

казенное общеобразовательное учреждение Омской области  
«Адаптивная начальная школа – детский сад № 301»

«ПРИНЯТО»

Решением педагогического совета

КОУ «АШДС № 301»

Протокол № 1

от «30» августа 2023 г.

«УТВЕРЖДАЮ»

Директор КОУ «АШДС № 301»

И. В. Белокругова

Приказ № 94 - 02

от «30» августа 2023 г.



**Рабочая программа**  
**по коррекционному курсу**  
**Социально-бытовая ориентировка**  
**для обучающихся с расстройствами**  
**аутистического спектра**  
**(4 класс)**  
**на 2023 – 2024 уч. год**

Составитель:  
И. А. Аникеева,  
учитель-дефектолог

## СОДЕРЖАНИЕ

1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ	3
1.1 Пояснительная записка	3
1.2 Цели и задачи рабочей Программы	4
1.3 Принципы и подходы к формированию рабочей Программы	4
1.4 Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с РАС	5
1.5 Особенности образовательных потребностей обучающихся с РАС	12
1.6 Описание места рабочей Программы в учебном плане	12
1.7 Ценностные ориентиры содержания рабочей Программы	12
2 СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ	14
2.1 Содержание рабочей Программы	14
2.2 Календарно-тематическое планирование	16
2.3 Описание материально-технического обеспечения рабочей Программы	24
3 ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ	25
3.1 Список детей, зачисленных на коррекционно-развивающие занятия	25
3.2 Расписание коррекционно-развивающих занятий	25
ЛИТЕРАТУРА	25

# 1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

## 1.1 Пояснительная записка

Рабочая программа по курсу «Социально – бытовая ориентировка» составлена для учащихся с расстройствами аутистического спектра в соответствии с требованиями основных нормативно-правовых документов, регламентирующих функционирование системы начального общего образования в Российской Федерации:

- ✓ Конвенции о правах ребёнка;
- ✓ Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ;
- ✓ Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»;
- ✓ Приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 1023 от 24.11.2022 г. «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с РАС»;
- ✓ Примерной адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра;
- ✓ Постановления от 10 июля 2015 года № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.2.3286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
- ✓ Устава КОУ «АШДС № 301».

Проблемы аутистического спектра биологически обусловлены, но конкретные причины их проявления могут быть разными. Происхождение расстройства аутистического спектра накладывает отпечаток на характер и динамику нарушения психического развития ребенка, определяет сопутствующие трудности, влияет на прогноз социального развития. Ребёнок может быть и внешне безразличным к происходящему, и иметь стойкие страхи; совсем не пользоваться речью, использовать простые речевые штампы, но также и иметь богатый словарь и развёрнутую, не по возрасту сложную фразовую речь.

Развитие связей аутичного ребёнка с близким человеком и социумом в целом нарушено и осуществляется не так в норме, и не так, как у других детей с ОВЗ. Психическое развитие при аутизме не просто задержано или нарушено, оно искажено, поскольку психические функции такого ребёнка развиваются не в русле социального взаимодействия и решения реальных жизненных задач, а в большой степени как средство аутостимуляции, средство ограничения, а не развития взаимодействия со средой и другими людьми.

Обучающиеся с РАС испытывают наибольшие затруднения в социальном взаимодействии и адаптации, сложности в использовании различных средств коммуникации. У большинства школьников с РАС отмечаются особенности мотивационно-волевой и эмоционально-личностной сфер, грубая асинхрония развития, которая чаще всего проявляется наличием несоответствия между уровнями развития вербального и невербального интеллекта. Также дети с РАС испытывают затруднения в понимании эмоций, желаний, поведения и чувств окружающих. Вышеперечисленные особенности негативно сказываются на формировании базовых учебных навыков обучающихся с РАС, а также способности к обобщению, переносу и использованию знаний, умений и навыков в новой ситуации. Передача таким детям социального опыта, введение их в культуру представляют особенную трудность.

Нарушенное развитие детей с расстройством аутистического спектра, а также следствие органического поражения ЦНС показывает картину нарушенных процессов восприятия, памяти, мышления, речи, двигательных и других функций. Большинство функций нарушены или искажены, поэтому формирование целенаправленных предметных действий происходит со значительной задержкой. У многих детей с расстройством аутистического спектра, достигших школьного возраста, действия с предметами остаются на уровне неспецифических манипуляций. В этой связи ребенку необходима специальная обучающая помощь, направленная на формирование разнообразных видов предметно-практической деятельности. Обучение начинается с формирования элементарных специфических манипуляций, которые со временем преобразуются в произвольные целенаправленные действия с различными предметами и материалами.

### **1.2 Цели и задачи рабочей Программы**

Основной **целью** программы является формирование у обучающихся первоначальных знаний и практических умений, способствующих бытовой и социальной адаптации.

В ходе реализации программы по социально - бытовой ориентировке решаются следующие взаимосвязанные **задачи**:

- развитие представлений о себе, своей семье, ближайшем социальном окружении, обществе;
- практическая подготовка к самостоятельной жизнедеятельности;
- формирование мотивации к взаимодействию со сверстниками и взрослыми;
- формирование представлений о предметах и явлениях окружающего мира в ходе специально организованной практической социально – бытовой деятельности;
- накопление опыта социального поведения;
- развитие морально-этических представлений и соответствующих качеств личности;
- формирование культуры поведения, его саморегуляции;
- формирование знаний о речевой этикете, культуры устной коммуникации в условиях активизации речевой деятельности;
- формирование взаимоотношений с детьми и взрослыми;
- развитие навыков самообслуживания, помощи близким, в том числе, выполнения различных поручений, связанных с бытом семьи;
- формирование элементарных знаний о технике безопасности и их применение в повседневной жизни;
- развитие жизненных компетенций, необходимых в учебной и внеурочной деятельности, способствующих социальной адаптации.

Реализация программы курса осуществляется с учетом особенностей развития обучающихся с РАС. Компенсация особенностей развития достигается путем организации обучения с учетом интересов воспитанников, в соответствии с их психофизическими возможностями, с использованием индивидуального подхода, эмоционально-благополучного климата в классе, разнообразных форм деятельности, ситуаций успеха, обеспечением близкой и понятной цели деятельности, использованием различных видов помощи, стимуляции познавательной активности, использования игровых приемов, дидактических игр, развития психических процессов, большого количества наглядности.

### **1.3 Принципы и подходы к формированию рабочей Программы.**

Реализация Рабочей программы по коррекционному курсу «Социально-бытовая ориентировка» для обучающихся с РАС 4 класса основывается на общедидактических

принципах: наглядности, доступности, практической направленности, а также принципах коррекционной педагогики:

- *соблюдение интересов ребенка*. Принцип определяет позицию учителя, который призван решать проблему ребенка с максимальной пользой и в интересах ребенка.
- *Системность*. Принцип обеспечивает единство диагностики, коррекции и развития, т.е. системный подход к анализу особенностей развития и коррекции нарушений детей с РАС.
- *Принцип единства коррекции и диагностики*, отражающий целостность процесса оказания психологической помощи в развитии ребенка.
- *Деятельностный принцип коррекции* – определяет тактику проведения коррекционной работы, пути и способы реализации поставленных целей. Коррекционное воздействие всегда осуществляется в контексте той или иной деятельности ребенка, являясь средством, ориентирующим его активность.
- *Принцип опоры на разные уровни организации психических процессов* свидетельствует о том, что при осуществлении коррекционных мероприятий необходимо опираться на более развитые психические процессы. Опора на эти психические процессы и использование методов, которые их активизируют, оказываются эффективным путем коррекции интеллектуального и перцептивного развития ребенка.
- *Принцип возрастания сложности* говорит о том, что, переходя от простого к сложному, каждое задание должно проходить ряд этапов: от минимально простого – к максимально сложному.
- *Вариативность*. Принцип предполагает создание вариативных условий для получения образования детьми, имеющими различные недостатки в психическом или физическом развитии.

#### **1.4 Психолого-педагогическая характеристика обучающихся 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 одарённость. 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. Приводим характеристики, наиболее значимые для организации начального обучения, начиная от самых тяжёлых форм к более лёгким:

**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. Этим детей можно мимоходом 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, следуя за ними, легче выполнять требования взрослого. *В зависимости от уровня интеллектуального развития обучающиеся этой группы могут осваивать варианты 8.3 или 8.4.образовательной программы.*

**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 самоагрессии.

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: нередко 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 эхоталии (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 усилиться 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.

*В зависимости от уровня интеллектуального развития обучающиеся этой группы могут осваивать варианты 8.3. или 8.2. образовательной программы.*

**Третья группа.** Дети имеют развёрнутые, но крайне косные формы контакта с окружающим миром и людьми – достаточно сложные, но жёсткие программы поведения (в том числе речевого), плохо адаптируемые к меняющимся обстоятельствам, и стереотипные увлечения. Это создаёт 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 ориентировочно-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 заведомо 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 стандартизированных 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 сверходаренный, 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.

*В зависимости от уровня интеллектуального развития обучающиеся этой группы могут осваивать варианты 8.3 (реже) или 8.1, 8.2 (чаще) образовательной программы.*

**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.

Ограниченность 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.

*В зависимости от уровня интеллектуального развития обучающиеся этой группы могут осваивать варианты 8.2. или 8.1. образовательной программы.*

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, в том числе и в период младшего школьного возраста.

Трудности и возможности ребёнка с аутизмом к школьному возрасту значительно различаются и в зависимости от того, получал ли он ранее адекватную специальную поддержку. Вовремя оказанная и правильно организованная психолого-педагогическая помощь позволяет поддержать попытки ребёнка вступить в более активные и сложные отношения с миром и предотвратить формирование наиболее грубых форм патологической аутистической защиты, блокирующей его развитие. То есть, уровень психического развития пришедшего в школу ребёнка с РАС, его оснащённость средствами коммуникации и социальными навыками зависят не только от характера и даже степени выраженности первичных биологически обусловленных проблем, но и от социального фактора – качества предшествующего обучения и воспитания.

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 моторно-двигательного аппарата, сенсорные аномалии, иные, не напрямую 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.

Таким образом, вследствие крайней неоднородности состава детей с РАС диапазон различий в требуемом уровне и содержании их начального школьного образования должен быть максимально широким, соответствующим возможностям и потребностям всех таких детей: включать как образование, сопоставимое по уровню и срокам овладения с образованием нормально развивающихся сверстников, так и возможность специального (коррекционного) обучения на протяжении всего младшего школьного возраста. Важно подчеркнуть, что для получения начального образования даже наиболее благополучные дети с РАС нуждаются в специальной поддержке, гарантирующей удовлетворение их особых образовательных потребностей.

Расстройство аутистического спектра накладывает специфические особенности на ориентировку человека в бытовой и социальной сферах жизни. Особенности обучающихся с РАС, препятствующие успешной социально-бытовой адаптации:

- трудности (боязнь) в освоении новых видов деятельности и навыков;
- нарушение функции планирования и самоконтроля;
- сниженная способность к имитации;
- трудности при возникновении внештатных ситуаций;
- трудности при переносе навыков из учебной ситуации в жизненную;
- стереотипность;
- особенности эмоциональной сферы.

### **1.5 Особые образовательные потребности обучающихся с РАС.**

Для освоения курса «Социально – бытовая ориентировка» обучающимися с расстройством аутистического спектра необходимо обеспечить следующие материально-технические условия:

- организация пространства, в котором обучается ребенок с РАС;
- организация временного режима обучения;
- организация рабочего места обучающихся с РАС;
- наличие технических средств обучения, включая специализированные компьютерные инструменты обучения, ориентированные на удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с РАС;
- обеспечение условий для организации обучения и взаимодействия специалистов, их сотрудничества с родителями (законными представителями) обучающихся;

Особые образовательные потребности обучающихся с расстройством аутистического спектра обуславливают необходимость специального подбора дидактического материала, преимущественное использование натуральной и иллюстративной наглядности.

### **1.6 Описание места рабочей Программы в учебном плане**

В рамках часов учебного плана КОУ «АШДС № 301» на 2023-2024 учебный год, отведенных на рабочую программу по коррекционному курсу «Социально-бытовая ориентировка» для обучающихся с РАС 4 класса отводится 2 занятия в неделю, продолжительность учебного года 34 недели, всего – 68 занятий. Количество часов, указанных в программе, примерное и может варьироваться в зависимости от степени усвоения материала детьми.

Форма проведения занятий – подгрупповая.

Продолжительность каждого занятия 30 минут.

Основные виды деятельности: дидактические игры, упражнения; видео занятия; компьютерные игры; письменные и устные задания; тестовые задания; тренировочные упражнения; физминутки; пальчиковая гимнастика.

Форма оценивания знаний – безотметочная.

Формы контроля: выполнение тестовых заданий, диагностика.

### **1.7 Ценностные ориентиры содержания рабочей Программы**

Данный курс направлен на коррекцию обучающихся с РАС и предполагает: овладение обучающимися универсальными учебными действиями, обеспечивающими развитие моторной сферы, активное освоение окружающей действительности, совершенствование предметно - практической деятельности, развивает ориентировку в пространстве и самостоятельность в быту.

Реализация курса осуществляется с учетом особенностей развития обучающихся с РАС. Компенсация особенностей развития достигается путем организации обучения разным по уровню сложности видом труда, с учетом интересов воспитанников, в соответствии с их психофизическими возможностями, с использованием индивидуального подхода, эмоционально-благополучного климата в классе, разнообразных форм деятельности, ситуаций успеха, обеспечением близкой и понятной цели деятельности, использованием различных видов помощи, стимуляции познавательной активности, использования игровых приемов, дидактических игр, развития психических процессов, большого количества наглядности.

Коррекционно-развивающие занятия, реализуемые во внеурочной деятельности, будут способствовать формированию следующих жизненно важных компетенций:

- овладению умениями и навыками гигиены и охраны и укрепления своего здоровья;
- расширению навыков самообслуживания;
- формированию представлений о себе, своей семье, ближайшем социальном окружении, обществе.

Реализация ценностных ориентиров начального общего образования в единстве обучения и воспитания, познавательного и личностного развития для обучающихся с расстройством аутистического спектра на основе формирования общих учебных умений, обобщённых способов действий обеспечивают высокую эффективность решения жизненных задач и возможность саморазвития обучающихся.

**Предметные результаты** по социально - бытовой ориентировке включают освоение обучающимися с расстройством аутистического спектра специфических умений, знаний и навыков для данной предметной области. Предметные результаты обучающихся данной категории не являются основным критерием при принятии решения о его переводе в следующий класс.

Минимальный и достаточный уровень предметных результатов по коррекционному курсу определяется в конце учебного года, в связи с неоднородностью состава обучающихся и сложностью структуры дефекта.

*Минимальный уровень:*

- иметь представления о назначении объектов изучения;
- иметь представления об элементарных правилах безопасного поведения;
- иметь представления об элементарных правилах личной гигиены;
- иметь представления об улице и ее частях;
- иметь представление о расходах семьи;
- иметь представления о видах жилых помещений в городе;
- применять элементарные практические навыки с помощью учителя.

*Достаточный уровень:*

- участвовать в беседе на темы, близкие личному опыту ребёнка;
- участвовать в практической деятельности.

Достаточный уровень освоения предметными результатами не является обязательным для всех обучающихся. Минимальный уровень является обязательным для всех обучающихся.

С учётом психофизических особенностей, обучающихся **личностные результаты**, включают:

- овладение навыками сотрудничества со взрослыми и сверстниками в различных социальных и бытовых ситуациях, умением не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций;
- овладение способами регуляции своего эмоционального состояния.

Оценка личностных результатов предполагает, прежде всего, оценку продвижения ребенка в овладении социальными (жизненными) компетенциями, которые, в конечном итоге, составляют основу этих результатов.

**Метапредметные результаты** связаны с овладением обучающимися «академическим» компонентом каждой образовательной области и включают освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные).

Личностные учебные действия:

- проявление самостоятельности в выполнении простых учебных заданий;
- положительное отношение к окружающей действительности;
- проявление элементов личной ответственности при поведении в новом социальном окружении (классе, школе);

- положительное отношение к окружающей действительности, готовность к организации взаимодействия с ней;
- включение в общепользную социальную деятельность.

Коммуникативные учебные действия:

- вступать в контакт и работать в коллективе (учитель-ученик, ученик-ученик, ученик-класс, учитель-класс);
- вступать в контакт и поддерживать коммуникацию в разных ситуациях социального взаимодействия (учебных, трудовых, бытовых и др.);
- использовать принятые ритуалы социального взаимодействия с одноклассниками и учителем;
- обращаться за помощью и принимать помощь;
- сотрудничать со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях;
- доброжелательно относиться, конструктивно взаимодействовать с людьми;
- использовать доступные источники и средства получения информации для решения коммуникативных и познавательных задач.

Регулятивные учебные действия:

- адекватно соблюдать ритуалы школьного поведения (поднимать руку, вставать и выходить из-за парты и т. д.);
- активно участвовать в специально организованной деятельности (игровой, творческой, учебной).

Познавательные учебные действия: работать с несложной по содержанию и структуре информацией (понимать изображение, текст, устное высказывание, элементарное схематическое изображение, таблицу, предъявляемые на бумажных, электронных и других носителях).

Результаты могут уточняться и конкретизироваться с учетом индивидуальных особенностей обучающихся с РАС.

## 2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

### 2.1 Содержание рабочей Программы

Учебный материал в предложенных разделах, имеет концентрическую структуру и, в достаточной степени, представляет основы социально-бытовой ориентировки необходимые, как для успешного продолжения образования на следующих ступенях обучения, так и для подготовки обучающихся данной категории к самостоятельной жизни в современном обществе.

**Входная диагностика (1час).**

Выявление уровня готовности обучающихся, конкретизация и уточнение программы курса, в случае необходимости.

**Развитие социально-бытовой ориентировки (32 часа).**

Включает следующие подразделы:

*Я и моя семья. Место жительства.*

Значение и отчетливое произношение своей фамилии и имени. Знание своего возраста. Знание своего адреса. Знание фамилии, имени и отчества отца и матери. Знание имен ближайших родственников (братья, сестры, бабушка, дедушка), степень их родства.

*Навыки общения и культуры поведения.*

Выработка навыков и умений организованного коллективного поведения. Умение обратиться с вопросом, сообщением, передать просьбу, поручение товарищу, взрослому. Умение выслушать речь взрослого. Умение благодарить за помощь, за услугу. Выработка поведения в общественных местах: на улице, в кино, на экскурсии, в магазине, в транспорте. Навыки поведения в школьном буфете, столовой.

### *Моя школа и мой класс.*

Знание названия, номера и адреса школы. Знание директора школы, учителей, воспитателей, помощников по оказанию технической помощи. Четкое соблюдение всех режимных моментов и требований «Правил для учащихся». Умение приветствовать работников школы, родителей и друг друга. Поздравление с праздниками работников школы и родителей.

### *Улица. Правила уличного движения. Транспорт.*

Улица и ее части: тротуар, проезжая часть, переход. Их назначение. Тротуар, движение по тротуару. Движение по тротуару у выездов со дворов домов. Знание крупных объектов, расположенных вблизи школы. Правила поведения на улице. Соблюдение чистоты и порядка на улице.

Виды транспорта. Элементарные правила дорожного движения и поведения пешеходов. Светофор, переход. Изучение детьми пути следования от дома до школы и обратно. Правила поведения пассажиров в транспорте.

### *Бюджет.*

Деньги. Роль денег в жизни человека. Семейный бюджет. Источники семейного бюджета. Необходимые ежемесячные платежи. Планирование расходов на месяц.

### *Торговля.*

Виды магазинов: промтоварный, продовольственный. Профессии работников магазина: кассир, продавец. Знание видов и стоимости разных товаров, порядок приобретения товаров, умение обратиться к продавцу, кассиру. Правила поведения в магазине. Практические занятия. Покупка мелких товаров: целлофановых пакетов, пуговиц, иголок, крема для лица, обуви, расчесок и т.д

### *Организация общественного питания.*

Буфет, школьная столовая. Правила поведения в столовой. Знать, кто отпускает пищу, кто моет посуду. Выработка привычки убирать за собой грязную посуду.

### *Культурные учреждения для отдыха учащихся.*

Парк, сквер. Отличие леса от парка и сквера. Озеленение городов и значение озеленения для здоровья человека. Охрана зеленых насаждений.

### *Праздники.*

Праздники дат Красного календаря и участие в школьных утренниках. Детские и школьные годы. Беседы, чтение рассказов. Разучивание стихов, песен.

### **Итоговая диагностика (1 час).**

Выявление уровня личностных и предметных результатов обучающихся. В случае необходимости, коррекция, конкретизация, уточнение программы.

Количество часов, которое отводится на подразделы, включенные в «Развитие социально - бытовой ориентировки», варьируется в зависимости от уровня готовности обучающегося

## 2.2 Календарно-тематическое планирование

№ п/п	Тема	Кол-во часов	Сроки проведения	Программное содержание	Формируемые компетентности, практические навыки	Организационная форма, средства обучения	Способы контроля	Коррекционные задачи
1	Входная диагностика	1	05.09	Выявление уровня готовности обучающихся к обучению.	Уметь отвечать на вопросы.	Урок-беседа. Картинки.	Индивидуальный, фронтальный.	Развитие памяти, внимания.
2	Я и моя семья.	1	07.09	Отчётливо произносить свою фамилию и имя, возраст; Ф.И.О. родителей; ближайших родственников (брат, сестра, бабушка, дедушка)	Знать свою фамилию и имя, возраст. Знать домашний адрес.	Урок-беседа, игра. Картинки, плакаты, фотоальбомы.	Индивидуальный, фронтальный.	Развивать память, ориентировку в пространстве, учить ориентировать по схемам, активизировать речь детей.
3	Представляю себя.	1	12.09					
4	Мои родственники.	1	14.09					
5	Место жительства.	1	19.09					
6	Домашний адрес.	1	21.09					
7	Сюжетная игра: «Семья».	1	26.09					
8	Культура поведения.	1	28.09	Навыки общения и культуры поведения.	Уметь следить за осанкой.	Урок-беседа, игра. Картинки, плакаты.	Индивидуальный, фронтальный.	Развивать память, ориентировку в пространстве, учить ориентировать по схемам, активизировать речь детей.
9	Правильная осанка.	1	03.10	Умение правильно ходить, стоять, сидеть.	Знать правила общения с взрослыми и сверстниками.			
10	Мое настроение.	1	05.10	Навыки организованного коллективного поведения.				
11	Общение с	1	10.10	Навыки общения.				

	взрослыми.			Умение выслушать речь взрослого. Умение обратиться с вопросом, просьбой.				
12	Общение со сверстниками.	1	12.10					
13	Я вежлив и внимателен.	1	17.10	Умение благодарить за помощь, за услугу.				
14	Поведение в общественных местах: в школьной столовой.	1	19.10	Навыки поведения в общественных местах.	Знать правила поведения в общественных местах.	Урок-беседа, игра. Картинки, плакаты, дидактические игры.	Индивидуальный, фронтальный.	Развивать память, ориентировку в пространстве, учить ориентировать по схемам, активизировать речь детей.
15	Поведение в общественных местах: на улице.	1	24.10					
16	Поведение в общественных местах: в транспорте.	1	26.10					
17	Сюжетно-ролевая игра: «Путешествие по городу».	1	02.11					
18	Поведение в общественных местах: в магазине.	1	07.11					
19	Сюжетно-ролевая игра: «Магазин».	1	09.11					

20	Поведение в общественных местах: в кино, в театре.	1	14.11					
21	Сюжетно-ролевая игра: «Идем в театр».	1	16.11					
22	Моя школа.	1	21.11	Навыки поведения в школе.	Знать название, номер и адрес школы.	Урок-беседа, игра. Картинки, плакаты, дидактические игры.	Индивидуальный, фронтальный.	Развивать память, ориентировку в пространстве, активизировать речь детей. Коррекция внимания, памяти, мышления.
23	Мой класс.	1	23.11		Знать имя, отчество классного руководителя, имена одноклассников.			
24	Мои учителя.	1	28.11		Знать директора школы, учителей, медработников.			
25	Правила для учащихся.	1	30.11		Уметь приветствовать работников школы, родителей и друг друга.			
26	Режим дня в школе.	1	05.12		Уметь соблюдать режимные моменты и требования школьного распорядка.			
27	Правила поведения	1	07.12		Уметь соблюдать			

	школьника.				правила поведения школы.			
28	Экскурсия по школе.	1	12.12		Знать помещения школы: спортзал, библиотека, столовая, медкабинет и др.			
29	На пороге «Новый год».	1	14.12	Знакомить учащихся с общественными праздниками.	Знать атрибуты новогоднего праздника.	Урок- беседа. Иллюстрации, новогодние игрушки, плакаты по технике безопасности.	Индивидуальный, фронтальный.	Коррекция памяти, внимания. Развитие речи учащихся.
30	Как украсить елку к Новому году.	1	19.12		Знать названия украшений для новогодней елки.			
31	Новогодний костюм.	1	21.12		Знать новогодний атрибут костюма – маска.			
32	Правила безопасности на Новогоднем празднике.	1	11.01		Уметь соблюдать правила техники безопасности на новогоднем празднике.			
33	Организация общественного питания: школьная столовая.	1	16.01	Знакомить учащихся с организацией общественного питания. Навыки поведения в школьной столовой.	Знать назначение школьной столовой.	Урок-беседа, игра. Картинки, плакаты, дидактические игры.	Индивидуальный, фронтальный.	Развивать память, ориентировку в пространстве, активизировать речь детей. Коррекция
34	Профессия: повар.	1	18.01		Знать, кто готовит пищу, кто моет посуду.			

35	Правила поведения в столовой.	1	23.01		Знать правила поведения в столовой; во время еды.			внимания, памяти, мышления.
36	Дежурство по столовой.	1	25.01		Уметь убирать за собой грязную посуду.			
37	Дидактическая игра «Повар».	1	30.01		Уметь отвечать на вопросы по теме.			
38	Деньги. Роль денег в жизни человека	1	01.02	Познакомить с видами денег и их назначением	Уметь отвечать на вопросы по теме.	Урок-беседа	Индивидуальный, фронтальный.	Развивать память, активизировать речь детей.
39	Семейный бюджет. Источники семейного бюджета. Необходимые ежемесячные платежи. Планирование расходов на месяц		06.02	Познакомить с понятием «семейный бюджет». Его составляющими, источниками дохода семьи и основными ежемесячными расходами	Знать, что такое «семейный бюджет», источники дохода семьи, вести элементарные финансовые расчеты. Знать, что деньги в семье появляются за счет труда взрослых.	Урок-беседа. Практикум по составлению семейного бюджета	Индивидуальный, фронтальный	Коррекция внимания, памяти, мышления
	Магазины. Виды магазинов (продовольственный, промтоварный).		08.02	Знакомить учащихся с видами магазинов, их назначением. Знакомить с профессией: кассир, продавец.	Знать виды магазинов, их назначение. Знать, что продается.	Урок-беседа, игра. Картинки, плакаты, дидактические игры.	Индивидуальный, фронтальный.	Развивать ориентировку в пространстве, наблюдательность, внимание, память.
41	Профессии	2	13.02		Иметь элементарные			

42	работников магазина: кассир, продавец.		15.02	Навыки правила поведения в магазине.	представления о профессиях			Развивать речь учащихся.
43	Знание видов и стоимости разных товаров, порядок приобретения товаров, умение обратиться к продавцу, кассиру	1	20.02		Знать как грамотно и безопасно делать покупки			
44	Правила поведения в магазине.	1	22.02		Знать элементарные правила поведения в магазине.			
45	Сюжетно-ролевая игра: «Магазин».	1	27.02		Закрепление знаний по разделу «Торговля».			
46	Государственный праздник 23 февраля – День защитника Отечества.	1	29.02	Знакомить учащихся с общественными праздниками.	Иметь элементарные представления об общественных праздниках.	Урок-беседа, игра. Картинки, плакаты.	Индивидуальный, фронтальный.	Коррекция памяти, внимания. Развивать речь учащихся.
47	Культурные учреждения для отдыха: парк, сквер.	1	05.03	Знакомить учащихся с учреждениями для культурного отдыха.	Иметь элементарные представления о парке, сквере. Знать отличия парка от леса.	Урок-беседа, игра. Картинки, плакаты.	Индивидуальный, фронтальный.	Развивать ориентировку в пространстве, наблюдательность, внимание, память. Развивать речь учащихся.
48	Отличие леса от парка и сквера.	1	07.03					
49	Правила поведения в парке.	1	12.03					

50	Государственный праздник 8 Марта – Международный женский день.	1	14.03	Знакомить учащихся с общественными праздниками.	Иметь элементарные представления об общественных праздниках.	Урок-беседа, игра. Картинки, плакаты.	Индивидуальный, фронтальный.	Коррекция памяти, внимания. Развитие речи учащихся.
51	Улица.	1	19.03	Знакомить учащихся с назначением частей улицы. Навыки поведения на улице.	Знать название частей улицы: тротуар, проезжая часть, переход. Их назначение.	Урок-беседа, игра. Картинки, плакаты, дидактические игры.	Индивидуальный, фронтальный.	Развивать ориентировку в пространстве, наблюдательность, внимание, память.
52	Тротуар. Назначение.	1	21.03		Знать правила движения по тротуару.			
53	Правила поведения на улице.	1	02.04		Знать правила поведения на улице.			
54	Соблюдение чистоты и порядка на улице.	1	04.04		Уметь соблюдать чистоту и порядок на улице.			
55	Транспорт. Виды транспорта.	1	09.04		Знакомить учащихся с видами транспорта. Навыки поведения в транспорте. Навыки поведения пешеходов.			
56	Воздушный транспорт.	1	11.04					
57	Водный транспорт.	1	16.04					
58	Наземный транспорт.	1	18.04					
59	Правила поведения пассажиров в	1	23.04		Знать элементарные правила пассажиров			

	транспорте.				в транспорте.			
60	Светофор, переход.	1	25.04		Знать сигналы светофор, их назначение.			
61	Правила дорожного движения и поведение пешеходов.	1	30.04		Знать элементарные правила дорожного движения и поведения пешеходов.			
62	Государственный праздник 9 Мая – День Победы.	1	07.05	Знакомить учащихся с общественными праздниками.	Иметь элементарные представления об общественных праздниках.	Урок-беседа, игра. Картинки, плакаты.	Индивидуальный, фронтальный.	Коррекция памяти, внимания. Развитие речи учащихся.
63	Озеленение городов и значение озеленения для здоровья человека.	1	14.05	Элементарные понятия о зеленых насаждениях.	Иметь элементарные знания об озеленении, зеленых насаждениях.	Урок-беседа, игра. Картинки, плакаты.	Индивидуальный, фронтальный.	Развивать ориентировку в пространстве, наблюдательность, внимание, память. Развивать речь учащихся.
64	Охрана зелёных насаждений.	1	16.05					
65	Закрепление материала за год по темам: улица, транспорт.	1	21.05	Закрепить навыки поведения: на улице, в транспорте. Навыки поведения пешеходов.	Знать элементарные правила дорожного движения и поведения пешеходов.	Урок-беседа, игра. Картинки, плакаты.		
66	Итоговая диагностика	1	23.05	Выявление уровня и личностных	Уметь отвечать на вопросы.	Урок-беседа. Картинки.	Индивидуальный,	Развитие памяти,

				предметных результатов обучающихся. В случае необходимости, коррекция, конкретизация, уточнение программы.			фронтальный.	внимания.
--	--	--	--	--	--	--	--------------	-----------

### **2.3 Описание материально-технического обеспечения рабочей Программы**

Материально-технические условия реализации Программы соответствуют:

- требованиям, определяемым в соответствии с СанПин 2.4.1.3049-13;
- требованиям, определяемым в соответствии с правилами пожарной безопасности;
- требованиям к средствам обучения и воспитания в соответствии с возрастом и индивидуальными особенностями развития детей;
- требованиям к оснащённости помещений развивающей предметно-пространственной среды.

#### Оснащение предметно-пространственной среды

Функции кабинета учителя-дефектолога:

- создание развивающей среды и благоприятного психологического климата для обеспечения помощи обучающимся 1-4 классов по устранению трудностей в усвоении «АООП НОО обучающихся с НОДА».
- проведение обследования обучающихся с целью разработки индивидуальных программ развития;
- проведение групповых и индивидуальных коррекционно-развивающих занятий;
- оказание консультативно-просветительской помощи педагогам в вопросах обучения и воспитания обучающихся.

Организация пространства предполагает создание рабочих зон кабинета, которые включают:

1) По отношению к детям - учебную и игровую зоны.

Учебная зона обеспечивает место проведения групповых и индивидуальных занятий и содержит: парты и стулья в соответствии с численностью в подгруппах (до 4 человек), магнитную доску, рабочий стол учителя-дефектолога, учебные пособия, демонстративный и раздаточный материал.

Игровая зона обеспечивает проведение игровой деятельности и содержит оснащение игровым материалом развивающего характера в соответствии с возрастом детей.

2) По отношению к деятельности специалиста - диагностическую зону; развивающую зону; методическую зону (пособия, программы, документация специалиста).

Диагностическая зона оснащена специализированным инструментарием, направленным на обследование уровня развития познавательных процессов и математических способностей дошкольников.

Развивающая зона содержит специально подобранный материал (пособия, игровые средства, дидактические, раздаточные, аудио и видеоматериалы, ТСО и др.) для развития учебно-познавательной деятельности детей.

Методическая зона оснащена специально подобранными изданиями книг, пособий, журналов, обеспечивающими научность деятельности учителя-дефектолога, учебными и развивающими программами, нормативными документами, текущей документацией учителя-дефектолога. Данная зона отвечает задачам организационно - планирующей деятельности специалиста и содержит также рабочий стол, стеллажи в шкафу для хранения данных материалов.

### 3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

#### 3.1 Список детей, зачисленных на коррекционно-развивающие занятия

Класс	ФИО обучающегося	Форма проведения
4 класс	Доценко Данил Игоревич Доценко Никита Игоревич	Подгрупповая

#### 3.2 Расписание коррекционно-развивающих занятий

День недели	Время
Вторник	15.30 – 16.00
Четверг	13.30 – 14.00

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Загуменная О.В., Хаустов А.В. Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова. Москва : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017.
2. Зыкова Т. С., Хотеева Э. Н. «Социально бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях.
3. Кислякова Ю.Н. Формирование навыков социально-бытовой ориентировки у детей с нарушениями развития: Путешествие в мир окружающих предметов: Для дошк. и младш. школьного возраста: Пособие для учителя-дефектолога / Ю.Н. Кислякова. - М.: ВЛАДОС, 2004
4. Моллер А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии детей. М., 2000.
5. Щербакова А.М. Пособие для учителя «Социально-бытовая ориентировка в специальных(коррекционных) образовательных учреждениях.