

**Комитет по образованию г.Улан-Удэ
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
детский сад №72 «Аленушка»**

**Принято на заседании
педагогического совета
протокол №
от « » _____ 2023г.**

**Утверждаю:
Заведующий МБДОУ №72
_____ Е.В.Сагакова
приказ №__ от «__»__ 2023г.**

**Адаптированная рабочая программа педагога ДОУ по ФГОС ДО
«Музыка» для детей с РАС**

Срок реализации программы: с 1 сентября 2023 года по 31.мая 2024 учебного года

Музыкальный руководитель: Будрина Н.Н.

**г.Улан-Удэ
2023г.**

Содержание

I Целевой раздел

- 1.1 Пояснительная записка
- 1.2 Цели и задачи Программы
- 1.3 Принципы и подходы к формированию рабочей Программы
- 1.4 Характеристики и особенности развития детей с РАС
- 1.5 Планируемые результаты освоения Программы
- 1.6 Диагностика индивидуального развития детей.

II Содержательный раздел

- 2.1. Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка.
- 2.2. Описание вариативных форм, способов, методов и средства реализации Программы
- 2.3. Описание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей.
- 2.4. Особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик
- 2.5. Учебный план по Программе/ перспективный
- 2.6. Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников
- 2.7. Иные характеристики содержания Программы, наиболее существенные с точки зрения разработчиков программы.

III Организационный раздел

- 3.1. Проектирование образовательного процесса
- 3.2. Материально-техническое обеспечение Программы
- 3.3. Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды
- 3.4. Рекомендуемый музыкальный репертуар

Список литературы

I Целевой раздел

Пояснительная записка

Адаптированная образовательная программа Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения: детский сад № 72 «Аленушка» комбинированного вида по образовательной области «Музыка» (далее Программа), разработана для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), для детей-инвалидов (РДА) в соответствии с требованиями основных нормативных документов:

- Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 25.11.2013) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступающими в силу с 05.12.2013)

- Уставом Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения : детский сад № 72 «Аленушка» комбинированного вида г. Улан-Удэ;
- Санитарно-эпидемиологическими правилами и нормами СанПиН 2.4.1.3049-13 от 30.07.2013г. «Санитарно-эпидемиологическими требованиями к устройству содержания и организации режима работы дошкольных образовательных учреждений»
- Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья от 24 ноября 2022 года № 1022
- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 30 августа 2013 г. N 1014 г. Москва "Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования"
- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования"
- Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 г. N 26 г. Москва "Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 "Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций"
- Приказа Минтруда России от 31.07.2015 N 528н "Об утверждении Порядка разработки и реализации индивидуальной программы реабилитации или абилитации инвалида, индивидуальной программы реабилитации или абилитации ребенка-инвалида, выдаваемых федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы, и их форм" (Зарегистрировано в Минюсте России 21.08.2015 N 38624)
- Приказ отдела образования комитета по социальным вопросам АМО Кимовский район № 17 от 05.02.2016г. «О реализации приказов Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации» от 31 июля 2015г. № 528 н и от 15 октября 2015г. № 723н .
- Приказа организации работы по реабилитации или абилитации ребенка-инвалида (инвалида) в течении 2016- 2017 уч. года № 69 от 17.08.2016г.

Программа адаптирована к детям с расстройством аутистического спектра (далее – РАС), учитывает их особенности, способствует развитию музыкальных возможностей и способностей, коррекции имеющихся нарушений в психофизическом развитии детей. Программа обеспечивает разностороннее развитие детей с РАС по образовательной области - «Художественно-эстетическое развитие», направление «Музыка».

Рабочая программа состоит из обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений. Обе части являются взаимодополняющими и необходимыми с точки зрения реализации требований ФГОС ДО. Содержание образовательного процесса выстроено на основе «Адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования на основе ФГОС ДО для детей раннего и дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра» (разработки СУВАГ). Программа реализуется на государственном языке Российской Федерации - русском. Рабочая программа разработана на период 2023- 2024 учебного года (с 01.09.2023 по 31.05.2024года).

1.2. Цели и задачи программы

Цель данной Программы – построение образовательной музыкальной деятельности с ребенком РАС, обеспечивающей его гармоничное развитие, развитие музыкальных способностей, коррекцию развития музыкальными средствами. Цель программы достигается путем решения следующих задач в соответствии с ФГОС ДО:

- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей с РАС, в том числе его эмоционального благополучия;
- создание благоприятных условий развития детей с РАС в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;
- развитие дыхания, артикуляционного аппарата, фонематического восприятия и связной речи;

- формирование общей культуры личности детей с РАС, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка;
- формирование и развитие слухового и зрительного внимания, памяти; -развитие речи при помощи певческой деятельности;
- развитие эмоционально - волевой сферы ребенка;
- формирование правильного певческого дыхания, изменение силы и высоты голоса;
- развитие чувства ритма, умений передавать через движения характер музыки, ее эмоционально-образное содержание, свободно ориентироваться в пространстве, выполнять простейшие перестроения, самостоятельно переходить от умеренного к быстрому или медленному темпу, менять движения в соответствии с музыкальными фразами;
- формирование навыков исполнения танцевальных движений -развивать двигательную сферу, мышечную активность;
- развивать координацию движений, развивать движения рук и мелкой моторики;
- учить навыкам мимики и пантомимики в передаче игровых образов;
- развивать психические процессы (память, внимание, мышление, воображение).
- повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья ребенка.

1.3. Принципы и подходы к формированию программы

Программа сформирована в соответствии с принципами и подходами, определенными ФГОС ДО и АООП ДО. Содержание Программы соответствует основным положениям возрастной психологии и дошкольной педагогики и выстроено по принципу коррекционного развивающего образования.

Принципы, выражающие специфические закономерности музыкального воспитания:

- Принцип оздоровительной направленности, согласно которому музыкальный руководитель несет ответственность за жизнь и здоровье воспитанницы, должен обеспечить сохранение и улучшение здоровья, создать оптимальные условия для развития активности и стабильности эмоционального благополучия ребенка.
- Принцип разностороннего и гармоничного развития личности, который выражается в комплексном решении задач музыкального и умственного, социально – нравственного и художественно – эстетического воспитания, единства своей реализации с принципом взаимосвязи музыкальной культуры с жизнью.
- Принцип гуманизации и демократизации, который позволяет выстроить всю систему музыкального воспитания ребенка в детском саду на основе личностного подхода, предоставление выбора форм, средств и методов музыкального развития, принципа комфортности в процессе организации развивающего общения педагога с ребенком.
- Принцип единства с семьей, предполагающий единство требований детского сада и семьи в вопросах музыкального воспитания, оздоровления, распорядка дня, двигательной активности, развития двигательных навыков. Поэтому очень важным становится оказание необходимой помощи родителям воспитанников, привлечение их к участию в совместных музыкальных мероприятиях – досугах и праздниках.

Все рассмотренные принципы связаны между собой и определяют единство коррекции, профилактики и развития ребенка с РАС в процессе проведения музыкально-коррекционных занятий.

Подходы к построению коррекционной работы:

- нейропсихологический, обеспечивающий выявление причин, лежащих в основе трудностей, возникающих у дошкольника при освоении Программы;
- комплексный, предусматривающий учет медико-психологопедагогических знаний о ребенке с ОВЗ;
- интегрированный, позволяющий осуществлять совместную деятельность различных специалистов, сопровождающих развитие ребенка.

1.4. Характеристики особенностей развития детей с расстройством аутистического спектра.

Дети с РАС представляют собой неоднородную группу с различной степенью проявления особенностей и образовательных потребностей. Они характеризуются своеобразием

эмоциональной, волевой, когнитивной сфер и поведения в целом. Имеют неравномерно недостаточный уровень развития психических функций, который по отдельным показателям может соответствовать нормативному уровню, либо уровню развития детей с задержкой психического развития, либо уровню развития детей с интеллектуальной недостаточностью. При этом адаптация этих детей крайне затруднена, прежде всего, из-за нарушений коммуникации и социализации и в связи с наличием дезадаптивных форм поведения. Уже в раннем возрасте ребенок с РАС проявляет особую сенсорную ранимость по отношению к звуку, свету, запаху, прикосновениям. Он быстро пресыщается даже приятными переживаниями, проявляет стереотипность в контактах с людьми и окружающей средой. В результате вторичной сенсорной и эмоциональной депривации у детей развивается тенденция аутостимуляции, которая заглушает дискомфорт и страхи ребенка.

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

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

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

Характер деятельности, ее целенаправленность также трудно оценить однозначно. Произвольность регуляции собственных действий, самоконтроль чаще всего вообще невозможно проверить какими-либо диагностическими методами или приемами. Ребенок явно неадекватен в поведении и не может быть вписан в какие-либо «шаблоны» адекватности. Оценить обучаемость ребенка также достаточно трудно вследствие уже фиксированных ранее трудностей оценки продуктивности деятельности, но со слов родителей, ребенок «как бы непроизвольно схватывает на лету» Но произвольно «вызвать» повторение — практически не удается.

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

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

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

Вторая группа. Особенности раннего развития детей этой группы протекают куда более драматично, и проблем, связанных с уходом за такими детьми, значительно больше. Они активнее, требовательнее в выражении своих желаний и неудовольствия, избирательнее в первых контактах с окружающим миром, в т.ч. и с близкими. Уже в раннем возрасте у детей с данным вариантом развития проявляются достаточно сложные и разнообразные стереотипные формы аутостимуляции. Наиболее ранние и частые из них — раскачивания, прыжки, потряхивания ручками перед глазами. Ребенка начинает привлекать скрипение зубами, игра с языком, он как бы занимается поиском особых тактильных ощущений, возникающих от раздражения поверхности ладони, от фактуры бумаги, ткани, сжимания целлофановых пакетов, верчения колесиков и т.п. Нередко выраженный дискомфорт и страх может вызывать даже умеренный раздражитель (прикосновение к голове, капля сока или воды на коже). В большинстве случаев отмечаются упорные страхи горшка, мытья головы, стрижки ногтей, волос и т.п.

Внешний вид, специфика поведения. Внешне такие дети выглядят как наиболее страдающие — они напряжены, скопаны в движениях, но при этом демонстрируют стереотипные и аутостимулирующие движения, может проявляться двигательное беспокойство, в т.ч. стереотипные прыжки, бег по кругу, кружение, пронзительный крик и страх войти в кабинет.

Речь — эхολаличная и стереотипная, со специфичной скандированностью или монотонностью, часто не связанная по смыслу с происходящим. Речевые стереотипии могут выглядеть и как повторение одного и того же фрагмента или выступать как аутостимуляция звуками («тики-тики», «диги-диги» и т.п.). Темповые характеристики деятельности, работоспособность или критичность оценить у детей достаточно трудно, так как малейшее напряжение вызывает усиление стереотипий, эхολалий и других способов аутистической защиты.

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

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

Восприятие фрагментарно, избирательно, речь эхολалична, часто не привязана к контексту и стереотипно скандирована или монотонна, нередко «отраженная», часто не связана по смыслу с происходящим. Задания конструктивного плана выполняет механистично часто, даже после пяти лет, действуя методом проб и ошибок.

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

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

Третья группа. Специфичным для раннего развития детей третьей группы является снижение порогов восприятия — возникает так называемая «сенсорная ранимость». В первые месяцы жизни наблюдается беспокойство, напряженность. Отмечается повышенный мышечный тонус. Двигательное беспокойство ребенка может сочетаться с «нечувствованием» опасности края. При этом онтогенетически типичный страх чужого лица в определенном возрасте порой не возникает вообще.

Ребенок рано выделяет близких, но именно для родителей этих детей характерны тревоги относительно эмоциональной адекватности и эмоциональной «отдачи» ребенка. Он как бы дозирует свое общение. Когда ребенок начинает ходить, он порывист, экзальтирован и не видит препятствий на пути к желаемому впечатлению. Иногда возникает впечатление бесстрашия ребенка. Такой ребенок и в речевом отношении может опережать сверстников. Так, первые слова нередко появляются до года, быстро растет словарь, фраза быстро становится правильной и сложной. Речь малыша удивляет своей взрослостью. Однако уже в этот период родители отмечают, что, несмотря на «развитую» речь, поговорить с ним невозможно. При этом речь активно используется для аутостимуляции: они, в более старшем возрасте, «дразнят» близких, произнося «плохие» слова.

Речь остается эхололичной и стереотипной. Уже в возрасте до трех лет для ребенка характерны длинные монологи на аффективно значимые для него темы, использование штампов и цитат. Характерно и повышенное внимание к собственно звуковой стороне слова.

Внешний вид и особенности поведения. Дети демонстрируют псевдообращенность к собеседнику, выражение «энтузиазма». В то же время именно речевая деятельность привлекает внимание своей спецификой: оторванностью от конкретной ситуацией, малой модулированностью, иногда скандированностью, как правило, на высоких тонах. Внешне обращает на себя внимание стеничность, выражение энтузиазма, но для ребенка взрослый выступает не как субъект общения, а лишь как «реципиент» его интеллектуальной продукции.

У детей этой группы феноменологическая картина порой ошибочно производит более благоприятное впечатление с точки зрения коммуникации ребенка и уровня его развития. Именно у таких детей часто выявляют варианты парциальной одаренности. Такие дети часто выглядят как захваченные своими собственными стойкими интересами, и их родители обращаются уже не за помощью вследствие отставания в общем развитии ребенка, а в связи с трудностями во взаимодействии с таким ребенком, его конфликтностью, невозможностью уступить, непонимания правил социума в целом, резкой дезадаптацией в среде сверстников. Именно таким детям чаще всего ставится ошибочный диагноз — «гиперактивность с дефицитом внимания». Дети моторно неловки, отмечают нарушения мышечного тонуса, недостаточность координации движений, трудности «вписывания» в пространство.

Бытовая неприспособленность, невозможность выработать простые навыки самообслуживания не соответствует интеллектуальному уровню (как показатель именно искажения). Эти дети часто оживлены, многословны, громки. Создается ощущение их активности и деятельности, хотя, и продуктивность деятельности, и ее темп, и работоспособность чаще всего не соответствуют возрасту. Активны и неутомимы эти дети исключительно в сфере своих стереотипных интересов. Их речь на «излюбленные» темы становится быстрой, движения энергичными. Ребенок много жестикулирует. Все компоненты произвольной регуляции у таких детей оказываются развиты явно недостаточно. Они не в состоянии соотносить свое поведение и регулировать его в соответствии с требованиями окружающей обстановки (ситуации). В рамках своих стереотипных переживаний и нечасто возникающих поведенческих ритуалов программа такой деятельности удерживается, но очень негибко. Их трудно обучить моторным навыкам, в т.ч. простым графическим навыкам письма.

Дети демонстрируют неадекватность (различной степени выраженности) даже в процессе доброжелательного взаимодействия. Их развернутая речь и соответствующая ей деятельность не ориентированы на реакцию собеседника, оторваны от ситуации взаимодействия, от ее темы и контекста. Критичность детей также снижена. Их вообще мало интересует собственно результативность какой-либо деятельности, в особенности в тех случаях, когда они оказываются «заряженными» самим процессом выполнения задания. Чаще они просто «не слышат» задач, которые ставит перед ними взрослый, ошибок своих они не замечают и могут «убежденно» отстаивать (но без критики) свое решение.

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

связанные с пониманием условностей, скрытого смысла рассказов, подтекстов и метафоризации в подаче материала.

Также отмечается и своеобразие познавательной сферы. Это очень «вербальные» дети, их речь изобилует книжными цитатами, сложными малочастотными словами. Развитие мыслительной деятельности наиболее искажено. Ребенок может понять закономерности и причины того или иного и, в то же время, не соотносить все это с действительностью. Могут наблюдаться и легкие проявления искажения мыслительной деятельности. Чаще всего отмечается хорошая слухоречевая память. Игра у таких детей вообще представлена недостаточно. Нередко встречается одержимость «игровым занятием», которую очень трудно прервать. При этом (особенно в раннем возрасте) отдается предпочтение неигровым предметам. Крайне затруднено игровое замещение предметов. Иногда возможны длительные игровые перевоплощения (в основном, в животных). Часто подобные перевоплощения носят навязчивый и некритичный характер. Особенности эмоционального развития. На первый план у этих детей выступает невозможность организовать полноценную и адекватную коммуникацию с окружающими (порой одинаково трудно организовать общение и с детьми, и со взрослыми).

Эмоциональная сфера отличается выраженной спецификой: буквальное понимание образных выражений, принятие всего на веру, определенная наивность, доходящая до гротескной, непонимание юмора и шуток, метафоричности высказываний и выражений. Значительные трудности ребенок испытывает при необходимости «считывания» ситуации в целом, понимания эмоций и чувств окружающих его людей. При этом ребенок часто ориентируется на оценку фрагментарных характеристик общения или настроения — так, громкий голос может для него означать, что человек сердится, вне зависимости от эмоциональной окрашенности сообщения, сказанного этим громким голосом и т.п. При этом детей можно чисто внешне охарактеризовать как эмоционально «стеничных», упорных, активных и энергичных детей, хотя их преимущественно речевая активность носит своеобразный аутостимуляционный характер. На самом деле и эти дети уязвимы к неожиданным изменениям ситуации, подвержены страхам, только их тревога проявляется в подобных «активных» формах. Такой ребенок по-своему сильно привязан к близким, хотя в быту именно с близкими складываются у него непростые, зачастую «провокационные» отношения.

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

Внешний вид, специфика поведения. Для детей чаще характерна физическая хрупкость, болезненность внешнего вида. Они выглядят скованными, их движения неловки и угловаты. Для них характерна вялость, замедленность речи, проблемы плавности речи, в частности, ее просодической стороны — монотонна, интонационно мало окрашена, иногда на высоких тонах. Взгляд на лицо взрослого прерывистый, они могут отвечать полуотвернуто от взрослого («удерживая» его в периферических полях зрения), но в то же время в целом производят впечатление патологически робких и застенчивых.

В поведении бросается в глаза отрешенность ребенка, отсутствие (или чрезвычайная кратковременность) контакта «глаза в глаза», невозможность установить эмоциональный контакт с окружающими, чрезмерная зависимость, привязанность к матери. В тревожащих ребенка ситуациях начинают проявляться двигательные стереотипии (преимущественно руками) или речевые стереотипии, всегда усиливающиеся в сложных, незнакомых ситуациях. Дети замедлены в своей деятельности, застревают в ней, отвечают с большой отсрочкой, нередко невпопад. Работают, как правило, тщательно, как бы боясь что-либо сделать неправильно. Поощрение зачастую вызывает убыстрение деятельности. Темп деятельности пропорционален зависимости от взрослого, боязни ошибиться. В целом эти дети демонстрируют относительную адекватность по отношению к предлагаемым заданиям, хотя часто излишне тревожны, легко тормозимы, требуют поддержки со стороны близких.

На фоне волнения и неуверенности часто возникают двигательные (реже речевые) стереотипии. В то же время собственно в общении, оценке ситуаций, в особенности юмористического или переносного ее подтекста, оценке эмоционального состояния окружающих, практически в любой ситуации взаимодействия с детьми, и со взрослыми они оказываются выражено неадекватными. Им свойственна чрезмерная критичность, особенно по отношению к результатам собственной деятельности, хотя порой, как и дети с тотальным недоразвитием, они скорее будут ориентироваться на оценку взрослого, чем на собственно результат своей деятельности.

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

Основным в квалификации их познавательной деятельности является то, что часто возникает ощущение, непонимания ребенком инструкции и потребности (иногда неоднократно) ее повторения. При этом невербальные (перцептивно-действенные и перцептивно-логические) задания могут выполняться достаточно хорошо. Это часто и является причиной диагностической ошибки и квалификации состояния ребенка как традиционной ЗПР (или ОНР). Часто отмечаются трудности целостного восприятия, фрагментарность зрительного восприятия. Налицо проблемы речевого развития: речь бедна, аграмматична, но эти аграмматизмы — нетипичные для ОНР — чаще в роде и числе, имеются нарушения и звукопроизносительной стороны речи. Наблюдаются и трудности работы с вербально организованным материалом, а также трудности интерполяции и предвосхищения, дословное понимание метафор, образных выражений, недоступность понимания скрытого смысла и подтекстов тех или иных рассказов, пословиц, поговорок.

За счет сниженных операциональных характеристик деятельности и общей вялости ребенка возможны и иные негативные проявления при исследовании познавательной деятельности такого ребенка. Для ребенка дошкольного возраста фактически невозможна игра со сверстниками, но есть «игра рядом». В то же время, нельзя говорить и об отсутствии потребности в совместной игре. Дети в игре робки, часто очень формально следуют правилам, чем и раздражают сверстников, а это, в свою очередь, усиливает неуверенность в коммуникациях и увеличивает уязвимость ребенка. В игре с трудом учитывается обратная связь (как эмоциональная, так и сюжетная). Естественно, что отмечаются специфические особенности и эмоционального развития детей - повышенная ранимость, тревожность, неуверенность в себе, тормозимость, которая как бы «прикрывается» внешней отрешенностью. Специфично и наличие страхов, в т.ч. конкретных (страх громкого голоса, внезапного, пусть даже и негромкого звука). Почти всегда наблюдается сверхзависимость от матери, реже от какого-либо другого близко связанного с ним человека. Дети очень привязываются к специалистам, которые с ними занимаются, глубоко переживают прекращение занятий, страдают от этой разлуки. Их можно охарактеризовать, как эмоционально «астеничных», утомляемых. Основным радикалом этого варианта отклоняющегося развития следует считать огромные трудности организации продуктивного взаимодействия при одновременном наличии выраженной потребности в общении.

1.5. Планируемые результаты освоения Программы

При планировании результатов освоения программы с ребенком РАС следует учитывать индивидуальные особенности развития конкретного ребенка и особенности его взаимодействия с окружающей средой. Планируемые результаты освоения программы ребенком с РАС :

- владеет альтернативными способами коммуникации (при необходимости);
- реагирует на собственное имя, узнает себя в зеркале, на фотографии;
- уходит, подходит и садится по речевому требованию взрослого;
- фиксирует взгляд на понравившемся предмете; показывает понравившейся предмет;
- выражает доступным для себя способом свои основные потребности и желания (в том числе – при помощи навыков альтернативной коммуникации);
- принимает помощь взрослого;

- допускает физический контакт во время игры со взрослым;
- удерживает зрительный контакт в течение короткого времени;
- положительно реагирует на взрослого во время простой контактной игры;
- проявляет попытки подражать простым движениям взрослого, вызывающим стук, хлопкам в ладоши и др.;
- имитирует некоторые звуки, звуковые комплексы, соединяет звуки в простые восклицания и слова;
- берет в руки небольшие предметы (игрушки, музыкальные инструменты);
- садится без помощи взрослого, правильно извлекает звуки с использованием музыкальных инструментов
- находит спрятанную под платком игрушку, может поднять упавший предмет, реагирует на сигнальный шум (колокольчик).
- проявляет терпимость к звучанию музыки и пению других людей; визуально контактирует со взрослым через привлечение внимания с использованием звуковых эффектов;
- налаживает взаимодействия между анализаторами с помощью -разноплановых ресурсов музыкальных упражнений.

Показатели успешного развития: ребенок имеет чувство безопасности и доверия, а также предпосылки арт-педагогического диалога с педагогом (благодаря специально подобранным средствам привлечения его внимания и заинтересованности). Владеет различными формами активных проявлений, сформированы предпосылки сенсомоторной координации.

1.6. Педагогическая диагностика индивидуального развития детей.

Система оценки образовательной деятельности, предусмотренная Программой, предполагает оценивание качества условий образовательной деятельности, обеспечиваемых учреждением, включая психологопедагогические, кадровые, материально-технические, финансовые, информационно-методические. Программой не предусматривается оценивание качества образовательной деятельности учреждения на основе достижения ребенком с РАС планируемых результатов освоения Программы.

Целевые ориентиры, представленные в Программе:

- не подлежат непосредственной оценке;
- не являются непосредственным основанием оценки как итогового, так и промежуточного уровня развития ребенка с РАС;
- не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями ребенка с РАС;
- не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки ребенка;
- не являются непосредственным основанием при оценке качества образования.

Степень реального развития обозначенных целевых ориентиров и способности ребенка их проявлять к моменту перехода на следующий уровень образования могут существенно варьировать у разных детей в силу различий в условиях жизни и индивидуальных особенностей развития конкретного ребенка.

Программой предусмотрена система мониторинга динамики развития ребенка, динамики их образовательных достижений, основанная на методе наблюдения и включающая:

- педагогические наблюдения, педагогическую диагностику, связанную с оценкой эффективности педагогических действий с целью их дальнейшей оптимизации;
- детские портфолио, фиксирующие достижения ребенка в ходе образовательной деятельности;
- карты развития ребенка с РАС;
- различные шкалы индивидуального развития ребенка с РАС.

II. Содержательный раздел

2.1. Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка

Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие», направление «Музыка»

Цель: воспитывать у детей с РАС эмоциональную отзывчивость на музыку, развивать интерес к музыке, способствовать дальнейшему развитию навыков пения, движений под музыку, игры и импровизации мелодий на детских музыкальных инструментах.

Дошкольный возраст (5-8 лет)

Продолжать приобщать к музыкальной культуре, обогащать музыкальные впечатления, вызывать яркий, эмоциональный отклик при восприятии музыки. Способствовать дальнейшему формированию певческого голоса, развитию навыков движения под музыку. Обучать игре на детских музыкальных инструментах. Знакомить с элементарными музыкальными понятиями.

Слушание. Продолжать развивать навыки восприятия звуков по высоте, обогащать впечатления детей и формировать музыкальный вкус, развивать музыкальную память. Способствовать развитию мышления, памяти, творчеством композиторов и музыкантов. Познакомить с мелодией Государственного гимна Российской Федерации.

Пение. Совершенствовать певческий голос и вокально- слуховую координацию. Закреплять практические навыки и выразительного исполнения песен, учить брать дыхание и удерживать его до конца фразы. Обращать внимание на дикцию. Закреплять умение петь самостоятельно, индивидуально и коллективно, с сопровождением и без него.

Песенное творчество. Стимулировать самостоятельное придумывание мелодии, используя в качестве образца русские народные песни, самостоятельно импровизировать мелодии на заданную тему по образцу и без него, используя для этого знакомые песни, музыкальные пьесы и танцы.

Музыкально - ритмические движения. Способствовать дальнейшему развитию навыков танцевальных движений, умения выразительно и ритмично двигаться в соответствии с разнообразным характером музыки, и передавая в танце эмоционально- образное содержание. Знакомить с национальными плясками (русские, белорусские, украинские).

Музыкально-игровое и танцевальное творчество. Способствовать развитию творческой активности детей в доступных видах музыкальной исполнительской деятельности (игра в оркестре, пение, танцевальные движения), учить детей импровизировать под музыку соответствующего характера (лыжник, конькобежец, рыбак, ласточка). Учить придумывать движения, отражающие содержание песни. Искать самостоятельно способ передачи в движениях музыкальных образов.

Формировать музыкальные способности; содействовать проявлению активности и самостоятельности. Игра на детских музыкальных инструментах. Знакомить с музыкальными произведениями в исполнении различных инструментов и в оркестровой обработке. Учить играть на металлофоне, свирели, русских народных музыкальных инструментах: треугольниках, трещотках, погремушках.

2.2.Описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы Работа по музыкальному воспитанию требует определенной последовательности с ребенком РАС.

Начинается занятие с жизнеутверждающей валеологической песенной распевки, дающей позитивный настрой детям на весь день. Перед пением проводится дыхательная, артикуляционная гимнастика, которая чередуется с фонетическими или оздоровительными упражнениями для горла и голосовых связок. Речевые игры сопровождаются музыкально - ритмическими движениями. Также на занятии проводится игровой массаж, пальчиковые игры. После разучивания песен, дети с желанием выполняют музыкально – коррекционные движения, упражнения с предметами, танцы и хороводы, импровизируют.

В содержание занятий включаются коммуникативные игры, игры на музыкальных инструментах, слушание музыки, танцы и хороводы, музыкальные игры. На первоначальных этапах работы в содержание занятий включаются 1-2 компонента.

Коммуникативная песенная игра. Коммуникативная игра представляет собой детскую песенку-приветствие, в которой звучат различные инструкции, под которые ребенок выполняет то или иное действие. Данный вид задания не предполагает от ребенка вербальной активности.

Музыкальные игры. Такие игры выполняются с определенными действиями, ребенка с партнером под соответствующую музыку. Музыкальные игры подбираются в соответствии с индивидуальными возможностями ребенка.

Игра на музыкальных инструментах. Обучая ребенка игре на музыкальном инструменте, начинаем с барабана, так как игра на данном инструменте наиболее доступна для ребенка. Постепенно вводятся другие инструменты такие, как бубен, колокольчик, погремушка, деревянные ложки. Помимо отработки самих игровых действий в качестве усложнения включаются задания по восприятию темпа, ритма и громкости.

Работа над дыханием. В соответствии с текстом песни данное задание сопровождается работой по обучению действиям с предметами. Подбирается правильный музыкальный репертуар, песенка максимально простая, ориентирована по возрасту.

Работа по выполнению музыкально-ритмических движений. В данном разделе занятия проводятся различные движения под определенную музыку: ходьба с подниманием колен, бег, кружение, прыжки и пр. (маршевая музыка – ходьба, вальс – кружение и т.д.).

Современные формы и методы музыкальной деятельности:

- Игровое экспериментирование со звуками на предметной основе;
- Игры – эксперименты со звуками и игры – путешествие в разнообразный мир звуков (немузыкальных и музыкальных)
- Предметное коллекционирование (выставка погремушек, детских музыкальных инструментов, любимых музыкальных игрушек и т.д.)
- Музыкально-игровые приемы (звукоподражание)
- Музыкальные и музыкально - литературные загадки
- Музыкально – пальчиковые игры
- Музыкально-двигательные игры – импровизации
- Музыкальные сказки (слушание и исполнительство)
- Музыкально – сюжетно ролевые игры (песня-игра)
- Игровые проблемные ситуации на музыкальной основе
- Музыкально-дидактические игры
- Игры – этюды по мотивом музыкальных произведений

2.3. Описание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей

Основная задача коррекционной деятельности – стимулировать позитивные сдвиги в организме, формируя необходимые умения и навыки, физические качества и способности, направленные на жизнеобеспечение, развитие и совершенствование организма.

Для эффективной организации музыкальной деятельности детей с РАС музыкальный руководитель учитывает индивидуальные особенности дошкольников. Поэтому, при проведении ООД используются упражнения для развития основных движений, мелких мышц руки, активизации слухового внимания, воспитания музыкального ритма, ориентировки в пространстве, развития «мышечного чувства».

Особое внимание уделяется танцевальным движениям. Включаются пляски под пение, хороводы, игры с пением. Организуются для детей с РАС музыкально-дидактические и ритмические игры, способствующие развитию фонематического слуха, ориентировки в пространстве, различению музыкальных звуков по высоте, автоматизации поставленных звуков.

Также, в процессе коррекционной деятельности ведется работа по развитию тембра, силы, высоты голоса, т.е. создается основа для интонационно-выразительной стороны речи. Для этого используются доступные для детей ритмические упражнения: выполнение удара в начале, конце, середине отрезка, прохлопывание ритмического рисунка слова, фразы, стихотворения; имитация акцентной структуры слова (словесное ударение) и предложения (логическое ударение).

В ходе работы по развитию интонационной выразительности используются междометия, считалки, звукоподражания, диалоги-инсценировки, сказки, русский фольклор.

Дошкольный возраст (5-8 лет)

- создавать приятный звуковой фон при помощи музыки и пения;
- побуждать ребенка к прислушиванию к пению, музыке, тихим и громким звукам;

- помогать ребенку дифференцированно реагировать на звучание разных музыкальных инструментов (обратить внимание на то, что дети могут испытывать дискомфорт от звучания некоторых инструментов);
- развивать у ребенка чувства ритма; – использовать простые движения для танца под эмоциональную и ритмическую музыку;
- обучение игре на простых музыкальных инструментах, движениям под музыку;
- выполнять отдельные танцевальные движения в паре с партнером;
- участие в коллективных театрализованных представлениях.

2.4. Особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик

Одной из главных проблем при налаживании взаимодействия с аутичным ребенком есть отсутствие его внимания, пребывание на "своей волне". Особенно подобранная музыка привлекает внимание и организует устойчивую процесс восприятия ребенком с РАС. Эффективное налаживание диалога с ним через музыкальные инструменты.

В музыкальной образовательной деятельности применяются методы, направленные на эмоциональную активацию, релаксационные и регулятивные методы; коммуникативные методы; творческие методы в форме инструментальной, вокальной, двигательной импровизации.

Главной задачей в работе с детьми РАС является формирование слухо-голосовой, слухо - моторной и зрительно-моторной координации, способность синтезировать их в одной деятельности.

Принципы построения занятий:

- принцип психической экологии: начинать и заканчивать занятия спокойной негромкой музыкой; на протяжении занятия отслеживать эмоциональное состояние ребенка с РАС и соответственно корректировать интенсивность занятия;
- постепенное усложнение материала, целесообразно при формировании любой деятельности. Занятия методики построены от простого к сложному: от определенных операций и действий к целостному вокальнопластическому самовыражению,
- максимальное задействование произвольных двигательных реакций в комплексе с работой слухового, зрительного, тактильного анализаторов. Исходя из того, что любое полноценное восприятие музыки есть ритмичным восприятием, мы делаем процесс восприятия музыки, активным, таким, что включает разнообразные осмысленные движения и становится слуходвигательным процессом.

Структура занятий:

Приветствие как ритуал, упражнение (активизация зрительного, слухового, двигательного внимания) с целью налаживания психофизиологического состояния ребенка в плане привлечения ее к действию;

Коррекционно-развивающие упражнения, прощания как ритуал. Так как ребенок приходит на занятие, имея непредсказуемое эмоциональное состояние, ритуал приветствия, который происходит в начале занятия – создает атмосферу доверия для ребенка и настраивает его на занятие.

Приход ребенка в музыкальный зал сопровождается приятной спокойной и негромкой музыкой. Музыкальный руководитель подходит к ребенку и здоровается при помощи какого-то музыкального инструмента или просто напевая фразу, например "Здрав-ствуй, Я-ро-слав" и сопровождая напев хлопками в ладоши. Во время приветствия необходимо музыкальному руководителю так подстраиваться, чтобы его глаза были на уровне глаз ребенка, чтобы лучше понять его состояние и дать ему почувствовать, что здесь он в безопасности.

Следующие упражнения, связанные с активизацией внимания, являются очень важной составляющей коррекционно- развивающего процесса. Тренировка ребенка относительно способности управлять своим вниманием обуславливает, во-первых, продуктивность ее проявлений на протяжении конкретного занятия, а во-вторых, является фактором оптимизации ее дальнейшего развития через прямую связь с регуляцией психического состояния ребенка.

Вначале проводятся музыкально-ритмические игры для сенсорной стимуляции, развития координации движений, которые постепенно перерастают в игры для развития координации речи и движений, пение, и игру в ансамбле.

Перед началом пения проверяется правильность положения корпуса и головы, обращается внимание на обработку правильного дыхания. Занятия пением начинаются без слов, на низких тонах, вызывающих в нашем организме максимальный резонанс и дают возможность почувствовать активность и удовольствие в процессе управления собственным голосом. Дальнейшая работа строится на подпевание эмоционально насыщенным мелодиям, которое перерастает в самостоятельное пение.

Прслушивание музыки проводится вместе с активизированным ритмичным движением. Внедряются инсценированные попевки, способствующие становлению коммуникации, побуждают детей двигаться в едином ритме.

Упражнения на релаксацию мышечного тонуса, задачей которых является научить детей с РАС управлять своими мышцами и эмоциональными состояниями; рисование под музыку.

Музыкально-ритмические игры (игры-диалоги); танец как коммуникация двигательными средствами. На этом этапе представлены самые сложные задачи, выполнение которых возможно через развитые у ребенка с РАС на предыдущих этапах способности находиться и выполнять последовательные действия в ритмически организованной среде, с устойчивым пространством, имеющую определенную эмоциональную окраску и в которой присутствуют еще несколько участников.

Танцевальные упражнения, это простые элементы танцев различных народов мира, для которых используются соответствующие народные мелодии.

Заключительный этап - прощание. Прощание организовывается таким образом: все дети по очереди подходят к большому бубну, ударяют рукой по нему, при этом поют "До-сви-да-ни-я.» Когда они расходятся, звучит спокойная приятная музыка.

2.5. Способы и направления поддержки детской инициативы Детская инициатива проявляется в свободной самостоятельной деятельности ребенка по выбору и интересам. Возможность играть, петь, танцевать и пр. в соответствии с собственными интересами является важнейшим источником эмоционального благополучия ребенка в детском саду. Самостоятельная деятельность ребенка протекает преимущественно в утренний отрезок времени и во второй половине дня.

Все виды деятельности ребенка с РАС в детском саду могут осуществляться в форме самостоятельной инициативной деятельности:

- самостоятельные режиссерские и театрализованные игры;
- музыкально - дидактические игры;
- музыкальные игры и импровизации;

В развитии детской инициативы и самостоятельности музыкальный руководитель соблюдает ряд общих требований:

- развивает активный интерес ребенка к миру звуков, стремление к получению новых знаний и умений;
- создает разнообразные условия и ситуации, побуждающие ребенка к активному применению знаний, умений, способов деятельности в личном опыте;
- постоянно расширяет область задач, которые ребенок решает самостоятельно; поощряет детскую инициативу;
- тренирует волю ребенка, поддерживает желание преодолевать трудности, доводить начатое дело до конца;
- ориентирует дошкольника на получение хорошего результата;
- своевременно обращает внимание на ребенка, постоянно проявляющего небрежность, торопливость, равнодушие к результату, склонных не завершать работу;
- дозирует помощь ребенку.

2.6. Особенности взаимодействия с семьями воспитанников

Важным условием расширения спектра возможных отношений с миром, другими людьми и самим собой ребенка с РАС является взаимодействие педагога с семьей ребенка с расстройствами аутистического спектра. При планировании работы по обеспечению психологопедагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья ребенка необходимо

учитывать установки родителей на понимание особенностей ребенка и подходы к его воспитанию.

Для такой семьи характерны: тяжелые переживания, стрессы, депрессия, ощущение потери смысла жизни и т.д.; дисгармоничные отношения: жесткие ролевые позиции, выраженная избыточная опека; разногласия членов семьи по вопросам воспитания; социальная самоизоляция семьи; информационная депривация родителей; потребность родителей в кратковременной «передышке».

Родители могут:

- не до конца осознавать состояние ребенка;
- отказываются верить в заключения специалистов;
- испытывать стресс, связанный с проблемами поведения ребенка;
- постоянно ставить перед ребенком невыполнимые задачи;
- обвинять окружающих в некомпетентности;
- поддерживать лишь ограниченные формы взаимодействия с ребенком;
- переживать собственную беспомощность и т.д.

Лишь небольшое количество родителей детей с РАС дошкольного возраста используют естественный и гибкий подход в воспитании ребенка. Поэтому педагог соблюдает определенные условия для выстраивания партнерских отношений с родителями: Проявляет уважение к родителям. Уважение выражается в профессиональной позиции педагога, признающего достоинства личности, ценности и значимости родителей. Проявляет эмпатию, понимание к проблемам семьи ребенка с РАС.

Наличие общей цели, которое позволяет выработать единую линию поведения с ребенком и придерживаться ее и дома и в детском саду. Контакт и диалог с родителями дают возможность общаться и прояснять позиции друг друга. Понимание и соблюдение собственных прав и прав родителей.

На первое место при взаимодействии с родителями выходят такие права как: право на собственное мнение и собственный выбор, право на информацию, право на уважение, право просить о помощи, право получать признание и т.д.

Распределение ответственности между педагогом и родителями позволяет предупредить взаимное обвинение друг друга, перекладывание ответственности и уход от нее. При взаимодействии с родителями педагог имеет возможность выявить сильные стороны ребенка, включить близкое окружение в развивающее взаимодействие с ребенком, продемонстрировать ближайшему окружению все, даже незначительные достижения ребенка.

Главные задачи взаимодействия с семьей, на которые направлена Программа, это систематическое формирование осознанного родительства, родительской компетентности, максимальное вовлечение родителей в жизнь детского сада, содействие совместной деятельности родителей и детей.

Работа строится по 4 направлениям:

Педагогический мониторинг. Цель: изучение особенностей семейного воспитания, оценка удовлетворенности родителей работой педагога.

Педагогическая поддержка. Цель: Содействие формированию осознанных образовательных запросов родителей, привлечение к сотрудничеству, совместному развитию ребенка.

Педагогическое образование. Цель: Ориентирование родителей на развитие активной, компетентной позиции родителя.

Совместная деятельность педагогов и родителей. Цель: Активное включение родителей в совместную деятельность с детьми.

III. Организационный раздел

3.1. Описание материально-технического обеспечения Программы

Материально-технические условия МДОУ обеспечивают возможность достижения воспитанником с РАС планируемых результатов освоения Программы, выполнение требований санитарно-эпидемиологических правил и нормативов, пожарной безопасности и электробезопасности, охраны здоровья воспитанников и охране труда работников.

В учреждении созданы необходимые условия для организации работы по художественно-эстетическому развитию детей с РАС и организации самостоятельной музыкальной

деятельности. Для организации музыкальной деятельности определено помещение, имеется пианино. По разделу слушания используется мультимедийное оборудование: музыкальный центр, проектор и экран, для просмотра презентаций, видеофрагментов.

Визуальные и аудиовизуальные средства обучения и воспитания, представленные в учреждении, включают: иллюстрации, наглядные пособия, а также мультфильмы, кино- и видеофильмы, презентации.

По разделу игры на музыкальных инструментах используются музыкальные инструменты: шумовые, ударные, ударно - мелодические, ударно – клавишные.

В группах имеются музыкальные центры с необходимым набором музыкальных инструментов, аудиотека; дидактический материал для музыкального развития, для организации музыкальной деятельности детей в течение дня.

Методическое обеспечение образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» Программы, технологии и пособия по образовательной области «Художественно-эстетическое развитие»

1.«Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования на основе ФГОС ДО для детей раннего и дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра» (разработки СУВАГ).

2.О.Н.Арсеневская « Система музыкально-оздоровительной работы в детском саду» Волгоград Издательство «Учитель» 2011 г

3. С.И.Мерзлякова. Учим детей петь: песни и упражнения для развития голоса у детей – М. ТЦСфера.2014

4.Радынова О. П. «Музыкальные шедевры: Настроения, чувства в музыке-М..ТЦ Сфера,2014

5.Радынова О. П. «Музыкальные шедевры: Музыка животных и птицах-М..ТЦ Сфера,2014

6.Радынова О. П. «Музыкальные шедевры: Сказка в музыке. Музыкальные инструменты-М.ТЦ Сфера,2014

7.Радынова О. П. «Музыкальные шедевры: Песня, танец, марш-М..ТЦ Сфера,2014

8.Радынова О. П. «Музыкальные шедевры: Природа и музыка-М..ТЦ Сфера,2014 «Мы слушаем музыку». Учебное пособие. 10 дисков 9.И.П.Равчеева «Организация, проведение и формы музыкальных игр»2015 10.Н.В.Микляева «Музыкальное развитие дошкольников» – М. ТЦСфера.2015

11.И.П.Равчеева «Настольная книга музыкального руководителя» 2015 Наглядно-дидактические материалы и пособия Конкевич С. В. Мир музыкальных образов.

Конспекты музыкальных занятий для старших дошкольников Выпуск 1. — СПб. : ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВОПРЕСС», 2018. Конкевич С.В.

Песенки-загадки о музыкальных инструментах.

Картотека предметных картинок.

Наглядно-дидактическое пособие «Музыкальные инструменты». 3-7 лет. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ

3.2.Распорядок и режим дня

При организации режима пребывания детей в образовательном учреждении для детей с РАС весьма важно, чтобы режим дня был логичным, стабильным и повторяющимся. Спецификой организации занятий с детьми с РАС является комплексный, концентрический подход и частая смена видов деятельности.

По мере обучения количество времени на каждый вид детской деятельности увеличивается. При этом длительность произвольного сосредоточения у детей данной категории чрезвычайно мала. Продолжительность занятий четко зависит от возраста детей и от их ситуативного психо-эмоционального состояния.

Музыкальное развитие детей осуществляет музыкальный руководитель в первой половине дня. Продолжительность организованной музыкально - художественной деятельности, максимально допустимый объем образовательной нагрузки, длительность перерывов между периодами непрерывной организованной деятельности, а также временной промежутков (первая или вторая половина дня), в который проводится непосредственная организованная музыкальная деятельность, определяются СанПиН 2.4.1.3049-13. И предполагает проведение занятий по музыке 2 раза в неделю. Длительность занятий составляет для детей 2-3 лет – 10 минут, для

детей 6-7 лет - 30 минут. С детьми с РАС один раз в неделю проводится индивидуальная работа по музыкальному развитию.

Календарный учебный график учитывает в полном объеме возрастные психофизические особенности воспитанников и отвечает требованиям охраны их жизни и здоровья. Учебный год начинается с 01.09.2021г., заканчивается – 31.05.2022г. Количество недель 39, из них учебных дней 182/38 недель; календарных дней – 266. Образовательная работа осуществляется : - с 01.09 2021 по 31.12 2021. Количество недель 17/учебных дней – 85, календарных – 122 дня. - с 9.01.2022 по 31.05.2022г. Количество недель 21. Учебных дней – 97, календарных дней – 151. Продолжительность учебной недели – 5 дней.

3.3. Особенности организации развивающей предметнопространственной среды

Развивающая предметно-пространственная среда обеспечивает реализацию Программы; учет национально-культурных, климатических условий, в которых осуществляется образовательная деятельность, учет возрастных особенностей детей. Развивающая среда построена на следующих принципах: насыщенность, трансформируемость, вариативность, доступность, безопасность.

Насыщенность среды соответствует возрастным возможностям детей и содержанию Программы. Образовательное пространство оснащено средствами обучения и воспитания, соответствующими материалами, игровым, оздоровительным оборудованием, инвентарем, которые обеспечивают:

- музыкально - игровую и творческую активность всех воспитанников,
- двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях;
- эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметнопространственным окружением возможность самовыражения детей.

Доступность среды создает условия для свободного доступа детей с РАС к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности; исправность и сохранность материалов и оборудования. Безопасность предметно-пространственной среды обеспечивает соответствие всех ее элементов требованиям по надежности и безопасности их использования.

Шкаф для пособий, игрушек, атрибутов , музыкальный центр, диски с музыкальным материалом, пианино, интерактивное оборудование ,ширма, разные виды театра (пальчиковый, теневой, настольный, ролевой и др.), музыкальные инструменты, предметные картинки музыкальных инструментов, музыкально-дидактические игры «Музыкальное лото», «Ступеньки», «Где мои детки?», «Мама и детки», «Определи по ритму», «Ритмические полоски», «Учись танцевать», «Ищи», «На чем играю?», «Музыкальные загадки», «Музыкальный домик», «Громко, тихо запоем», «Звенящие колокольчики», «Будь внимательным», «Буратино», «Музыкальный магазин», «Времена года», «Наши песни».

Музыкальные инструменты: Ударные инструменты: - бубен – 5 штук; - барабан – 6 штук; - деревянные ложки – 20 штук; - трещотка – 1 штука; - треугольник – 3штуки; - колотушка – 2 штуки; - коробочка – 3 штуки; - музыкальные молоточки – 2 штуки; - колокольчики – 20 штук; - металлофон (хроматический) – 2 штуки; - маракас – 3 штуки; - металлофон (диатонический) – 15 штук.

3.4. Рекомендуемый музыкальный репертуар

Слушание

«Лошадка», муз. Е. Тиличевой, сл. Н. Френкель; «Наша погремушка», муз. И. Арсеева, сл. И. Черницкой; «Зайка», рус. нар. мелодия, обр. Ан. Александрова, сл. Т. Бабаджан; «Корова», муз. М. Раухвергера, сл. О. Высотской; «Кошка», муз. Ан. Александрова, сл. Н. Френкель; «Слон», «Куры и петухи» (из «Карнавала животных» К. Сен-Санса); «Зима», «Зимнее утро», муз. П. Чайковского; «Весною», «Осенью», муз. С. Майкапара; «Цветики», муз. В. Карасевой, сл. Н. Френкель; «Вот как мы умеем», «Марш и бег», муз. Е. Тиличевой, сл. Н. Френкель; «Гопачок», укр. нар. мелодия, обр. М. Раухвергера; «Догонялки», муз. Н. Александровой, сл. Т. Бабаджан; «Из-под дуба», рус. нар. плясовая мелодия; «Кошечка» (к игре «Кошка и котята»), муз. В. Витлина, сл. Н. Найденовой; «Микита», белорус. нар. мелодия, обр. С. Полонского; «Пляска с платочком», муз. Е. Тиличевой, сл. И. Грантовской; «Полянка», рус. нар. мелодия,

обр. Г. Фрида; «Птички» (вступление), муз. Г. Фрида; «Стукалка», укр. нар. мелодия; «Утро», муз. Г. Гриневича, сл. С. Прокофьевой; «Юрочка», белорус. нар. плясовая мелодия, обр. Ан. Александрова; «Пляска с куклами», «Пляска с платочками», нем. нар. плясовые мелодии, сл. А. Ануфриевой; «Ай-да», муз. В. Верховинца; «Где ты, зайка?», рус. нар. мелодия, обр. Е. Тиличевой.

Пение

«Баю» (колыбельная), муз. М. Раухвергера; «Белые гуси», муз. М. Красева, сл. М. Клоковой; «Вот как мы умеем», «Лошадка», муз. Е. Тиличевой, сл. Н. Френкель; «Где ты, зайка?», обр. Е. Тиличевой; «Дождик», рус. нар. мелодия, обр. В.Фере; «Елочка», муз. Е. Тиличевой, сл. М. Булатова; «Зима», муз. В. Карасевой, сл. Н. Френкель; «Идет коза рогатая», обр. А. Гречанинова; «Колыбельная», муз. М. Красева; «Кошка», муз. Ан. Александрова, сл. Н. Френкель; «Кошечка», муз. В. Витлина, сл. Н. Найденовой; «Ладушки», рус. нар. мелодия; «Птичка», муз. М. Раухвергера, сл. А. Барто; «Собачка», муз. М. Раухвергера, сл. Н. Комиссаровой; «Цыплята», муз. А. Филиппенко, сл. Т. Волгиной; «Колокольчик», муз. И. Арсеева, сл. И. Черницкой; «Кто нас крепко любит?», муз. и сл. И. Арсеева; «Лошадка», муз. И. Арсеева, сл. В. Татарина; «Кря-кря», муз. И. Арсеева, сл. Н. Чечериной.

Музыкально-ритмические движения

«Дождик», муз. и сл. Е. Мокшанцевой; «Козлятки», укр. нар. мелодия, сл. Е. Мокшанцевой; «Бубен», рус. нар. мелодия, сл. Е. Мокшанцевой; «Воробушки», «Погремушка, попляши», «Колокольчик», «Погуляем», муз. И. Арсеева, сл. И. Черницкой; «Вот как мы умеем», «Марш и бег», муз. Е. Тиличевой, сл. Н. Френкель; «Гопачок», укр. нар. мелодия, обр. М. Раухвергера; «Догонялки», муз. Н. Александровой, сл. Т. Бабаджан; «Из-под дуба», рус. нар. плясовая мелодия; «Кошечка» (к игре «Кошка и котята»), муз. В. Витлина, сл. Н. Найденовой; «Микита», белорус. нар. мелодия, обр. С. Полонского; «Пляска с платочком», муз. Е. Тиличевой, сл. И. Грантовской; «Полянка», рус. нар. мелодия, обр. Г. Фрида; «Птички» (вступление), муз. Г. Фрида; «Стукалка», укр. нар. мелодия; «Утро» муз. Г. Гриневича, сл. С. Прокофьевой; «Юрочка», белорус. нар. Плясовая мелодия, обр. Ан. Александрова; «Пляска с куклами», «Пляска с платочками», нем. плясовые и нар. мелодии, сл. А. Ануфриевой; «Ай-да», муз. В. Верховинца; «Где ты, зайка?», рус. нар. мелодия, обр. Е. Тиличевой.

Список литературы

1. «Гармония» К.В.Тарасовой, Т.В.Нестеренко;
2. Учебно–методическое пособие по театрализованной деятельности «Кукляндия» М.И.Родиной, А.И.Бурениной. ISBN 5-903207-02-2 (978-5-903207-02-2)
3. Музыкальная коррекция детей с ограниченными возможностями здоровья. Е.Н.Котышева. ISBN 978-5-9268-0875-6
4. Программы по музыкотерапии «Музыкальная шкатулка». Для старших дошкольников с задержкой психического развития «Школа 2100» ;
5. «Программа воспитания и обучения детей с тяжелыми нарушениями речи» под редакцией Л.В.Лопатиной – ЦДК проф.Л.Б.Баряевой, Санкт-Петербург; ISBN 978-5-904123-03-1

6. Игровая методика развития музыкальных способностей детей «Музыка. Дети. Здоровье.» О.В.Кацер, С.А.Коротаева .
7. Дети с нарушениями общения / К.С. Лебединская, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская и др. М.: Просвещение, 1989. 2. Лебединский В.В.
8. Нарушения психического развития в детском возрасте. М.: Академия, 2004. 3. Лечебная физкультура и массаж..
9. Максимова Н.Ю., Милютин Е.Л. Курс лекций по детской патопсихологии. Ростов н/Д: Феникс, 2000.
10. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2001.
11. Дети с аутизмом. Психологическое сопровождение / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг и др. М.: Теревинф, 2005.