

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад
«Колосок»

**РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ПО МУЗЫКАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ С ДЕТЬМИ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАСТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

п. Первоманск 2020г.

Рассмотрено и принято на заседании педсовета

МБДОУ Детского сада «Колосок»

От « ____ » _____ 20__ г.

Протокол №

Утверждена приказом заведующей МБДОУ

детский сад «Колосок»

От « ____ » _____ 20__ г.

№

Варенникова О.Ю. _____

Рабочая программа обеспечивает развитие детей с РАС с учетом их индивидуальных особенностей по направлению развития: музыкально-эстетическому. Настоящая рабочая учебная программа составлена на основе образовательной программы «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комарова. М. А. Васильева, разработанной в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, а также при написании данной программы использован опыт работы специалистов ЦППМС «Мытищинский» г. Мытищи и описанные в литературе методики работы с аутичными детьми .

Специфика организации деятельности для детей с РАС определяются особенностями развития детей данной категории и основными принципами построения психолого-педагогической работы, а также с учетом требований **нормативных документов**:

- Закон РФ «Об образовании» ст. 2, ст. 5, ст.9, ст.14, ст.17,ст. 32,ст.51
- Конвенция о правах ребенка 1989
- Концепция дошкольного образования
- Концепция модернизации российского образования
- Концепция построения развивающей среды в дошкольном учреждении
- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 августа 2013 г. № 1015
- Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013г. «Об утверждении СанПин 2.4.1.3049-13 « Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций».

В Российской Федерации одна из наиболее актуальных задач – модернизация системы дошкольного образования, которая является первой ступенью российской образовательной системы. Перемены, происходящие сегодня в системе дошкольного образования, многие называют «революционными».

Учитывая современные тенденции развития образовательных процессов, мы поставлены перед необходимостью осуществления всесторонних и масштабных перемен.

Ранний детский аутизм часто называют одним из самых сложных и загадочных нарушений психического развития детей. В то же время это распространенное нарушение, встречающееся примерно в 5 – 10 случаях на 10 тысяч детей (у мальчиков в 3 – 4 раза чаще, чем у девочек) и еще 21 - 26 детей из 10 тысяч обладает сходными аутоподобными нарушениями коммуникации и социальной адаптации.

Синдром детского аутизма как самостоятельная клиническая единица был впервые выделен Л. Каннером в 1943 году и почти одновременно

Г. Аспергером (в1944 году) и С.С. Мнухиным (в 1947 году). В настоящее время не существует медицинского диагностического теста, который мог бы объективно подтвердить наличие синдрома. Диагноз аутизм ставится только на основании тщательного изучения истории ребёнка и наблюдения за его поведением

квалифицированными специалистами. В картине психолого – медико-педагогических проявлений аутизма можно выделить основные симптомы:

- раннее проявление первых признаков;
- отсутствие потребности в общении и отсутствие целенаправленного поведения;
- стремление к сохранению стабильности окружающей среды;
- своеобразные страхи;
- своеобразии моторики;
- нарушение этапности и иерархии психического и физического развития;
- своеобразии речи и её формирования;
- своеобразное сочетание высших и низших эмоций;
- интеллектуальная неравномерность;
- стереотипии в поведении, моторике, речи, игре;
- нарушение дифференцировки одушевлённых и неодушевлённых предметов.

Знание специфики интеллектуального и эмоционального недоразвития при детском аутизме и многолетний опыт коррекционной работы позволяет утверждать, что дети с данным синдромом обучаемы и имеют предпосылки для дальнейшего интеллектуального развития. При адекватной и своевременной коррекционной работе многие дети с РАС могут быть подготовлены к обучению по программе массовой или коррекционной школы. Даже глубоко аутичный, неговорящий ребёнок в условиях специальной коррекции может не только освоить бытовые навыки и навыки самообслуживания, а часто научиться читать и писать, получив, таким образом, новые возможности для коммуникации и личностного развития.

Принципы и подходы к формированию программы

Цели программы:

- преодоление негативного отношения при общении и установлении контакта с аутичным ребенком;
- развитие познавательных навыков;
- смягчение характерного для аутичных детей сенсорного и эмоционального дискомфорта;
- повышение активности ребенка в процессе общения с взрослыми и детьми;
- преодоление трудностей в организации целенаправленного поведения.

Главной задачей является **социализация аутичного ребенка во внешнем мире**, т.е. это

- ✓ -обучение его простейшими навыкам контакта;
- ✓ -обучение ребенка более сложным формам поведения;
- ✓ -развитие самосознания и личности аутичного ребенка;
- ✓ -развитие внимания;
- ✓ -развитие памяти, мышления.

Основные принципы построения и реализации программы:

Организация инклюзивной практики строится на следующих принципах:

- **Принцип индивидуального подхода** предполагает всестороннее изучение воспитанников и разработку соответствующих мер педагогического воздействия с учетом выявленных особенностей (выбор форм, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого ребенка);
- **Принцип поддержки самостоятельной активности ребенка** (индивидуализации). Важным условием успешности инклюзивного образования является обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка. Реализация этого принципа решает задачу формирования социально активной личности, которая является субъектом своего развития, а не пассивным потребителем социальных услуг;
- **Принцип социального взаимодействия** предполагает создание условий для понимания и принятия друг другом всех участников образовательного процесса с целью достижения плодотворного взаимодействия на гуманистической основе. Инклюзия — это активное включение детей, родителей и специалистов в совместную деятельность как учебную, так и социальную для создания инклюзивного сообщества как модели реального социума;
- **Принцип междисциплинарного подхода.** Разнообразие индивидуальных характеристик детей требует комплексного, междисциплинарного подхода к определению и разработке методов и средств воспитания и обучения. Специалисты (логопед, психолог, дефектолог, музыкальный руководитель, логоритмист), работающие с ребенком с РАС регулярно проводят диагностику детей и в процессе обсуждения составляют образовательный план действий, направленный на конкретного ребенка;
- **Принцип вариативности в организации процессов обучения и воспитания.** Развитие и обучение детей с различными особенностями в развитии предполагает наличие вариативной развивающей среды, т. е. необходимых развивающих и дидактических пособий, средств обучения, безбарьерной среды, вариативной методической базы обучения и воспитания и способность педагога использовать разнообразные методы и средства работы, как по общей, так и специальной педагогике;
- **Принцип партнерского взаимодействия с семьей.** Усилия педагогов будут эффективными, только если они поддержаны родителями, понятны им и соответствуют потребностям семьи. Задача специалиста — установить доверительные партнерские отношения с родителями или близкими ребенка, внимательно относиться к запросу родителей, к тому, что, на их взгляд, важно и нужно в данный момент ребенку, договориться о совместных действиях, направленных на поддержку ребенка;

1.3. Возрастные особенности детей с РАС (и условное деление на группы)

Детей с ранним детским аутизмом отличает снижение способности к установлению эмоционального контакта, коммуникации и социальному развитию. Для таких детей типичны трудности установления глазного контакта, взаимодействия взглядом, мимикой, интонацией. Обычны сложности в выражении ребенком своих эмоциональных состояний и понимании им состояния других людей, связи происходящих событий, в построении целостной картины мира, присутствует фрагментарность в восприятии и понимании происходящего. Характерна стереотипность в поведении, связанная со стремлением сохранить постоянные, привычные условия жизни, сопротивление малейшим изменениям в обстановке, страх перед ними, поглощённость однообразными - стереотипными действиями. Игра аутичного ребенка сводится обычно к манипуляциям с предметами, чаще всего отсутствуют даже зачатки сюжетной игры. Такие дети плохо могут организовать себя, у них слабо развита функция регуляции и контроля поведения, при повышении активности они легко срываются в генерализованное возбуждение. Характерна так же особая задержка и нарушение развития речи, особенно её коммуникативной функции. Общими для них являются проблемы эмоционально-волевой сферы и трудности в общении, которые определяют их потребность в сохранении постоянства в окружающем мире и стереотипность собственного поведения. У детей с РАС ограничены когнитивные возможности, и, прежде всего, это трудности переключения с одного действия на другое, за которыми стоит инертность нервных процессов, проявляющаяся в двигательной, речевой, интеллектуальной сферах. Наиболее трудно преодолевается инертность в мыслительной сфере, что необходимо учитывать при организации образовательной деятельности детей с РАС. Для детей с РАС важна длительность и постоянство контактов с педагогом и тьютором. Вследствие особенностей восприятия, обучение в среде нормативно развивающихся сверстников не является простым и легким процессом для аутичного ребенка. Аутичному ребенку, у которого часто наблюдаются отставание в развитии речи, низкая социальная мотивация, а также гипер- или гипочувствительность к отдельным раздражителям, сложно установить контакт со сверстниками без помощи взрослого, поэтому сопровождение его тьютором может стать основным, если не самым необходимым компонентом, который приведет к успеху в процессе социализации.

К особым образовательным потребностям детей с нарушениями аутистического спектра (по О. С. Никольской) относятся потребности:

- в периоде индивидуализированной подготовки к обучению;
- в индивидуально дозированном введении в ситуацию обучения в группе детей;
- в специальной работе педагога по установлению и развитию эмоционального контакта с ребенком, позволяющего оказать ему помощь в осмыслении происходящего, соотнесении общего темпа группы с индивидуальным;
- в создании условий обучения, обеспечивающих сенсорный и эмоциональный комфорт ребенка;
- в дозировании введения в жизнь ребенка новизны и трудностей;
- в дозированной подаче новой информации с учетом темпа и работоспособности ребенка;

- в четком соблюдении режима дня, представленного в виде символики пиктограмм (в зрительном доступе ребенка), и упорядоченной предметно-пространственной образовательной среде;
- в специальной отработке форм адекватного поведения ребенка, навыков коммуникации и взаимодействия с взрослым;
- в сопровождении тьютора при наличии поведенческих нарушений;
- в создании адаптированной образовательной программы;
- в постоянной помощи ребенку в осмыслении усваиваемых знаний и умений;
- в проведении индивидуальных и групповых занятий с психологом, а при необходимости с дефектологом и логопедом;
- в организации занятий, способствующих формированию представлений об окружающем мире, отработке средств коммуникации и социально-бытовых навыков;
- в психологическом сопровождении, оптимизирующем взаимодействие ребенка с педагогами и детьми;
- в психологическом сопровождении, отлаживающем взаимодействие семьи и образовательной организации и с родителями нормально развивающихся детей;
- в индивидуально дозированном и постепенном расширении образовательного пространства ребенка за пределы образовательной организации.

Условно можно разделить на три группы(по классификации Лебединской К.С., Никольской О.С., Баенской Е.Р.)

I группа- полная отрешенность от происходящего. Нет потребности в контактах, не осуществляют элементарное общение с окружающими. Характерно отсутствие речи, невозможность организовать ребенка, поведение носит полевой характер и проявляется в постоянной миграции от одного предмета к другому. Характерны стереотипии, которые выражаются в монотонности полевого поведения.

II группа-активное отвержение происходящего, характерны многочисленные страхи и внутренняя борьба с тревогой и страхами за счет аутостимуляции положительных ощущений при помощи двигательных и сенсорных стереотипий(раскачивание, дергание пальцев, накручивание волос, постоянное нюхание чего-либо).Речью пользуются для выражения своих нужд, характерна эхолоалия, о себе говорят в третьем лице. Не развиты моторные функции,сильна симбиотическая связь с матерью,характерны стереотипии двигательные и сенсорные.

III группа- чрезвычайная трудность в организации общения и взаимодействия , робость , тормозимость,пугливость, особенно в контактах.Стереотип “хорошего” ребенка(с правильным поведением) –это как защита от мира. Речь тихая, нечеткая, может прибегать к диалогу, но в пересказе затрудняется. В отличие от других групп способен установить визуальный контакт, постоянно ищет одобрения своим действиям.

Индивидуальные занятия направлены на развитие и поддержку способностей ребенка в соответствии с его возможностями. Они строятся на оценке достижений ребенка и определения зоны его ближайшего развития. Каждое занятие выстраивается с учетом

действий всех специалистов, работающих с ребенком. Например, работу логопеда по развитию речи дополняет работа логоритмиста с использованием коммуникативных игр для развития коммуникативных функций.

Обязательным условием развития детей с РАС является **взаимодействие с другими детьми в микрогруппах**, что способствует формированию социальных навыков общения и взаимодействия. Педагоги способствуют взаимодействию детей в микрогруппах через организацию игровой, проектной и исследовательской деятельности. Для этого используются дополнительные развивающие программы. Дети, решая в микрогруппах общие задачи, учатся общаться, взаимодействовать друг с другом, согласовывать свои действия, находить совместные решения, разрешать конфликты. Замечая различия в интересах, способностях, навыках сверстников, дети учатся с помощью взрослого учитывать их при взаимодействии.

Образовательная область

«Музыка». Многие ученые отмечают восприимчивость аутичных детей к музыке. Аутичный ребенок, как правило, не может устанавливать эмоциональные отношения с окружающим миром, что мешает ему стать частью этого мира и даже понять, как соотносятся между собой части его же собственного тела, понять логику явлений, его восприятие фрагментарно, лишено целостности. Песня, помогающая матери установить эмоциональный контакт с младенцем, способствует и установлению контакта с аутичным ребенком, который по своему эмоциональному возрасту часто оказывается близким к младенцу. Музыкальные занятия - одни из самых любимых занятий. Их основная цель - не обучение музыке или пению, а коррекция развития «особого» ребёнка методами музыкальной терапии. Известно, что у человека, который слушает звучание поющего хора, голосовые связки начинают непроизвольно колебаться, слушатель как бы «подпевает» хору, его организм сам настраивается на пение, именно на музыкальных занятиях чаще всего можно услышать первые слова прежде не говорившего ребёнка.

Этнические танцы используются в лечебной педагогике как один из методов коррекционно-развивающей работы с «особым» ребёнком. Считается, что аутичный ребенок не может интегрировать информацию, поступающую по сенсорным каналам различной модальности, в единое целое. Используя, например, слуховое внимание, он игнорирует зрительные и тактильные ощущения, оказываясь не в состоянии соединить всю информацию в единое целое. Фольклорные же музыка и танцы, «нагружая» ребенка движением, восприятием музыки и положительными эмоциями, позволяют включать и развивать зрительный, слуховой и тактильный каналы, выстраивая их для адекватной связи с окружающим миром. Обладая ярким рисунком и простым, четким и однообразным ритмом, т.е. четкой пространственной и временной организацией, фольклорная музыка и танцы притягивают аутичного ребенка, заражают своей жизнеутверждающей силой и свободой движений, дают возможность почувствовать себя частицей единой стройной системы и в результате получить огромный положительный эмоциональный заряд. Для аутичных детей, внутренний контроль у которых развит очень слабо, четко выстроенный ритм и пространство фольклорного танца создает внешнюю опору, концентрирует внимание, способствует

обретению спокойствия и уверенности. Фольклорные танцы – это коллективное действие, в котором участвуют и дети, и педагоги. Во время танца ребенок учится взаимодействовать с партнером, ощущать его поддержку или, наоборот, помогать ему. В этот момент включаются и начинают гармонично взаимодействовать все психические сферы, участвующие в организации поведения человека (воля, эмоции, интеллект). Это способствует разрешению многих проблем – как двигательных, так и эмоциональных, познавательных, социальных.

ЦЕЛЬ программы по логоритмике : развитие коммуникативных навыков, развитие эмоционального контакта с окружающим миром, профилактика, преодоление и развитие речевых способностей и возможностей опорно-двигательного аппарата путем развития, воспитания, коррекции двигательной (микро, макро моторной) сферы в гармоничном единстве со словом, воображением и музыкой.

ЗАДАЧИ, реализуемые в программе по логоритмике для детей с РАС(в зависимости от принадлежности к типу группы

- формирование коммуникативных навыков (I,II,III)
- установление контакта-визуального и телесного (I,II,III)
- формирование навыков понимания инструкции (I,II,III)
- углубление осознания сферы общения (I,II,III)
- обучение умению сотрудничества (I,II,III)
- развитие музыкально-ритмических способностей (I,II,III)
- расширение лексического, вербального, эмоционального, двигательного потенциала (I,II,III)
- развитие вестибулярного аппарата, слухового внимания и двигательной памяти (I,II,III)
- развитие общей и мелкой моторики (I,II,III)
- развитие творческой фантазии и воображения (I,II,III)

Основные задачи коррекционно-педагогической работы

Развитие музыкального , слухового восприятия и внимания

Работа по развитию музыкального и слухового восприятия у детей проводится в соответствии с этапами становления функций слухового анализатора в онтогенезе. Сначала у ребенка развивают ориентировку на слуховые раздражители, затем проводят работу по различению звуковых характеристик предметов или явлений.

Материал по развитию слухового восприятия и внимания представлен в программе по следующему алгоритму:

А: развитие слухового внимания, подражания, формирование целостного образа предметов;

Б: восприятие звуковых характеристик предметов и явлений (тихо — громко, близко — далеко, быстро — медленно, долго — кратко);

В: опознание предметов и явлений по звуковым характеристикам;

Г: дифференциация предметов и явлений по звуковым характеристикам;

Д: восприятие пространственного местоположения звучащего предмета и ориентировка в пространстве знакомого помещения;

Е: формирование представлений о воспринятом.

Тип группы	Основное содержание работы
I	<p>Учить детей реагировать на слуховые раздражители (звонок, колокольчик, бубен)</p> <p>Знакомить детей с игрой на элементарных детских музыкальных инструментах, показывать, что разные инструменты издают различные звуки, вызывать интерес к играм с взрослым на музыкальных инструментах (детское пианино, металлофон, барабан)</p> <p>Вырабатывать у детей по подражанию разные двигательные реакции в ответ на звучание различных инструментов (шагать под барабан, хлопать в ладоши под бубен)</p> <p>Учить детей дифференцировать на слух звучание музыкальных инструментов, реагируя действиями на звучание определенного инструмента (выбор из двух)</p>
II	<p>Учить детей реагировать на звучание пианино (в ответ на звучание дети «пляшут»)</p> <p>Учить детей дифференцированно реагировать (выполнять действия) на звучание определенных инструментов (выбор из трех: пианино, барабан, металлофон) Учить детей соотносить игрушку с соответствующим звукоподражанием: «ав-ав» — собака; «мяу» — кошка; «ку-ка-ре-ку» — петух; «пи-пи-пи». — цыпленок (игра «Кто в домике живет?»)</p>
III	<p>Учить детей основам игры на элементарных музыкальных инструментах.</p> <p>Развивать фонематический слух детей (глобальное различие на слух резко различных по слоговому и звуковому составу слов). Учить детей различать на слух слова: дом — барабан, рыба — машина, шар — самолет, дом — мишка, мяч — кукла</p> <p>Учить детей пению с жестовым показом.</p> <p>Учить детей дифференцировать звукоподражания (игра «Кто тебя позвал: кошка, лягушка, собака?»): выбор из двух-трех предметов или картинок)</p> <p>Формирование умения выполнять инструкции, действовать в определенном порядке</p>

№	<u>УЧЕБНЫЙ ПЛАН</u> Наименование блоков	Всего часов	в том числе		Форма контроля
			теория	практика	
1	Вводная часть	1 час	0,25 часа	0,75 часа	Наблюдение
1.1	Коммуникативная игра	0,25 часа			Наблюдение
1.2	Музыкально-ритмические движения	0,5 ч			Наблюдение
1.3	Музыкальное приветствие, вокальные упражнения	0,25 часа			Наблюдение,
2	Основная часть	5,5 ч	1 час	4,5 часа	Рефлексия
2.1	Слушание музыки	1			Рефлексия
2.2	Пение	1			Рефлексия
2.3	Упражнения на развитие мелкой моторики	1			Наблюдение
2.4	Игра на музыкальных инструментах	1			Рефлексия
2.5	Упражнения на координацию в пространстве	1			Наблюдение
2.6	Театрализация	0,5			Наблюдение
3	Заключительная часть	1 час	0,5 часа	0,5 часа	
3.1	Рефлексия	0,25			
3.2	Релаксационные упражнения	0,5			Рефлексия
3.3	Музыкальное прощание	0,25			Рефлексия
4	Подведение итогов	1 час	0,25 часа	0,75 часа	Рефлексия
Итого		10 ч	2 часа	8 часов	

№	Наименование	Всего часов	в том числе		Форма контроля
			теория	практика	
1	ВОСПРИЯТИЕ МУЗЫКИ	1 час	0,5 часа	0,5 часа	Наблюдение
2	КОММУНИКАТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ/ИГРЫ с педагогом и в подгруппах	3 часа	0,5 часа	2,5 часа	Наблюдение
3	УПРАЖНЕНИЯ НА РЕГУЛЯЦИЮ МЫШЕЧНОГО ТОНУСА И ОРИЕНТИРОВАНИЕ В ПРОСТРАНСТВЕ	2 часа	0,2 часа	1,8 часа	Наблюдение
4	МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИЕ ДВИЖЕНИЯ	2 часа	0,5 часа	1, 5 часа	Наблюдение,
5	ИГРА НА ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ	2 часа	0,5 час	1, 5 часа	Рефлексия
	ИТОГО	10 часов	2,2 часа	7, 8 часа	

<u>№</u>	<u>НАИМЕНОВАНИЕ</u> СОДЕРЖАНИЕ	<u>Всего часов</u>	<u>Теория практика</u>		<u>Форма контроля</u>
<u>1</u>	ВОСПРИЯТИЕ МУЗЫКИ <ul style="list-style-type: none"> • знакомство с музыкальными произведениями; • развитие навыков слушания музыки; • воспитание эмоциональной отзывчивости на музыку; • побуждение детей к вербальному выражению эмоций от прослушанного произведения; • развитие музыкально-сенсорного слуха детей; 	1 час	0,5 часа	0,5 часа	Наблюдение Рефлексия
<u>2</u>	КОММУНИКАТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ /ИГРЫ <ul style="list-style-type: none"> • установление контакта с другим человеком • формирование умения увидеть в другом человеке его достоинства • углубление осознания сферы общения • обучение умению сотрудничества 	3 часа	0,5 часа	2,5 часа	Наблюдение Рефлексия

3	<p>УПРАЖНЕНИЯ НА РЕГУЛЯЦИЮ МЫШЕЧНОГО ТОНУСА И ОРИЕНТИРОВАНИЕ В ПРОСТРАНСТВЕ</p> <ul style="list-style-type: none"> • развитие имитационных способностей (умения подражать); • стимулирование к выполнению инструкций; • стимулирование и формирование навыков произвольной организации движений (в пространстве собственного тела и во внешнем пространстве) • овладение действиями, обеспечивающих различные виды перемещений ребенка во внешнем пространственном поле — ползание, ходьба, бег, прыжки; • точные действия в пространственном поле без предметов и с различными предметами. • развитие двигательной рефлексивности аутичных детей: умения осознавать выполняемые действия, в частности называть выполняемые движения, рассказывать о том, с какой целью, как и в какой последовательности выполняются разнообразные двигательные действия. <p>Осознанное участие детей в выполнении движений является как целью обучения, так и признаком успешного развития их восприятия и навыков воспроизведения. Проведение работы по формированию «Я-концепции» у аутичных детей. Для этого выполняемые движения и действия проговариваются от 1-го лица (например, "Я ползу", "Я марширую", "Я бегу")</p>	2 часа	0,2 час	1,8 час	Наблюдение Рефлексия
---	--	--------	---------	---------	-------------------------

4	<p>МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИЕ ДВИЖЕНИЯ</p> <ul style="list-style-type: none"> • развитие музыкального восприятия, музыкально-ритмического чувства и в связи с этим ритмичности движений; • обучение пению с жестами. • обучение детей музыкально-ритмическим умениям и навыкам через игры, пляски и упражнения; • развитие внимания, двигательной реакции. 	2 часа	0,5 часа	1,5 часа	Наблюдение Рефлексия
5	<p>ИГРА НА ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ</p> <ul style="list-style-type: none"> • знакомство с детскими музыкальными инструментами и обучение детей игре на них; • развитие сосредоточенности, памяти; • формирование и развитие волевых качеств: выдержки, усидчивости; • развитие мелкой моторики; 	2 часа	0,5 часа	1,5 часа	Наблюдение Рефлексия
	ИТОГО	10 часов	2,2 часа	7,8 часа	Наблюдение Рефлексия

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; «Крякря», 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; «Стуколка», 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. Ануриной; «Ай-да», муз. В. Верховинца; «Где ты, зайка?», рус. нар. мелодия, обр. Е. Тиличевой.

Список источников

- Алвин Д., Уорик Э. Музыкальная терапия для детей с аутизмом. - М.: Теревинф, 2004
- Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Никольская О.С., Аутичный ребенок. Пути помощи. М., Теревинф, 2014
- Веракса Н. Е. Программа «От рождения до школы» Москва. Мозаика-Синтез, 2012
- Выготский Л.С.
- Воспитание детей с церебральным параличом в семье: Книга для родителей. — М., 1993.
- Дейвис Р.Д. Дислексия. : www.dyslexia.org.il
- Дружинина Л. А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушениями зрения. — М., 2006.
- Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста. — СПб., — 2008.
- Жигорева М. В. Дети с комплексными нарушениями в развитии педагогическая помощь. — М., 2008.
- Забрамная С. Д. Наглядный материал для психолого-педагогического обследования детей в медико-педагогических комиссиях. — М., 1985.
- Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учебник для студентов дефектологических факультетов педвузов и университетов. — 2-е изд. — М., 1995. — 112 с.
- Забрамная С. Д., Исаева Т. Н. Изучаем обучая. Рекомендации по изучению детей с тяжелой умственной отсталостью. — М., 2002.
- Захарова И.Ю. Танцы как метод лечебного воздействия // В сб.: «Особый ребёнок», вып.4. - М., 2001
- Иванов Е. С., Демьянчук Л. Н. , Демьянчук Р. В. Детский аутизм- диагностика и коррекция - СПб., Дидактика Плюс, - 2004.
- Иванов Е.С., Демьянчук Л.Н., Демьянчук Р.В. Детский аутизм: Диагностика и коррекция. – СПб.: Дидактика Плюс, 2004 Инклюзивный детский сад. М: 2009
- Ипполитова М. В., Бабенкова Р. Д., Мастюкова Е. М.
- Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика. — М., 1998.
- Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге. М: Теревинф, 2010
- Кокина А. Прикладной анализ поведения как метод обучения детей с аутизмом – М, 2005
- Коэн Ш. Как жить с аутизмом? М: Институт общегуманитарных исследований, 2008
- Лебединская К. С., Никольская О. С., Баенская Е. Р. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм. — М., 1989.
- Левченко И. Ю., Киселева Н. А. Психологическое изучение детей с нарушениями развития. — М., 2007.

- Левченко И. Ю., Приходько О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. — М., 2001
- Левченко И. Ю., Ткачева В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Метод. пособие. — М., 2008.
- Леонгард Э. И., Самсонова Е. Г. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье. — М., 1991.
- Лопатина Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста. — СПб., 2005.
- Носкова Л. П. (под редакцией) Коррекционно-воспитательная работа в подготовительных группах специальных дошкольных учреждений для детей с нарушениями слуха и интеллекта— М., 1990.
- Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию. —Москва: Владос, 2003
- Сековец С., Тонконог Л. и др. Коррекционно-развивающая среда для детей дошкольного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата. Л. — М., 2003.
- Семенович А.В. Архипов Б.А. Методологические аспекты нейропсихологической диагностики отклоняющегося развития. Проблемы специальной психологии и психодиагностика отклоняющегося развития, 1998
- Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. — М: Академия, 2002
- Степанова О.А. Программы для ДОУ компенсирующего и комбинированного видов: Справочное пособие. — М., 2008.
- Стребелева Е. А.(под редакцией) Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания 2-е изд. — М., 2004.
- Ульенкова У. В. Дети с задержкой психического развития. — Спб, 2006
- Филичева Т.Б., Туманова Т. В., Чиркина Г. В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации. — М., 2009.
- Шипицына Л. М., Казакова Е. И , Витковская А. М. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: Социально-эмоциональные проблем,СПб., 2000.
- Эрик Шоплер , Поддержка детей с аутистическими нарушениями от 0 до 6 лет, Минск, «Медисонт», 2009