка-инвалида, обеспечение его эмоционального благополучия.
5. Обеспечение актуального включения в окружающую социальную среду ребенка с ограниченными возможностями здоровья и максимально всестороннее развитие и образование в соответствии с особыми образовательными потребностями и учетом зон ближайшего и перспективного развития.
6. Подбор, организация и проведение комплекса реабилитационных мероприятий, выбор оптимальной технологии воспитания и развития ребенка-инвалида.
7. Разработка основных областей деятельности специалистов сопровождения с учетом комплексности воздействия на ребенка-инвалида.
8. Повышение психолого-педагогической компетенции и профессионального самосовершенствования всех участников комплексного сопровождения, в том числе и родителей.
9. Включение родителей в процесс комплексного сопровождения, получение ими квалифицированной медико-психологического-педагогической помощи, формирование адекватных установок в отношении перспектив развития ребенка.
10. Проектирование последующей работы с ребенком-инвалидом до выпуска его в школу в форме индивидуального образовательного маршрута.
11. Обеспечение преемственности со следующей ступенью системы общего образования.
 - 1.3. Принципы и подходы к формированию программы.
 1. Принцип индивидуализации, учета возможностей, особенностей развития и потребностей каждого ребенка.
 2. Принцип признания каждого ребенка полноправным участником образовательного процесса.
 3. Принцип поддержки детской инициативы и формирования познавательных интересов каждого ребенка.
 4. Принцип интеграции усилий специалистов.
 5. Принцип конкретности и доступности учебного материала. соответствия требований, методов и приемов и условий образования индивидуальным потребностям и возрастным особенностям ребенка-инвалида.
 6. Принцип систематичности и взаимосвязи учебного материала.
 7. Принцип постепенности учебного материала.
 8. Принцип концентрического наращивания информации в каждой из последующих возрастных групп во всех пяти образовательных областях.
- 1.4. Характеристика особенностей развития детей дошкольного возраста с РАС.
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. РАС связаны с особым системным нарушением

психического развития ребенка, проявляющимся в становлении его аффективно-волевой сферы, в когнитивном и личностном развитии.

В настоящее время говорят уже не только о детском аутизме, но и о широком круге расстройств аутистического спектра. Происхождение РАС накладывает отпечаток на характер и динамику нарушения психического развития ребенка, определяет сопутствующие трудности, влияет на прогноз социального развития. Вместе с тем, вне зависимости от этиологии степень нарушения (искажения) психического развития при аутизме может сильно различаться. При этом у многих детей диагностируется легкая или умеренная умственная отсталость, вместе с тем, расстройства аутистического спектра обнаруживаются и у детей, чье интеллектуальное развитие оценивается как нормальное и даже высокое. Нередки случаи, когда дети с выраженным аутизмом проявляют избирательную одаренность. В соответствии с тяжестью аутистических проблем и степенью нарушения (искажения) психического развития выделяется четыре группы детей, различающихся целостными системными характеристиками поведения: характером избирательности во взаимодействии с окружающим, возможностями произвольной организации поведения и деятельности, возможными формами социальных контактов, способами аутостимуляции, уровнем психоречевого развития.

Характеристики, начиная от самых тяжелых форм к более легким:

Первая группа. Дети почти не имеют активной избирательности в контактах со средой и людьми, что проявляется в их полевом поведении. Они практически не реагируют на обращение и сами не пользуются ни речью, ни невербальными средствами коммуникации, их аутизм внешне проявляется как отрешенность от происходящего.

Дети будто не видят и не слышат, могут не реагировать явно даже на физический дискомфорт. Тем не менее, пользуясь в основном периферическим зрением, они редко ушибаются и хорошо вписываются в пространственное окружение, бесстрашно карабкаются, ловко перепрыгивают, балансируют. Не вслушиваясь, не обращая ни на что явного внимания, в своем поведении могут показывать неожиданное понимание происходящего. Полевое поведение, которое демонстрирует ребенок в данном случае, принципиально отличается от полевого поведения умственно отсталого ребенка. Ребенок с РАС отличается от гиперактивных и импульсивных детей: не откликается, не тянется, не хватает, не манипулирует предметами, а скользит мимо. Отсутствие возможности активно и направленно действовать с предметами проявляется в характерном нарушении формирования зрительно-двигательной координации. Этих детей можно мимолетно заинтересовать, но привлечь к минимально развернутому взаимодействию крайне трудно. При активной попытке сосредоточить ребенка, он может сопротивляться, но как только принуждение прекращается, он успокаивается. Негативизм в этих случаях не выражен активно, дети не защищаются, а просто уходят от неприятного вмешательства.

При столь выраженных нарушениях организации целенаправленного действия дети с огромным трудом овладевают навыками самообслуживания, также, как и навыками коммуникации. Они мутичны, хотя известно, что многие из них время от времени могут повторить за другими привлекшее их слово или фразу, а иногда откликнуться и неожиданно прокомментировать происходящее. Эти слова без специальной помощи плохо закрепляются для активного использования, остаются эхом увиденного или услышанного.

При явном отсутствии активной собственной речи, их понимание обращенной речи остается под вопросом. Так, дети могут проявлять явную растерянность, непонимание простой и прямо адресованной им инструкции и, в то же время, эпизодически демонстрировать адекватное восприятие значительно более сложной речевой информации, прямо им не направленной и воспринятой из разговоров окружающих.

При овладении навыками коммуникации с помощью карточек с изображениями, словами, в некоторых случаях письменной речью с помощью клавиатуры компьютера, эти дети могут показывать понимание происходящего значительно более полное, чем это ожидается окружающими. Они также могут показывать способности в решении

сенсомоторных задач, в действиях с досками с вкладышами, с коробками форм, их сообразительность проявляется и в действиях с бытовыми приборами, телефонами, домашними компьютерами.

Даже про этих, глубоко аутичных детей нельзя сказать, что они не выделяют человека из окружающего и не имеют потребности в общении и привязанности к близким. Они разделяют своих и чужих, это видно по меняющейся пространственной дистанции и возможности тактильного контакта, радуются, когда их кружат, подбрасывают. Именно со взрослым эти дети проявляют максимум доступной им избирательности: могут взять за руку, подвести к нужному им объекту и положить на него руку взрослого.

Существуют отработанные методы установления и развития эмоционального контакта с такими детьми. Задачами последующей работы является постепенное вовлечение их во все более развернутое взаимодействие со взрослыми, в контакты со сверстниками, выработка навыков коммуникации и социально-бытовых навыков, и максимальная реализация открывающихся в этом процессе возможностей эмоционального, интеллектуального и социального развития ребенка. Реализация этих задач требует индивидуальной программы обучения такого ребенка. Эта индивидуальная программа должна предусматривать и включение его в группу других детей. У этого глубоко аутичного ребенка есть в этом внутренняя потребность, через других детей ему легче воспринимать учебную информацию, следя за ними, легче выполнять требования взрослого.

Вторая группа. Дети имеют лишь самые простые формы активного контакта с людьми, используют стереотипные формы поведения, в том числе речевого, стремятся к скрупулёзному сохранению постоянства и порядка в окружающем. Их аутистические установки более выражаются в активном негативизме (отвержении).

В сравнении с первыми, эти дети значительно более активны в развитии взаимоотношений с окружением. В отличие от пассивного ребенка первой группы, для которого характерно отсутствие активной избирательности, поведение этих детей не полевое. У них складываются привычные формы жизни, однако они жестко ограничены и ребенок стремится отстоять их неизменность: здесь максимально выражено стремление сохранения постоянства в окружающем, в привычном порядке жизни - избирательность в еде, одежде, маршруте прогулок. Эти дети с подозрением относятся ко всему новому, могут проявлять выраженный сенсорный дискомфорт, брезгливость, бояться неожиданностей, они легко фиксируют испуг и, соответственно, могут накапливать стойкие страхи. Неопределенность, неожиданный сбой в порядке происходящего, могут дезадаптировать ребенка и спровоцировать поведенческий срыв, который может проявиться в активном негативизме, генерализованной агрессии и самоагgressии.

В привычных же, предсказуемых условиях они могут быть спокойны, довольны и более открыты к общению. В этих рамках они легче осваивают социально-бытовые навыки и самостоятельно используют их в привычных ситуациях. В сложившемся моторном навыке такой ребенок может проявить умелость, даже искусность: нередки прекрасный каллиграфический почерк, мастерство в рисунке орнамента, в детских поделках и.т.п. Сложившиеся навыки прочны, но они слишком жестко связаны с теми жизненными ситуациями, в которых были выработаны и необходима специальная работа для перенесения их в новые условия. Характерна речь штампами, требования ребенка выражаются словами и фразами в инфинитиве, во втором или в третьем лице, складывающимися на основе эхолалии (повторения слов взрослого - «накрыть», «хочешь пить» или подходящих цитат из песен, мультфильмов). Речь развивается в рамках стереотипа и тоже привязана к определенной ситуации.

Именно у этих детей в наибольшей степени обращают на себя внимание моторные и речевые стереотипные действия (особые, нефункциональные движения, повторения слов, фраз, действий – как разрывание бумаги, перелистывание книги). Они субъективно значимы для ребенка и могут усиливаться в ситуациях тревоги: угрозы появления объекта

страха или нарушения привычного порядка. Это могут быть примитивные стереотипные действия, а могут быть и достаточно сложные, как рисунок, пение, порядковый счет, или даже значительно более сложная математическая операция – важно, что это упорное воспроизведение одного и того же действия в стереотипной форме. Эти стереотипные действия ребенка важны ему для стабилизации внутренних состояний и защиты от травмирующих впечатлений извне. При успешной коррекционной работе нужды аутостимуляции могут терять свое значение и стереотипные действия, соответственно, редуцируются.

В стереотипных действиях аутостимуляции могут проявляться не реализуемые на практике возможности такого ребенка: уникальная память, музыкальный слух, одаренность в математических вычислениях, лингвистические способности. В привычных рамках упорядоченного обучения часть таких детей может усвоить программу не только коррекционной (специальной), но и массовой школы. Проблема в том, что знания без специальной работы осваиваются детьми механически, укладываются в набор стереотипных формулировок, воспроизводимых ребенком в ответ на вопрос, заданный в привычной форме. Надо понимать, что эти механически освоенные знания без специальной работы не смогут использоваться ребенком в реальной жизни. Проблемой этих детей является крайняя фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность картины мира сложившимся узким жизненным стереотипом.

Ребенок этой группы очень привязан к своим близким, введение его в детское учреждение может быть осложнено этим обстоятельством. Тем не менее, эти дети, как правило, хотят идти в школу, интересуются другими детьми и включение их в детский коллектив необходимо для развития гибкости в их поведении, возможности подражания и смягчения жестких установок сохранения постоянства в окружающем. При всех проблемах социального развития, трудностях адаптации к меняющимся условиям такой ребенок при специальной поддержке в большинстве случаев способен обучаться в условиях детского учреждения.

Третья группа. Дети имеют развернутые, но крайне косные формы контакта с окружающим миром и людьми – достаточно сложные, но жесткие программы поведения (в том числе речевого), плохо адаптируемые к меняющимся обстоятельствам, и стереотипные увлечения. Это создает экстремальные трудности во взаимодействии с людьми и обстоятельствами, их аутизм проявляется как поглощенность собственными стереотипными интересами и неспособность выстраивать диалогическое взаимодействие. Эти дети стремятся к достижению, успеху, и их поведение можно назвать целенаправленным. Проблема в том, что для того, чтобы активно действовать, им требуется полная гарантия успеха, переживания риска, неопределенности их дезорганизуют. Если в норме самооценка ребенка формируется в ориентировано-исследовательской деятельности, в реальном опыте удач и неудач, то для этого ребенка значение имеет только стабильное подтверждение своей успешности. Он мало способен к исследованию, гибкому диалогу с обстоятельствами и принимает лишь те задачи, с которыми заранее может справиться.

Стереотипность этих детей в большей степени выражается в стремлении сохранить не постоянство их окружения, а неизменность собственной программы действий, необходимость по ходу менять программу действий (а этого и требует диалог) может спровоцировать у такого ребенка аффективный срыв. Близкие, в связи со стремлением такого ребенка во чтобы то ни стало настоять на своем, часто оценивают его как потенциального лидера. Это ошибочное мнение, поскольку неумение вести диалог, договариваться, находить компромиссы и выстраивать сотрудничество, не только нарушает взаимодействие ребенка со взрослыми, но и выбрасывает его из детского коллектива.

При огромных трудностях выстраивания диалога с обстоятельствами дети способны к развернутому монологу. Их речь грамматически правильная, развернутая, с

хорошим запасом слов может оцениваться, как слишком правильная и взрослая - "фонографическая". При возможности сложных монологов на отвлеченные интеллектуальные темы этим детям трудно поддержать простой разговор.

Умственное развитие таких детей часто производит блестящее впечатление, что подтверждается результатами стандартизованных обследований. При этом, в отличие от других детей с РАС, их успехи более проявляются в вербальной, а не в невербальной области. Они могут рано проявить интерес к отвлеченным знаниям и накопить энциклопедическую информацию по астрономии, ботанике, электротехнике, генеалогии, и производят впечатление "ходячих энциклопедий". При блестящих знаниях в отдельных областях, связанных с их стереотипными интересами, дети имеют ограниченное и фрагментарное представление о реальном окружающем мире. Они получают удовольствие от самого выстраивания информации в ряды, ее систематизации, однако эти интересы и умственные действия тоже стереотипны, мало связаны с реальностью и являются для них родом аутостимуляции.

При значительных достижениях в интеллектуальном и речевом развитии эти дети гораздо менее успешны в моторном - неуклюжи, крайне неловки, у них страдают навыки самообслуживания. В области социального развития они демонстрируют чрезвычайную наивность и прямолинейность, нарушается развитие социальных навыков, понимания и учета подтекста и контекста происходящего. При сохранности потребности в общении, стремлении иметь друзей, они плохо понимают другого человека.

Характерным является заострение интереса такого ребенка к опасным, неприятным, асоциальным впечатлениям. Стереотипные фантазии, разговоры, рисунки на темы «страшного» тоже являются особой формой аутостимуляции. В этих фантазиях ребенок получает относительный контроль над испугавшим его рискованным впечатлением и наслаждается им, воспроизводя снова и снова.

В раннем возрасте такой ребенок может оцениваться как сверхдаренный, позже обнаруживаются проблемы выстраивания гибкого взаимодействия, трудности произвольного сосредоточения, поглощенность собственными сверхценными стереотипными интересами. При всех этих трудностях, социальная адаптация таких детей, по крайней мере, внешне, значительно более успешна, чем в случаях двух предыдущих групп. Эти дети, как правило, обучаются по программе массовой школы в условиях класса или индивидуально, могут стабильно получать отличные оценки, но и они крайне нуждаются в постоянном специальном сопровождении, позволяющем им получить опыт диалогических отношений, расширить круг интересов и представление об окружающем и окружающих, сформировать навыки социального поведения.

Четвертая группа. Для этих детей произвольная организация очень сложна, но в принципе доступна. Они быстро устают, могут истощаться и перевозбуждаться, имеют выраженные проблемы организации внимания, сосредоточения на речевой инструкции, ее полного понимания. Характерна задержка в психоречевом и социальном развитии. Трудности взаимодействия с людьми и меняющимися обстоятельствами проявляются в том, что, осваивая навыки взаимодействия и социальные правила поведения, дети стереотипно следуют им и теряются при неподготовленном требовании их изменения. В отношениях с людьми проявляют задержку эмоционального развития, социальную незрелость, наивность.

При всех трудностях, их аутизм наименее глубок, он выступает уже не как защитная установка, а как лежащие на поверхности трудности общения - ранимость, тормозимость в контактах и проблемы организации диалога и произвольного взаимодействия. Эти дети тоже тревожны, для них характерно легкое возникновение чувства сенсорного дискомфорта, они готовы испугаться при нарушении привычного хода событий, смешаться при неудаче и возникновении препятствия. Отличие их в том, что они более, чем другие, ищут помощи близких, чрезвычайно зависят от них, нуждаются в постоянной поддержке и ободрении. Стремясь получить одобрение и защиту близких,

дети становятся слишком зависимы от них: ведут себя чересчур правильно, боятся отступить от выработанных и зафиксированных форм одобренного поведения. В этом проявляется их типичная для любого аутичного ребенка негибкость и стереотипность.

Ограниченнность такого ребенка проявляется в том, что он стремится строить свои отношения с миром только опосредованно, через взрослого человека. С его помощью он контролирует контакты со средой, и старается обрести устойчивость в нестабильной ситуации. Вне освоенных и затверженных правил поведения эти дети очень плохо организуют себя, легко перевозбуждаются и становятся импульсивными. Понятно, что в этих условиях ребенок особенно чувствителен к нарушению контакта, отрицательной оценке взрослого. Потеряв связь со своим эмоциональным донором, переводчиком и упорядочивателем смыслов происходящего вокруг, такой ребенок останавливается в развитии и может регрессировать к уровню, характерному для детей второй группы.

Тем не менее, при всей зависимости от другого человека среди всех аутичных детей только дети четвертой группы пытаются вступить в диалог с обстоятельствами (действенный и речевой), хотя и имеют огромные трудности в его организации. 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, поздно появляющаяся, аграмматичная фраза; медлительность, неровность в интеллектуальной деятельности, недостаточность и фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность игры и фантазии. В отличие от детей третьей группы, достижения здесь больше проявляются в невербальной области, возможно в конструировании.

В сравнении с "блестящими", явно вербально интеллектуально одаренными детьми третьей группы, они сначала производят неблагоприятное впечатление: кажутся рассеянными, растерянными, интеллектуально ограниченными. Педагогическое обследование часто обнаруживает у них состояние пограничное между задержкой психического развития и умственной отсталостью. Оценивая эти результаты, необходимо, однако, учитывать, что дети четвертой группы в меньшей степени используют готовые стереотипы - пытаются говорить и действовать спонтанно, вступать в речевой и действенный диалог со средой. Именно в этих прогрессивных для их развития попытках общаться, подражать, обучаться они и проявляют свою неловкость. Трудности их велики, они истощаются в произвольном взаимодействии, и в ситуации истощения и у них могут проявиться моторные стереотипии. Стремление отвечать правильно, мешает им учиться думать самостоятельно, проявлять инициативу. Эти дети также наивны, неловки, негибки в социальных навыках, фрагментарны в своей картине мира, затрудняются в понимании подтекста и контекста происходящего. Однако при адекватном коррекционном подходе именно они дают наибольшую динамику развития и имеют наилучший прогноз психического развития и социальной адаптации. У этих детей мы также встречаемся с парциальной одаренностью, которая имеет перспективы плодотворной реализации.

Представленные группы являются основными ориентирами психологической диагностики, представляя возможные степени и формы нарушения контакта с миром, в которых может реализоваться детский аутизм. Вместе с тем, оценка тяжести состояния и определение прогноза не могут осуществляться вне понимания того, что ребёнок, даже испытывая самые серьезные трудности, находится в процессе развития. То есть, даже в пределах одной группы детей со сравнимой тяжестью аутистических проблем существуют индивидуальные различия в проявлении тенденций к установлению более активных и сложных отношений с миром.

При успешной коррекционной работе дети в разных пределах могут осваивать более сложные отношения со средой и людьми: формировать активную избирательность, целенаправленность в поведении, осваивать социальные правила, нормы поведения и соответственно продвигаться в речевом и интеллектуальном развитии.

Широкий спектр различий детей с РАС обусловлен и тем, что достаточно часто описанные выше типические проблемы детского аутизма, серьезные сами по себе, осложняются и другими патологическими условиями. Синдром детского аутизма 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. Решение об отнесении такого ребенка именно к детям с РАС целесообразно в том случае, если проблемы аутистического круга выходят на первый план в общей картине нарушения его психического и социального развития. Поскольку только смягчение аутистических установок ребенка и вовлечение его в развивающее взаимодействие открывает возможность использования в коррекционной работе методов, разработанных для других категорий детей с ОВЗ и адекватных его индивидуальным образовательным потребностям.

1.5. Характеристика особенностей развития детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

РАС с ИН - сложное нарушение развития. Интеллектуальная недостаточность характеризуется тотальностью и иерархичностью недоразвития психики и интеллекта.

Выделяют 3 диагностических критерия умственно:

- клинический (наличие органического поражения головного мозга);
- психологический (стойкое нарушение познавательной деятельности);
- педагогический (низкая обучаемость).

При своевременном и правильно организованном коррекционном обучении многие отклонения развития у ребенка могут быть скорректированы и дадут возможность избежать нарушений в развитии личности, позволят улучшить качество жизни ребенка. Аутистические черты и проявления также требуют коррекции и учитываются при построении коррекционной работы, подборе методов и приемов.

Для детей же с интеллектуальной недостаточностью (ИН) характерно недоразвитие познавательных интересов (Н. Г. Морозова), которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании. Как показывают данные исследований на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития, а в некоторых случаях атипичное развитие психических функций. В результате эти дети получают неполные, а порой искаженные представления об окружающем, их опыт крайне беден.

Известно, что при ИН оказывается дефектной уже первая ступень познания — восприятие. Часто восприятие умственно отсталых страдает из-за снижения у них слуха, зрения, недоразвития речи, но и в тех случаях, когда анализаторы сохранны.

Главным недостатком является нарушение обобщенности восприятия, отмечается его замедленный темп по сравнению с нормальными детьми. Эти особенности при обучении проявляются в замедленном темпе узнавания, а также в том, что учащиеся часто путают графически сходные буквы, цифры, предметы, сходные по звучанию звуки, слова и т. п. Отмечается также узость объема восприятия, они выхватывают отдельные части в обозреваемом объекте, в прослушанном тексте, не видя и не слыша иногда важный для общего понимания материал. Кроме того, характерным является нарушение избирательности восприятия. Для детей с ИН характерны трудности восприятия пространства и времени, что мешает им ориентироваться в окружающем. Они ошибаются при определении времени на часах, дней недели, времен года и т. п. Значительно позже своих сверстников с нормальным интеллектом умственно отсталые начинают различать цвета. Особую трудность представляет для них различение оттенков цвета.

Восприятие неразрывно связано с мышлением. Как показывают исследования все операции мышления недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты. Анализ

предметов они проводят бессистемно, пропускают ряд важных свойств, вычленяя лишь наиболее заметные части. В результате такого анализа они затрудняются определить связи между частями предмета. Устанавливают обычно лишь такие зрительные свойства объектов, как величину, цвет. При анализе предметов выделяют общие свойства предметов, а не их индивидуальные признаки. Из-за несовершенства анализа затруднен синтез предметов. Выделяя в предметах отдельные их части, они не устанавливают связи между ними, поэтому затрудняются составить представление о предмете в целом.

Отличительной чертой мышления детей с ИН является некритичность, невозможность самостоятельно оценить свою работу. Они часто не замечают своих ошибок. задания, без внутреннего плана действия, при слабом самоконтроле. У них чаще, чем у их нормальных сверстников, наступает состояние охранительного торможения. Отмечаются и трудности в воспроизведении образов восприятия — представлений. Недифференцированность, фрагментарность, уподобление образов и иные нарушения представлений отрицательно влияют на развитие познавательной деятельности.

По данным специалистов у детей с ИН страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая. Отмечаются трудности звукобуквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи. В результате наблюдаются различные виды расстройства письма, трудности овладения техникой чтения, снижена потребность в речевом общении. Все отмеченные особенности психической деятельности у детей с ИН носят стойкий характер, поскольку являются результатом органических поражений на разных этапах развития (генетические, внутриутробные, во время родов, постнатальные).

1.6. Планируемые результаты освоения Программы.

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

Возможные достижения:

- умеет общаться и взаимодействовать со взрослыми и сверстниками;
- овладеет основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и частично самостоятельность в разных видах деятельности - игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др.;
- научится выбирать себе род занятий умеет договариваться, самостоятельно разрешать конфликты со сверстниками;
- должны быть сформированы навыки самообслуживания;
- должны быть развиты культурно-гигиенические навыки;
- показывает по словесной инструкции и может назвать два-четыре основных цвета и две-три формы;
- выбирает из трех предметов разной величины «самый большой» («самый маленький»);
- выполняет постройку из трех-четырех кубиков по образцу, показанному взрослым;
- обладает навыком элементарной кооперативной деятельности с другими детьми в ходе создания коллективных построек (строим одинаковые постройки, вместе создаем одну и т. п.) с непосредственным участием взрослого;
- воспринимает и запоминает инструкцию из трех-четырех слов;
- обладает навыком элементарного планирования и выполнения каких-либо действий с помощью взрослого («Что будем делать сначала?», «Что будем делать потом?»);
- обладает навыком моделирования различных действий, направленных на воспроизведение величины, формы предметов, протяженности, удаленности (показ руками, пантомимические действия на основе тактильного и зрительного обследования предметов и их моделей);
- считает с соблюдением принципа «один к одному» (в доступных пределах счета), обозначает итог счета;

- знает реальные явления и их изображения: контрастные времена года (лето и зима) и части суток (день и ночь);
- овладеет начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет; овладеет элементарными представлениями из области живой природы;
- называет свое имя, фамилию, возраст, имена родителей;
- называет членов своей семьи, их имена;
- называет имя и отчество взрослых, работающих в Учреждении;
- называет по 3-5 наименований конкретных предметов, относящихся к игрушкам, одежде, обуви, мебели, посуде, транспорте и т.д.
- строит самостоятельные простые распространенные предложения, согласовывая слова в предложении;
- умеет воссоздавать целостный образ объекта из разрезных предметных и сюжетных картинок;
- штриховать или раскрашивать рисунки, не выходя за контуры;
- умеет выполнять движения и действия по образцу и речевой инструкции.

2. Содержательный раздел.

2.1. Характеристика особенностей развития ребенка-инвалида.

2.1.1. Общие сведения о ребенке.

Ф.И.О ребенка.

Дата рождения: _____ г.

Заключение ТПМПК: при поступлении в МБДОУ заключение от 2018г.

- АОП для детей с ЗПР МБДОУ.

Смена образовательного маршрута, заключение ТПМПК от _____

- АОП для детей с РАС с учетом психофизиологических особенностей ребенка с ИН в ДОУ (в соответствии с ИПРА).

Заключения ТПМПК и ИПРА в Приложении 1.

Срок обучения: поступил в МБДОУ в 2015

Сведения о семье: семья неполная, трое детей (из них 2 совершеннолетних). Материально семья обеспечена. Адекватно оценивают особенности ребенка и активно участвует в коррекции развития.

2.1.2. Психолога – педагогическая характеристика ребенка.

Развитие ребенка по всем линиям развития низкое. Мальчик является ребенком с ОВЗ со статусом инвалида.

Социальное развитие. Мальчик социально адаптирован в группе, чувствует себя эмоционально комфортно. Доброжелателен и неагрессивен, наблюдается отрешенность по отношению ко всем, как будто никого нет рядом. Самостоятельно прощаться и здороваться, благодарить не может, необходимо стимулировать естественным жестом или кивком головы.

Навыки самообслуживания сформированы: самостоятельно ест, но не аккуратно, пользуется столовыми приборами ложкой и вилкой, но к еде относится крайне избирательно. Иногда необходимо напоминать о посещении туалета, хотя никогда не случается неприятностей в отношении этой процедуры. Самостоятельно одевается и раздевается, соблюдает последовательность одевания и раздевания с небольшой подсказкой взрослого, ориентируется хорошо на алгоритмы. При одевании путает левые и правые предметы обуви. Наблюдаются ритуальное поведение: обходит в определенной последовательности группу "наводит свой порядок" с настольными играми, книгами, конструкторами с которыми в течении дня предпочитает действовать самостоятельно.

Физическое развитие мальчика нормальное, не имеет физических недостатков, подвижный, в спонтанной деятельности любит взбирается на лестницы, постройки, кровати в группе, спрыгивает с них бесстрашно, что вызывает у педагогов большую тревогу за ребенка. Но на занятиях по физкультуре выполнение определенных основных движений вызывает большие затруднения, так не может выполнять действия по

подражанию, показу, объяснению: не может прыгать с места, кидать мяч в цель, ползать и т.д.

Предметно – игровая деятельность. Действует только с хорошо знакомыми игрушками, не проявляя интереса к другим: совсем не играет с машинками, с сюжетными игрушками. Знакомые игры использует адекватно. Сюжетных действий с игрушками не наблюдается. С малознакомыми манипулирует, например - с лего - конструктором, пытается соединять части.

Изобразительная и конструктивная деятельность. Интерес к изобразительной деятельности очень низкий. Включается в процесс только по настоянию взрослого, при рисовании красками, лепке проявляет больше самостоятельности: копирует рисунки детей или образец взрослого, но необходима помочь взрослого. Испытывает трудности в аппликации, самостоятельно не пользуется ножницами. Не проявляет желание рисовать в свободной деятельности: никогда не садится рисовать вне занятий с детьми. При конструировании интереса не проявляет, включается в деятельность по настоянию и выполняет работу вместе со взрослым

Познавательное развитие. Идет на занятие по просьбе взрослого, необходимо повторить несколько раз. Трудно понимает вербальные учебные инструкции: необходимо повторять, подкреплять показом. Лучше понимает и принимает предлагаемые задания, предложенные на невербальном уровне. Но интереса к ним не проявляет, даже если выполняет, безразличен к результату: как к успешному выполнению, так и неудаче.

Необходима массированная помощь при выполнении заданий, подкреплять показом, образцом, постоянно смена деятельности. Но очень долгое время может действовать на индивидуальных занятиях при смене деятельности и включении разнообразного материала.

Необходимо длительное обучение определенному действию с предметами и пособиями, соскальзывает на предыдущее выполнение. Перенос в новые условия не осуществляется.

При исследовании познавательной деятельности выяснили, что мальчик успешно выполняет задание "Коробка форм" - методом зрительного соотнесения. Успешно выполняет задания способом наложения: разрезные картинки из 4 частей с прямыми разрезами и по диагонали после предъявления образца взрослым. Самостоятельно складывает картинки из 6 и более кубиков при создании изображения после показа образца, используя прием наложения на картинку – образец, например - при работе с кубиками Никитина. Находит парные предметные картинки. Соотносит по цвету и по форме карточки по одному признаку. По слову выделяет цвета желтый, красный, желтый, синий и пытается их называть в ситуации обучения и пищевого подкрепления (конфеткой). С помощью взрослого выделяет большой – маленький, треугольник, квадрат, круг в ситуации обучения подсказка указательным жестом. Ведущая рука правая.

Удерживает предметы одной и двумя руками, выполняет с ними разнообразные действия, застегивает молнии, липучки, но трудности при застегивании пуговиц.

Осведомленность о себе и окружающем мире на низком уровне: ребенок реагирует на свое имя, но называет его только по просьбе взрослого и по подсказке взрослого.

Показывает и называет некоторые части тела и называет несколько в ситуации обучения. Назначение частей тела не дает. Узнает на фотографии и называет членов семьи в ситуации обучения по фото, в свободной деятельности не называет. Контактирует с педагогами группы жестами, сверстников никак не называет. Знания о животных, птицах также весьма ограничены узнаванием и называнием некоторых из них на карточках упрощенными словами, звукоподражаниями.

Речевое развитие. Понимание речи ограничено. Выполняет простые бытовые инструкции «Пойдем в туалет», «Дай руку», «пойдем гулять», «одевайся» и т.п. Иногда обращается с просьбами к педагогам с помощью коммуникативной книги «Я хочу желтую конфетку», «Я хочу в туалет». Требуются постоянный контроль.

2.2. Этапы организации комплексного сопровождения ребенка-инвалида.

- 1) диагностико - прогностический;
- 2) коррекционно-формирующий;
- 3) оценочно-проективный.

Диагностико-прогностический этап является неотъемлемой информационной составляющей процесса сопровождения и деятельности ППк МБДОУ. Основные направления работы на этом этапе включают:

- сбор информации о развитии и воспитании ребенка-инвалида (анамнез, особенности социальной ситуации развития;
- оценку развития познавательных психических процессов и свойств личности;
- прогноз пути и характера дальнейшего развития ребенка через опору в воспитательно-образовательной работе на сохранные функции.

Коррекционно-формирующий этап заключается в работе всех специалистов по реализации содержания пяти образовательных областей адаптированной образовательной программы дошкольного образования, особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик, способы и направления поддержки детской инициативы с опорой на особые образовательные потребности ребенка-инвалида.

Оценочно-проективный этап является завершающим в реализации модели комплексного сопровождения и включает:

- оценку эффективности деятельности участников медико-психологического сопровождения ребенка-инвалида;
- проектирование последующей работы с воспитанником в соответствии с особыми образовательными потребностями.

Основной формой работы с ребенком-инвалидом во всех образовательных областях программы является игровая деятельность. Все коррекционно-развивающие мероприятия насыщены разнообразными играми и развивающими упражнениями и не дублируют школьных форм обучения. Реализация коррекционных, развивающих и воспитательных задач программы обеспечивается благодаря комплексному подходу, интеграции усилий специалистов и семей воспитанников-инвалидов.

2.3. Медицинское сопровождение.

Систематическое посещение реабилитационного центра по графику в соответствии с ИПР, где получает комплексное медицинское и психолого – педагогическое сопровождение. 1 раз в квартал посещение врача – психиатра и других специалистов по рекомендациям (прописанных в ИПР).

2.4. Психолого – педагогическое сопровождение.

Цель и задачи психолого-педагогического сопровождения.

Цель: создание оптимальных условий для индивидуализации коррекционно - образовательной работы ребенка с РАС и интеллектуальными нарушениями с учетом его реальных возможностей и образовательных потребностей.

Задачи:

- Обеспечивать права ребенка с РАС с интеллектуальными нарушениями на получение адекватной коррекционной помощи;
- Корректировать негативные тенденции развития;
- Стимулировать и обогащать развитие во всех видах деятельности (познавательной, игровой, продуктивной, трудовой, музыкальной);
- Предупреждать вторичные отклонения в развитии.
- Создавать благоприятные условия развития ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями, и склонностями.
- Обеспечивать психолого-педагогическую поддержку семьи и повышение компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

2.5. Индивидуальный учебный план.

Индивидуальный учебный план отражает базисные компоненты коррекционного обучения, заложенные на основе комплексной программы "Коррекционно – развивающее обучение и воспитание" авт. А.Е.Екжанова, Е.А. Стребелева. Индивидуальный учебный план разработан в соответствии с образовательными областями по приоритетным направлениям для формирования жизненных компетенций.

Обучение проводится:

- на индивидуальных занятиях,
- на подгрупповых занятиях и малыми подгруппами по учебному плану группы,
- на фронтальных занятиях: музыкальном и физкультурном, на которых присутствует несколько педагогов: воспитатель, музыкальный руководитель или инструктор по физической культуре и специалист группы (учитель – дефектолог или учитель – логопед).

Индивидуальная работа с ребенком проводится ежедневно со специалистами и воспитателями по разработанному графику индивидуальных занятий.

Приоритетные направления на индивидуальных коррекционных занятиях по формированию жизненных компетенций:

1. Социально – коммуникативное развитие
2. Сенсорное восприятие
3. Познавательное развитие
4. Развитие речи на основе ознакомления с окружающим
5. Предметные и игровые действия
6. Самообслуживание
7. Музыкальное развитие
8. Физическое развитие

2.6. Календарно – тематическое планирование на год (с сентября 2020г по август 2021 г) индивидуальные занятия по приоритетным направлениям.

| Темы: | Сроки/ Педагоги | Формируемые представления | Материалы и оборудование | Содержание и виды деятельности |
|---|--------------------|--|--|--|
| Социально коммуникативное развитие | Сентябрь – декабрь | Узнавать себя в зеркале, – фотографии; показывать по называнию части тела (голова, своего тела (голова, частей тела, туловище, руки, частей тела, педагог-педагог, психолог, ноги); показывать на лице глаза, рот, воспитатели – на лице глаза, рот, нос, на голове – уши, волосы. | на Картинки изображением частей тела, действий | Дид. задания «Покажи на фото» «Покажи, где с у тебя голова (Нога...) «Найди на карточке, где голова (нога...) "Подбери карточку со словом и подложи к картинке") |
| Я и моя семья (представление о себе, представление о близких) | Январь – апрель | Узнавать себя и членов семьи, отвечать на вопросы. | Фото ребенка на членов семьи. | Дид. зад. «Найди на фотографии маму, папу, ... (всех членов семьи)», «Найди, где ты? Скажи, как тебя зовут. Покажи, где у тебя голова, нос и т.д. Что ты делаешь (на фото). Перечислять действия: ест, спит, пьет, купается, рисует – по картинкам с опорой на карточки со |

| | | | |
|--------------------------------------|---|--|--|
| | | | словами «Кто что делает?» |
| Познавательное развитие | Сентябрь – июнь (июль, август) учитель-логопед | Учить воспринимать величину предметов (большой, маленький) Учить производить выбор по величине и по форме по слову. Учить дифференцировать плоскостные (круг, квадрат, прямоугольник, треугольник, овал) фигуры. | Карточки с изображением больших и маленьких предметов по проходящим темам и геометрических фигур |
| Сенсорика | Сентябрь – июнь (июль, август) учитель-логопед | Учить производить выбор определенного изображением (нога, действия, мальчика в разном изображенном на действии: бежит, картина, из ряда рисует, сидит и предложенных. | Дид. игры и задания: «Найди круг (квадрат, прямоугольник, треугольник), «Найди большой, маленький» «Подбери к ним карточку» («Дай большой мяч, дай маленький мяч»). «Расставь по порядку» |
| Развитие зрительного восприятия | Сентябрь – август воспитатели, учитель-логопед педагог-психолог | Учить пользоваться предметами – орудиями (сачками, палочками, молоточками, ложками, совочками, лопатками) | Картинки с изображением мальчика бежит; где мальчик сидит; где мальчик рисует». «Дай картинку» и т.д. |
| Мышление | Сентябрь – июнь (июль, август) учитель-логопед | Учить решать практические ситуации методом проб: приближать к машинка и др. себе предметы с помощью веревки, тесьмы. | Емкости: банки, песок; тележка; предметы орудия: сачки, палочки, молоточки, ложки, совочки, лопатки, веревки, тесьма. Выполнение практических игровых задач (игры: «Достань камешки из банки», «Поймай рыбку!», «Достань тележку!», «Забей гвоздики!») |
| РЭМП | Сентябрь – май (июнь) учитель-логопед | Учить пересчету предметов до 10, соотносить количество со словом – карточкой в пределах 5, показывать на пальчиках. Цифры до 5. | Задания: «Достань игрушку!», «Достань воздушный шарик», «Достань колечки», «Покатай мишку!» |
| Ознакомление с окружающим по лексике | Сентябрь – май (июнь) | Знакомить с 5-6 предметами одежды и обуви, посуды и темами. | Счетный материал. Цифры. Дид. задания сосчитай Карточки с 2 и возьми (положи) полосками изображением предметов до 5, счетные карточки на карточку с цифрой. Разложи фигуры на палочки. сколько пальчиков со (соотнесение с один, карточкой - цифрой) |

ческим темам: учитель- др.
 «Обувь» логопед
 «Дикие и дом.
 животные и их
 детеныши»
 «Мебель»
 «Дом и его
 части»
 «Дом.птицы и
 их птенцы»
 «Транспорт»
 «Цветы»
 «Насекомые»
 и др.

Культурно - гигиенические навыки.
 Умывание
 Одевание,
 пользование туалетом.

Предметная деятельность.
 Конструирова-
 ние
 Игры с машинками

Речевое развитие

| Темы: | Сроки/ Педагоги | Формируемые представления | Материалы и оборудование | Содержание и виды деятельности |
|---------------------------------|--------------------------------------|--|---|---|
| Развитие общих речевых навыков. | Сентябрь- август учитель- логопед | 1. воспитание правильного физиологического и навыков речевого дыхания. 2. Формировать Упражнения для атаку воспитания при навыков правильного полного вдоха 3. Упражнения для атаку воспитания при навыков правильного полного вдоха | Упражнения для воспитания правильного полного вдоха | «Блинчик» «Задуй свечу» «Листопад» и др. Смотри картотеку |
| | | голоса произнесении гласных проговаривании предложений. Работать над навыков плавностью речи. 3. Отрабатывать выдоха со звуком | Упражнения для воспитания правильного полного вдоха Упражнения для воспитания фиксированного | «Качели» «Бегемотик» «Ушки» «Протяжные слоги» «Кью-икс» «Повторюшка» «Трубочист». |

Разрезные картинки из 4 частей с прямыми разрезами (по этим названиям)» «Найди и покажи» «Выбери и покажи шапку, (одежду, обувь и т.д.) на обобщение» «Найди и покажи машину, автобус и т.д.».

Учить просить помощи у взрослых Коммуникативная при затруднениях с книга. одеждой и туале- Дидактические том. Учить благо- пособия дарить взрослых за тренажеры оказанную им застегивание помошь. Учить расстегивание застегивать пуговицы.

Учить играть со Лего строителем и конструктором - Строитель: Учить кирпичики кубики. Машинки катать, разного размера Мишка, кукла.

Побуждать выражать свою потребность словами или с помощью коммуникативной книги: «Я на хочу в туалет», «Я уже и сходил», «Помогите мне». Дидактические игры – тренажеры «Собери цепочку»

Действия по подражанию действиям взрослого: «Сделай как я» Дид. игры и «Прокатим Мишку» «Покатаем куклу» «Везем кубики и кирпичики»

| | | | |
|--------------------|--------------------------------|--|--|
| | | | чёткость дикции. и слогом |
| | | 4. Развивать силу и Упражнения для интонационную выразительность голоса в упражнениях играх. | формирования навыков носового дыхания и Дыхательные упражнения с движениями Смотри картотеку Дидактические пособия |
| | | 1. Закончить формирование правильной артикуляции шипящих звуков. | |
| | | 2. Начать подготовку артикуляционного аппарата к Индивидуальному формированию правильной артикуляции шипящих звуков и звука [р]. | Зеркало большое, зеркало Общая артикуляционная гимнастика |
| Звукопроизношение. | Октябрь-август учитель-логопед | 3. Закрепить в речи чистое произношение поставленных звуков (проводить автоматизацию и дифференциацию звуков). | Картинки Зеркало большое, Индивидуальное зеркало Общая специальная артикуляционная гимнастика Игры со звуками |
| | | Формировать умение воспроизводить слова сложного звукового состава. | Технологии по Упражнение «Назови предметов» |
| | октябрь-август учитель-логопед | Использовать многосложные слова в речи. | Агронович З.Е Большакова С.Е Четверушкина Н.С Упражнение «назови ласково». Упражнение «Чего нет» и др. |
| | | Музыкальное развитие | |
| Темы: | Сроки/ Педагоги | Формируемые представления | Материалы и Содержание и виды оборудования деятельности |
| Слушание музыки | Сентябрь-декабрь | Развивается - способность адекватно музыкальный эмоционально руководитель, реагировать на звучание музыки, П. Чайковский воспитатели чувствовать | С. Прокофьев Дид. задания «Покажи «Марш» картинку с Т. Попатенко изображением «Сарафан надела танцующих детей, а затем марширующих Покажи «Игра в картинку с |

| Темы: | Сроки/ Педагоги | Формируемые представления | Материалы и оборудование | Содержание и виды деятельности |
|--|---|--|---|---|
| Ходьба, построение, перестроение: | Сентябрь- октябрь ноябрь инструктор по физическому культуре | Развиваем навыки обычной ходьбы, ходьбы на носках, учим детей ходьбе с заданиями; руки на пояссе, к плечам, в стороны и т. д. Ходьба по наклонной доске, ходьба по гим- настической скамейке с выполнением заданий. Ходьба по гим. скамейки с мешком на голове, ходьба по шнуре, приставляя пяту одной ноги к носку другой, ходьба с перешагиванием через предметы; с пе- редачей мяча из одной руки в другую. Перест- роение в колонну по одному. Построение в шеренгу. Учим змейкой между предметами за взрослым, между линиями, между цилиндрами, между кегли, мягкими модулями. цилиндры, Бег по наклонной конусы. доске, бег Наклонная шеренгами на доска. скорость, дистанция 20 Скакалки м Бег врассыпную. Подскоки, захлест. Бег со скакалками. Учим прыгать на двух ногах: ноги вместе — ноги врозь, руки на поясе; с продвижением вперед (3—4 м) | Игровая дорожка, коврику «Топ- «Лампочка», топ», коврику «Дерево, кустик, «Гофр» трава», «Игры с Гимнастическая муравьем», скамейка, «Воздушный шар», мешочки с «Рыба», «Слива», песком, мячи, «Надувной матрац», кегли. | «Веселая гимнастика», «Идем по сенсорной тропе» и др. Психогимнасти- ческие этюды: «Топ- «Лампочка», коврику «Дерево, кустик, «Гофр» трава», «Игры с муравьем», «Воздушный шар», «Рыба», «Слива», мячи, «Надувной матрац», «Снеговик», «Эскимо», «Таинственный остров», «Дерево» и др. |
| Бег «врассыпную, Змейкой, бег с поворотами» | Декабрь- январь- февраль инструктор по физическому культуре | Бег по наклонной конусы. доске, бег Наклонная шеренгами на доска. скорость, дистанция 20 Скакалки м Бег врассыпную. Подскоки, захлест. Бег со скакалками. Учим прыгать на двух ногах: ноги вместе — ноги врозь, руки на поясе; с продвижением вперед (3—4 м) | Мягкие модули, «Мячи разные цилиндрами, между кегли, мягкими модулями. цилиндры, Бег по наклонной конусы. доске, бег Наклонная шеренгами на доска. скорость, дистанция 20 Скакалки м Бег врассыпную. Подскоки, захлест. Бег со скакалками. | «Букет», «Волк», «Мячи разные несем» «Гуси лебеди» «Бездомный зайчик» «не оставайся на полу» перелетные птицы. |
| Прыжки. | Март- апрель – май инструктор по физическому культуре | Прыжки через шнурьи бруски, кочки. «Спрятаны в на правой и левой ноге Гим.скамейка и кружок». прыжки в длину с скакалки . места; с высоты прыжки из обруча в обруч, прыжки в высоту, через бруски | Шнуры, обручи, подушка на шарик», «Спрятаны в на правой и левой ноге Гим.скамейка и кружок». Школа мяча» «Караси и щука» «Пастух и стадо» | «Лесная сказка», «Подпрыгни и |

| | | | |
|---|---|---|--|
| Катание, бросание, ловля округлых предметов. Ползание лазание | Июнь-июль-август инструктор по и физической культуре | и кочки и прыжки через скакалки Учим прокатывать мяч, обруч из разных исходных позиций двумя руками друг другу; бросать и ловить мяч (два-три раза), бросать мяч друг другу, бросать мяч вверх. Отбивание мяча о пол, Мячи, обручи, мешочки забрасывание мяча в мешочки обруч. Отбивание и метания. ловля мяча «Радуга» Совершенствуем «забава». навыки - Тунель сформированные раннее: проползание на четвереньках и на животе под дугой, рейкой. Ползание на гим.скамейке, проползи на четвереньках через тунель. | «Догони мяч», «Играем в мяч, сидя», «Метание для ведущему», «Попади мешочком в цель», «Прокати мяч в ворота» Вышибалы, «между булавами» «мыши в кладовой» «Самый ловкий» |
|---|---|---|--|

Психологическое сопровождение

| Темы: | Сроки/ Педагоги | Формируемые представления | Материалы и оборудование | Содержание и виды деятельности |
|---------------------------------------|--|--|---|--|
| Сенсорное развитие | Ноябрь - август август педагог - психолог | Интеграция сенсорных систем - вестибулярная система, проприоцептивная система, тактильно-сознательная, слуховая, зрительная, вкусовая, обонятельная) | Балансировочная доска, предметы с Упражнения на разной тактильной балансировочной поверхностью, доске; растяжки; упр. игровая дорожка, «Обжималки», упр. коврик «Топ-топ», «Отыхалки»; упр. коврик «Гофр», «Пройди через болото»; канат; небольшая игры с крупами; игры с ёмкостью для воды; водой, игры с пособие «Слушать мыльными пузырями, интересно 1», игры со звуками, игры магнитофон с с пластичными записями материалами спокойной музыки | |
| Формирование навыков крупной моторики | Ноябрь - август педагог - психолог | Способствование формированию практиса. | Мячи, обручи, мешочки для метания, мягкие модули, игровая дорожка, коврику «Топ-топ», коврику «Гофр» | Суставная гимнастика, игра «Зоопарк»: «Мишка», «Уточка», «Цыпленок», «Черепаха», «Заяц», «Лиса»; ползание, ходьба, бег, прыжки, игры с мячом |
| Формирование навыков | Ноябрь - август | Способствование формированию | Маленький сухой Пальчиковая бассейн, | Пальчиковая гимнастика, |

| | | | |
|-------------------|---|--|--|
| мелкой моторики | педагог - навыков психолог мелкой моторики, психолога, широкое использование различных материалов, интеграция навыков мелкой моторики с базовыми сенсорными системами тела, а также системой крупной моторики | песочница прищепки, мелкие предметы | самомассаж; игры с пластичными материалами, игры с крупами, игры с мелкими предметами |
| Общение | Способствование Ноябрь - формированию август пассивной педагог - активной психолог использование интонации | и Зеркало большое, речи, зеркало малое | Психогимнастические этюды и упражнения; игры «Ку-ку», «Лови шарик», «Хлопаем в ладоши», «Прятки», «Киса-киса, брысь», «Сорока-белобока», «Догоню, догоню!», «Коза рогатая» |
| Социальные навыки | Способствование формированию Ноябрь - социального чувства август - обращать эмоций, педагог - внимание на окружающих, взаимодействовать с ними | Пособие Посоbие «Азбука «Злимся и радуемся», зеркало «Ладушки», «Дай зеркало руку», «Привет! Пока!», «Обезьянки», «Скульптуры» | Упр. «Зеркало», «Азбука «Злимся и радуемся», зеркало «Ладушки», «Дай зеркало руку», «Привет! Пока!», «Обезьянки», «Скульптуры» |
| | Расписание индивидуальных занятий со специалистами | | |
| Дни недели | Занятия | | Специалисты |
| Понедельник | 09.50 – 10.10 индивидуальное логопедическое занятие | | Учитель-логопед |
| Вторник | 10.35 – 10.55 индивидуальное психологическое занятие | | Педагог-психолог |
| Среда | 09.50 – 10.10 индивидуальное занятие по физической культуре 10.25 – 10.45 индивидуальное занятие | | Инструктор по физической культуре Учитель-логопед, воспитатель |
| Четверг | 09.55 – 10.15 индивидуальное музыкальное занятие 10.35 – 10.55 индивидуальное логопедическое занятие | | Музыкальный руководитель Учитель-логопед |
| Пятница | 10.40 – 10.55 индивидуальное занятие | | Учитель-логопед |
| | 2.7. Предполагаемые результаты обучения и воспитания ребенка на конец учебного года (август). | | |
| | Социально - коммуникативное - выполняет действия по простым речевым инструкциям | | |

- пользуется невербальными формами коммуникации, пытается выражать свою потребность словами.

- узнает себя в зеркале, на фото и пытается называть себя по имени.

- показывает и пытается называть глаза, рот, язык, щеки, губы, нос, уши; на голове - волосы.

Познавательное развитие

- выделяет по слову большой – маленький, круг, квадрат, треугольник.

- использует предметы - орудия в игровых и бытовых ситуациях с помощью взрослого;

- умеет сравнивать предметы по размеру, цвету, форме;

- умеет пересчитывать предметы в пределах 10;

- уметь отвечать на вопросы: «Сколько?»;

- знать цифры от 1 до 5;

- уметь соотносить количество предметов с цифрой;

- соотносит предметы до 5 с цифрой, показывает количеством пальчиков в пределах 5;

- сравнивать две группы предметов, где предметов больше, меньше, одинаково;

- уметь ориентироваться в пространстве и на листе бумаги: верх, низ, правая сторона и т.д.;

- находит на картинках (5-6 шт.)по слову предметы по лексическим темам.

Речевое развитие.

- Понимает простые речевые инструкции и выполняет действия, пытается отвечать на вопросы: «Как тебя зовут?», «Кто это?», «Что это?»

- слушает и проявляет интерес к речевым высказываниям взрослых, рассказам, стихам, потешкам, песенкам;

- воспроизводит знакомые звукоподражания, лепетные слова и усеченные фразы.

Ребенок:

- усваивает значения новых слов на основе углубленных знаний о предметах и явлениях окружающего мира;

- правильно употребляет грамматические формы слова (продуктивные и непродуктивные словообразовательные модели);

- умеет строить простые распространенные предложения; предложения с однородными членами; простейшие виды сложносочиненных и сложноподчиненных предложений; сложноподчиненных предложений с использование подчинительных союзов;

- осуществляет слуховую и слухопроизносительную дифференциацию звуков по всем дифференциальным признакам;

- правильно произносит звуки (в соответствии с онтогенезом);

- воспроизводит слова различной звукослоговой структуры (изолированно и в условиях контекста).

Самообслуживание

- пытается выражать потребность словами: «Я хочу в туалет», «Я уже сходил», «Помогите мне». «Я хочу пить» «Я хочу есть»;

- благодарит за помощь невербальными и вербальными способами;

- застегивает на тренажере пуговицы с небольшой помощью взрослого.

Предметная деятельность

- Действует по подражанию взрослому со строителем и машинками.

Музыкальное развитие

- умеет различать музыкальные жанры;

- умеет самостоятельно исполнять песни, интонируя мелодию голосом;

- умеет соотносить пение с движением;

- умеет определять постепенное движение звуков вверх и вниз.

Физическое развитие

- умеет прокатывать мяч, бросать и ловить его;
- умеет выполнять по речевой инструкции ряд последовательных движений без предметов и с предметами;
 - умеет подлезать под дугой, рейкой, различными конструкциями, и перелезать через них;
 - освоил навыки обычной ходьбы, ходьбы на носках, ходьбы с заданиями, бег;
 - выполняет некоторые движения по речевой инструкции (руки вверх, вперед, в стороны, за голову, на плечи);
 - умеет прыгать в длину с места и с разбега и высоту;
 - умеет прыгать через скакалку;
 - умеет перестраиваться в колонну по двое;
 - умеет равняться и размыкаться и выполнять развороты в колонне
 - отбивает и ловит мяч.

2.8. Мониторинг развития ребенка.

Мониторинг всех специалистов проводится в начале года (1-2 неделя сентября), в середине года (1 неделя января) и в конце года (5 неделя мая).

Диагностика уровня познавательного и речевого развития находится у специалистов в личном деле ребенка (дефектолог, логопед).

Диагностика уровня музыкального и физического развития ребенка находится у специалистов в папке.

2.9. Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьей воспитанника.

Цель. Активизация родителей в коррекции развития ребенка

Задачи:

1. Повышать осведомленность родителей об особенностях развития и особых образовательных потребностях ребенка.

2. Обеспечивать участие семьи в разработке и реализации ИОП, добиваясь единства требований в обучении и воспитании в семье и в образовательной организации.

3. Организовать регулярный обмен информацией о ребенке, о ходе реализации ИОП и результатах ее освоения

4. Включать родителей в совместную деятельность педагогов, детей и родителей.

5. Привлекать к участию в совместных мероприятия группы и детского сада.

Сотрудничество и с творчество педагогов с родителями ребенка - инвалида включает в себя несколько основных направлений:

- анализ социальной ситуации развития ребенка-инвалида;

- реализацию индивидуальной образовательной траектории развития ребенка-инвалида, создание предметно-развивающей среды и адекватных условий развития в МБДОУ и семье с опорой на зону ближайшего и перспективного развития;

- показ практической деятельности с детьми, информирование о промежуточных результатах развития ребенка-инвалида;

- организацию действенной консультативной работы для родителей (законных представителей) ребенка - инвалида всеми педагогами МБДОУ;

- предоставление практической и методической помощи родителям через сайт ДОУ и персональные сайты педагогических работников;

- анкетирование родителей о результативности взаимодействия с педагогами и степени удовлетворенности образовательными услугами, предоставляемыми ДОУ ребенку-инвалиду;

- участие родителей(законных представителей) ребенка-инвалида в работе ПМПк МБДОУ, предоставление материалов по результатам индивидуального комплексного динамического сопровождения развития ребенка, имеющего особые образовательные потребности, связанные с состоянием его здоровья;

- ознакомление родителей с нормативно – правовой документацией по сопровождению ребенка для соблюдения его прав.

3. Организационный раздел.

3.1. Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды.

Основной документ, который содержит гигиенические требования к организации работы с ребенком-инвалидом- "Санитарно-эпидемиологические правила, нормативы и требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций", утвержденные 15.05.2013, № 26(СанПин 2.4.1.3049-13, начало действия документа - 30.07.2013 года), в котором говорится :" Образовательная организация должна создать условия для детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов в случае их пребывания в учреждении..."

Насыщенная развивающая предметно-пространственная среда становится основой для организации увлекательной, содержательной жизни и разностороннего развития каждого ребенка. Вся организация педагогического процесса детского сада предполагает свободу передвижения ребенка, в том числе с ОВЗ по всему зданию, а не только в пределах своего группового помещения, что будет способствовать более успешной социализации ребенка-инвалида.

Немаловажным фактором реализации индивидуальной программы реабилитации ребенка-инвалида выступает создание специальных условий в дошкольном образовательном учреждении с учетом индивидуальных особенностей воспитанника.

Чтобы ребенок-инвалид мог себя чувствовать комфортно, предметно-пространственная среда организуется по принципу небольших полузамкнутых пространств. Все материалы и игрушки располагаются так, чтобы не мешать свободному перемещению детей, создать условия для общения со сверстниками.

В каждой групповой комнате, в которой воспитываются дети-инвалиды, предусмотрены "уголки уединения" и различные центры активности (познания, творчества, игровой, литературный, спортивный и пр.) Это позволяет ребенку с ОВЗ выбрать занятие по интересам и физиологическим возможностям, что обеспечивается разнообразием предметного содержания, доступностью материалов, удобством их размещения.

3.2. Организационное обеспечение создания специальных условий для воспитания и образования ребенка-инвалида.

С целью реализации индивидуальной программы реабилитации ребенка-инвалида МБДОУ созданы оптимальные материально-технические, организационно-педагогические, финансово-экономические условия, которые обеспечивают:

- санитарно-гигиенические нормы образовательного процесса с учетом потребностей детей с ОВЗ;
- санитарно-бытовые и социально-бытовые условия с учетом конкретного ребенка-инвалида;
- пожарную и электробезопасность ребенка с ограниченными возможностями здоровья;
- организацию целостного педагогического воздействия между участниками комплексного сопровождения;
- обеспечение психологического комфорта воспитанника;
- гармоничное развитие ребенка - инвалида, его образование и развитие путем применения педагогическим коллективом разнообразных традиционных и инновационных технологий, максимально соответствующих образовательным потребностям ребенка-инвалида;
- постоянный рост психолого-педагогической компетентности участников комплексного сопровождения в сфере коррекционной педагогики и психологии, инклюзивного образования.

3.3. Перечень специалистов и педагогов участвующих в реализации индивидуальной программы.

Учитель-логопед: формирование навыков продуктивного взаимодействия. Развитие сенсорных, математических интеграций, знаний об окружающем, формирование стереотипа поведения в образовательной деятельности, формирование навыков простой коммуникации, алгоритмов произвольного высказывания. Развитие всех компонентов речи.

Коррекционная работа с детьми учителя-логопеда направлена на решение задач:

1. Дифференциация речевых нарушений, обусловленных аутизмом и сопутствующими синдромами
2. Установление эмоционального контакта с ребенком
3. Активизация речевой деятельности
4. Формирование и развитие спонтанной речи в быту и в игре; развитие речи в обучающей ситуации
5. Практическое усвоение лексических и грамматических средств языка
6. Формирование правильного произношения (воспитание артикуляционных навыков, звукопроизношения, слоговой структуры слова и фонематического восприятия);

Педагог-психолог: формирование коммуникативных навыков и сенсорного развития. Развитие и обогащение эмоционального опыта ребенка, способствование повышению целенаправленной двигательной активности ребенка, воспитание интереса к окружающему миру, потребности в общении. Оказание консультативной и методической помощи родителям (законным представителям) детей с РАС.

Воспитатель: систематизация, углубление, обобщение личного опыта ребенка в освоении навыков коммуникации, в самообслуживании, в разнообразной деятельности.

Музыкальный руководитель: формирование всех компонентов музыкального слуха: тембровый, динамический, ритмический, мелодический. Развитие вокально – слуховой координации. Совершенствование координации движений, повышение жизненного тонуса, что создает у ребенка бодрое, радостное настроение.

Инструктор по физической культуре: формирование основ базовой культуры личности, всестороннее развитие психических и физических качеств в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями. Формирование правильного отношения к физической культуре, к себе и к своему здоровью.

3.4. Заключение и рекомендации.

В ходе реализации ИОП необходимо взаимодействие всех участников образовательного процесса: педагогов группы и семьи.

Постоянно отслеживать освоение намеченного по всем линиям развития, корректировать по мере необходимости.

Включать ребенка во все мероприятия группы: фронтальные и подгрупповые.

Одобрять стремление детей вовлекать мальчика в совместную деятельность: игры на участке и в группе, включать в хороводные и подвижные игры; побуждать к выполнению поручений совместно со взрослым или доброжелательно настроенными детьми.

Создавать положительную и комфортную атмосферу в группе.

Сравнивать продвижение ребенка только с его показателями развития.

Литература.

1. Горячева Т.Н., Никитина Ю.В. Расстройства аутистического спектра у детей. Метод сенсомоторной коррекции. - Изд-во «Генезис», 2018
2. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. - М.: Просвещение, 2003. 3.
3. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта: Методические рекомендации. - М.: Просвещение, 2009

4. Пазухина И.А. Давай познакомимся! Тренинговое развитие и коррекция эмоционального мира дошкольников 4 – 6 лет: пособие для практических работников детских садов- СПб.: «Детство-Пресс», 2010.
5. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребёнок. Пути помощи. Теревинф, М., 1997.
6. Ковалец И.В. Азбука эмоций. Практическое пособие для работы с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии и эмоциональной сфере М.: Владос, 2003. — 136 с.
7. Мамайчук И. И. Помощь психолога детям с аутизмом. — СПб.: Речь, 2007.
8. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. — СПб.: Речь, 2010.
9. Нейропсихологическая профилактика и коррекция. Дошкольники. Семенович А.В., Вологдина Я.О., Ланина Т.Н. – М.: Дрофа, 2014.
10. Ньюмен С. Игры и занятия с особым ребенком. Руководство для родителей. / С.Ньюмен.–М.: Теревинф, 2005.
11. Сиротюк А.Л. Упражнения для психомоторного развития дошкольников /А.Л. Сиротюк.-М.:АРКТИ,2009.
12. Чистякова М.И. Психогимнастика / Под ред. М.И. Буянова. –М.: Просвещение, 1990.
13. Шоплер Э., Ланзинг М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей. Сборник упражнений для специалистов и родителей. Издательство Бел АПДИ - “Открытые двери“, Минск 1997 г.
14. Янушко Е.А. Развитие мелкой моторики рук у детей раннего возраста./М., 2007
15. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия.— М.: Теревинф, 2004.— 136 с.— (Особый ребенок).

Анкета для родителей

Ф.И.О. ребенка

Дата рождения «__» 20__ г.

Дата заполнения «__» 20__ г.

Ф.И.О. заполнявшего

| № п/п | Обследуемые навыки | Выполняет самостоятельно | Выполняет помощью | с Не выполняет |
|--------------------------|---|-----------------------------|----------------------|-------------------|
| Общие навыки | | | | |
| 1 Сматрит в глаза | | | | |
| 2 | Откликается на имя | | | |
| 3 | Выражает просьбу словами | | | |
| 4 | Выражает просьбу жестами | | | |
| 5 | Понимает и выполняет словесную инструкцию | | | |
| 6 | Обращает внимание на детей | | | |
| 7 | Привлекает к себе внимание | | | |
| Социальные навыки | | | | |
| 1 | Здороваются | | | |
| 2 | Прощаются | | | |
| 3 | Говорит: «Спасибо», «Пожалуйста» | | | |
| 4 | Понимает чувства других людей | | | |
| 5 | Может посочувствовать | | | |
| 6 | Делится с другими игрушками, предметами, едой | | | |
| 7 | Выполняет поручения | | | |
| | Умеет вести себя в транспорте, магазине, учреждениях | | | |
| 9 | Участвует в мероприятиях | | | |
| Игровые навыки | | | | |
| 1 | Может занять себя сам | | | |
| 2 | Принимает участие в ролевых играх | | | |
| 3 | Позволяет другим играть с ним | | | |
| 4 | Понимает/соблюдает правила игры | | | |
| 5 | Сматривает книги, журналы | | | |
| 6 | Слушает чтение книг | | | |
| 7 | Рисует самостоятельно | | | |
| 8 | Раскрашивает самостоятельно | | | |
| 9 | Лепит из пластилина | | | |
| 10 | Слушает музыку | | | |

Фамилия имя ребенка: _____

| Режимные моменты | Параметры наблюдений |
|---|--|
| Прием ребенка (воспитатели) | Дата _____ 20 ____ года Отходит от матери (родителя), не проявляя интереса к окружающему; отрывается не сразу, плачет; Отходит от матери (родителя), проявляя интерес к окружающему. Контакт полностью отсутствует; Контакт возможен при глубокой заинтересованности ребенка (например, чтобы получить игрушку, ребенок берет педагога за руку); Контакт избирательный и неустойчивый (например, ребенок вступает в контакт только в присутствии матери; уходит от контакта, когда его о чем-то просит педагог); Контакт возможен, но его интенсивность и длительность зависят от настроения и состояния ребенка. |
| Утренняя гимнастика (воспитатели) | Отказ от смены обуви для занятия (плач, проявление агрессии, негативизм); на занятии слабо реагирует на инструкцию педагога; хаотично бегает по залу, проявляя агрессивные действия к детям; Выполняет все задания. |
| Завтрак (воспитатели) | Хороший аппетит, съедает все с удовольствием; Устойчивый, повышенный; Ест аккуратно; Ложку, вилку держит в руке правильно; Ест до насыщения; Аппетит выборочный; Отвергает некоторые блюда, капризничает (но ест сам); Отказ от еды. |
| Музыкальное занятие (музыкальный руководитель) | Хаотично бегает по залу; Слабо реагирует на инструкцию педагога. Уходит от задания, но может вернуться и повторить действие; Реагирует на инструкцию, но может заниматься другими аффективно значимыми действиями или предметами; Действия целенаправленны. Может проявлять тревожность, страхи; Выполняет все задания. |
| Занятие № 1 (педагог-психолог) | Отсутствует интерес к занятию. Стереотипии, погруженность в себя; Устойчивость внимания слабая. Склонность к застреванию при выполнении аффективно значимых заданий; Наблюдается склонность к застреванию на предыдущих действиях, но способен к переключению внимания при значимом задании; Способен к переключению, но наблюдается застревание на предыдущих действиях; Недлительное сосредоточение на инструкции педагога; Замедленный или, наоборот, излишне ускоренный темп при выполнении отдельных заданий. |
| Занятие № 2 (учитель- логопед) | Отсутствует интерес к занятию. Стереотипии, погруженность в себя; Устойчивость внимания слабая. Склонность к застреванию при выполнении аффективно значимых заданий; Наблюдается склонность к застреванию на предыдущих действиях, но способен к переключению внимания при значимом задании; Способен к переключению, но наблюдается застревание на предыдущих действиях; Недлительное сосредоточение на инструкции педагога; Замедленный или, наоборот, излишне ускоренный темп при выполнении отдельных заданий. |
| Свободная деятельность, игры (воспитатели) | Выраженная псевдоактивность при полном отсутствии осмысленного анализа объекта. Сниженная активность при поиске объекта; Ослабленная направленность на объекты, примитивные, стереотипные манипуляции с игрушками с использованием обнюхивания, облизывания, подкидывания и других действий; Проявляет интерес к объектам, |

Подготовка прогулке (воспитатели)

Прогулка (воспитатели)

Возвращение прогулки (воспитатели)

Обед (воспитатели)

Дневной сон (воспитатели)

Полдник (воспитатели)

Занятие №3 (воспитатели)

Подготовка прогулке (воспитатели)

Прогулка (воспитатели)

предварительно разглядывает их, но направленность поиска недостаточна;; Проявление агрессии к детям, ссоры, драки (кусание, швыряние игрушек и пр.), плач; На замечание слабо реагирует (немотивированные крики, двигательное беспокойство); Активные целенаправленные манипуляции с предметами.

к Не может самостоятельно: раздеться, убрать свои вещи в шкаф, одеться, обуться, застегнуть молнию, завязать и развязать шнурки; проявляет пассивность, агрессивность, плачет; Выполняет все действия самостоятельно, но требуется постоянная помощь педагога.

Преимущественно полевое поведение без признаков критичности; На замечание не реагирует;(немотивированные крики, двигательное беспокойство); На замечание реагирует, но проявляет напряженность, страх, двигательное беспокойство; Чувствителен к оценкам и мнениям окружающих. На поощрение реагирует без выраженных эмоциональных проявлений; С интересом вместе с детьми участвует в наблюдениях.

с Не может самостоятельно: пользоваться туалетными принадлежностями, умываться, мыть и вытирая руки, расчесывать волосы; проявляет пассивность, агрессивность; Постоянно требуется помочь взрослого; Выполняет все действия самостоятельно.

Хороший аппетит, съедает все с удовольствием; Устойчивый, повышенный; Ест до насыщения; Аппетит выборочный; Отвергает некоторые блюда, капризничает (но ест сам); Отказ от еды. Ест аккуратно; Ложку, вилку держит в руке правильно.

Сон отсутствует, крутится, вскакивает с постели, хватает игрушки, кричит, проявляет агрессию, негативизм; Сон укороченный, неспокойный; Долго засыпает (раскачивается из стороны в сторону, «убаюкивает» сам себя); Засыпает медленно, сон глубокий; Сон спокойный, глубокий, засыпает быстро.

Хороший аппетит, съедает все с удовольствием; Устойчивый, повышенный; Ест до насыщения; Аппетит выборочный; Отвергает некоторые блюда, капризничает (но ест сам); Отказ от еды. Ест аккуратно; Ложку, вилку держит в руке правильно.

Отсутствует интерес к занятиям; Ребенок может быть сосредоточен на каком-то аффективно значимом действии (например, раскачивании, прыжках, постукиваниях). Или, наоборот, проявляет импульсивность, несдержанность, нецеленаправленно хватает предметы; Неупорядоченная, хаотичная деятельность в процессе занятий. Недлительное сосредоточение на инструкции педагога; Замедленный или, наоборот, излишне ускоренный темп при выполнении отдельных заданий; Вначале занятий темп может быть замедленный, но постепенно увеличивается. Или, наоборот, вначале наблюдается ускоренный темп, который к концу цикла занятий снижается.

к Не может самостоятельно: раздеться, убрать свои вещи в шкаф, одеться, обуться, застегнуть молнию, завязать и развязать шнурки; проявляет пассивность, агрессивность, плачет; Выполняет все действия самостоятельно, но требуется помочь педагога.

Преимущественно полевое поведение без признаков критичности; На замечание не реагирует;(немотивированные крики, двигательное

Речевая
деятельность

Эмоциональный
тонус
эмоциональные
проявления

Примечание:

Подпись законного представителя _____,
расшифровка (ФИО) _____

беспокойство); На замечание реагирует, но проявляет напряженность, страх, двигательное беспокойство, агрессию; Чувствителен к оценкам и мнениям окружающих. На поощрение реагирует без выраженных эмоциональных проявлений; С интересом вместе с детьми участвует в наблюдениях. На мать (родителя) реагирует без эмоционально, домой идти не хочет; увидев мать (родителя) бежит к ней, улыбается.

Полное отсутствие внешней речи (звукоподражание). На высоте аффекта произносит звукосочетания, редкие слова или фразы; Имеется набор коротких стереотипных фраз. Наблюдаются эхолалии. Не пересказывает даже короткий текст. Отсутствуют развернутые фразы; Развернутая речь, но практически недоступен диалог; Развернутая речь, встречаются речевые штампы, голос маловыразительный.

Недифференцированное отношение к различным ситуациям. Эмоции: стойкий негативизм, лабильность и пр. Возможны аутоагрессивные реакции; Выраженное проявлением негативизма, аффективные реакции при изменении ситуации; Напряженность в процессе общения и деятельности, страхи, возможны бурные аффективные проявления при неудовлетворении потребности; Осторожность, повышенная тормозимость или, наоборот, повышенная расторможенность, возбудимость. При неудачах может проявлять обидчивость.