

**Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное
учреждение
«Детский сад № 4»**

ПРИНЯТО:
Педагогическим советом
МБДОУ № 4
Протокол № 3
от 01.04.2026 г.

УТВЕРЖДАЮ:
Заведующий МБДОУ № 4
Соколова Ю.А.
Приказ №4.27
от 01.04.2026 г.



**Адаптированная образовательная программа
дошкольного образования
для обучающихся с расстройством аутистического спектра
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад № 4»
срок реализации 4 года**

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ	14
1.1. АООП ДО для детей с РАС	14
1.1.1. Пояснительная записка	14
1.1.2. Цели и задачи Программы АООП ДО для детей с РАС.	14
1.1.3. Принципы и подходы к формированию Программы	15
1.1.4. Специфические принципы и подходы к формированию адаптированных программ для детей с расстройствами аутистического спектра:	16
1.1.5. Характеристики значимые для разработки и реализации АООП ДО РАС	21
1.1.6. Степени тяжести расстройств аутистического спектра	22
1.1.7. Признаки расстройства аутистического спектра.	23
1.1.8. Планируемые результаты	25
1.1.9. Целевые ориентиры реализации АООП для детей с расстройствами аутистического спектра	25
1.1.10. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по Программе АООП ДО РАС	29
1.2. Федеральная рабочая программа воспитания (ФРПВ)	37
1.2.1. Пояснительная записка.	37
1.2.2. Цели и задачи программы ФРПВ	39
1.2.3. Методологические основы и принципы построения Программы воспитания	39
1.2.4. Требования к планируемым результатам освоения Программы воспитания	44
1.3. Часть, формируемая участниками образовательных отношений (ПОП «СамоЦвет»)(П 1. Стр 3)	45
1.3.1. Цели образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста:	45
1.3.2. Виды культурных практик:	47
1.3.3. Принципы	47
1.3.4. Планируемые результаты образовательной деятельности II.	49
II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ	51
2.1. АООП ДО для детей с РАС	51
2.1.1. Общие положения	51
2.1.2. Описание образовательной деятельности	52
2.1.3. Помощь детям группы повышенного риска формирования расстройств аутистического спектра в раннем возрасте	52
2.1.4. Начальный этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра	74
2.1.5. Основной этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра.	87
2.1.6. Пропедевтический этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра	96
2.2. Содержательный раздел ФРПВ	111
2.2.1. Содержание воспитательной работы по направлениям воспитания	111
2.2.2. Особенности реализации воспитательного процесса	114
2.3. Часть, формируемая участниками образовательных отношений ПОП «СамоЦвет» (содержательный раздел 2 стр 41)	114
2.3.1. Образовательная деятельность в соответствии с направлениями развития ребенка.	114
2.3.2. Содержание образовательной деятельности	117
2.4. АООП ДО для детей с РАС. Взаимодействие педагогического коллектива с семьями дошкольников.	187
2.4.1. Особенности взаимодействия педагогического коллектива с расстройствами аутистического спектра	189
2.4.2. Взаимодействие педагогического коллектива с семьями дошкольников	191

План работы с родителями разновозрастной группы МДОУ №2	
2.5. Федеральная рабочая программа воспитания	197
2.5.1. Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников с ОВЗ в процессе реализации Федеральной программы воспитания	197
2.6. Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройствами аутистического спектра».	198
III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ	235
3.1. АООП ДО для детей с РАС.	235
3.1.1. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с расстройством аутистического спектра	235
3.1.2. Организация развивающей предметно-пространственной среды	236
3.1.3. Организация предметно-развивающей среды для детей с расстройствами аутистического спектра	237
3.1.4. Организация предметно-пространственной среды ФПРВ	252
3.2. Материально-техническое обеспечение программы	255
3.2.1. Материально-техническое обеспечение АООП ДО детей с расстройствами аутистического спектра	255
3.3. Нормативно-методическое обеспечение реализации Программы АООП ДО РАС и по программе ФПРВ	257
3.4. Кадровые условия реализации программы АООП ДО и Программы ФОПВ	268
3.4.1. Кадровое обеспечение воспитательного процесса(ФПРВ)	272
3.5. Требования к условиям работы с особыми категориями детей ФОПВ	272
3.6. Социальное партнерство по ФПВ	273
3.7. Планирование образовательной деятельности	279
3.7.1. Образовательная деятельность МБДОУ №2	281
3.7.2. Сетка основной образовательной нагрузки по программе АООП ДО РАС	283
3.7.3. Модель образовательного процесса на неделю	291
3.8. Требования и показатели режима дня и организации образовательного процесса	295
3.9. Федеральный календарный план воспитательной работы.	300
Дополнительный раздел. Краткая презентация	301

ВВЕДЕНИЕ

Адаптированная основная образовательная программа (АООП) дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС)¹ - это образовательная программа, адаптированная для детей с РАС с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, направленная на коррекцию и компенсацию нарушений развития и социальную адаптацию данной категории детей раннего и дошкольного возраста.

Дети с РАС представляют собой исключительно полиморфную группу, что проявляется как в клинических, так и в психолого-педагогических особенностях.

В клиническом отношении расстройства аутистического спектра в действующей в Российской Федерации Международной классификации болезней 10 - го пересмотра (МКБ-10) относятся к диагностической группе F84 «Общие расстройства развития» (часто без перевода используется термин «первазивные», то есть всепроникающие, всеохватывающие расстройства) и включает три диагностических категории из F84: детский аутизм (F84.0), атипичный аутизм (F84.1) и синдром Аспергера (F84.5)². Чётких границ между указанными диагностическими категориями нет, и эта классификация оказалась ограниченно применимой в медицине и совсем неприменимой в образовательных целях. Ожидается, что в 2022 или в 2023 году закончится адаптация уже принятой ВОЗ МКБ-11, в которой все имеющие отношение к аутизму категории МКБ-10 объединены в «расстройства аутистического спектра» (РАС), категорию, ставшую официально принятой в российском образовании после 2012г. (закон «Об образовании в Российской Федерации»).

Основными диагностическими признаками РАС являются качественные нарушения социального взаимодействия, вербальной и невербальной коммуникации и ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности.

Эти особенности прямо связаны с социальной жизнью человека, их нарушение всегда затрудняет социальную адаптацию. Эти же признаки лежат в основе особых образовательных потребностей обучающихся с РАС.

Первазивный характер аутистических расстройств проявляется прежде всего в том, что знаки нарушения развития обнаруживаются во всех психических функциях, в развитии нервной системы и, по-видимому, в некоторых особенностях соматического развития. Ведущим дизонтогенетическим механизмом при РАС является асинхрония развития, при которой некоторые функции развиваются задержано, некоторые - патологически ускоренно, плюс к этому даже в тех, которые формально развиваются соответственно возрасту, как

¹ В настоящей программе термины «расстройства аутистического спектра» (РАС) и более привычное «аутизм» рассматриваются как синонимы (в том числе и в стилистических целях). Так же предполагается в МКБ-11

² Отнесение к РАС синдрома Ретта (F84.2) в настоящее время считается не вполне правомерным.

правило, отмечаются качественные изменения. Каждая из психических функций, в том числе и наиболее значимых для образовательного процесса, может проявляться, варьироваться в очень широких пределах. Например, уровень интеллектуального развития по данным IQ³ колеблется от уровня, соответствующего глубокой умственной отсталости (<20), до так называемого «уровня гениальности» (140-150); у одних детей с РАС речь отсутствует (мутизм), у других же формальные признаки речевого развития могут наступать раньше возрастной нормы; при этом в отдельных случаях возможны самые разные сочетания уровней интеллектуального и речевого развития, хотя, в целом, они достоверно коррелируют. Более характерными для аутизма являются диссоциации между отдельными функциями в составе одной сферы: высокий IQ может сочетаться с низким уровнем социального интеллекта, богатый словарный запас и грамматически правильная речь - с её некоммуникативностью и т.д.

Очень важной особенностью для построения образовательного процесса является динамика РАС: она отличается разнообразием и низким уровнем предсказуемости, что затрудняет планирование, поскольку установление определённых временных параметров не опирается на ясные представления о динамике в планируемый временной период. Это не означает, что планирование образовательного процесса при РАС невозможно: требуется другой подход к планированию и специальное методическое обеспечение.

Следует учитывать и то обстоятельство, что при аутизме часто отмечаются явления интеллектуальной недостаточности, задержки развития, нарушения сенсорных систем и опорно-двигательного аппарата, синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Эти расстройства могут быть как компонентом сложного нарушения, так и иметь патогенетическую связь с РАС, но в любом случае это осложняет клиническую картину, делает проявления РАС тем более полиморфными и создаёт ряд дополнительных проблем в связи с образованием таких детей.

В психолого-педагогическом отношении дети с РАС выделены в особую группу, поскольку взаимодействие с другими людьми (в том числе, с родителями, воспитателями, педагогами, психологами) строится несколько иначе, чем при других нарушениях развития, в связи с качественными нарушениями коммуникации и социального взаимодействия. Даже при столь тяжёлом нарушении, как слепоглухота, воспитание и обучение опирается, прежде всего, на взаимодействие с ребёнком в то время, как при аутизме сама коммуникация, потребность в ней искажена, а в тяжёлых случаях практически не проявляется. Следовательно, ***решению традиционных задач дошкольного образования должно предшествовать хотя бы частичное преодоление, смягчение обусловленных аутизмом трудностей***, прежде всего, социально-коммуникативных и поведенческих. В противном случае достижение целевых

³ IQ - интеллектуальный коэффициент (отношение психического возраста к паспортному), используется для количественной оценки уровня интеллектуального развития.

ориентиров в определённых Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) дошкольного образования (ДО) образовательных областях становится весьма проблематичным.

Психолого-педагогический полиморфизм детей с РАС проявляется в том, что актуальный уровень развития различается не только по общей оценке разных детей. У каждого ребёнка с аутизмом уровни развития коммуникативной, интеллектуальной, речевой, эмоциональной, двигательной сфер, самостоятельности, социально-бытовых навыков и навыков самообслуживания могут очень значительно различаться, причем эти различия, как правило, существенно больше, чем при типичном развитии.

Неравномерность развития проявляется в динамике усвоения материала, а именно:

- в больших индивидуальных различиях по признаку обучаемости;
- в неодинаковых темпах усвоения материала по различным образовательным областям у одного ребёнка;
- во временной неравномерности усвоения материала в ходе образовательного процесса: ребёнок может какое-то время как бы не усваивать материал или усваивать его очень медленно, но вслед за этим следует скачок; успешные периоды чередуются с периодами «застоя».

В той или иной степени такие черты свойственны всем детям, но при аутизме разброс этих показателей, степень выраженности отклонений и их качественные характеристики выражены в существенно большей степени.

Ряд особенностей обучения и воспитания детей с РАС являются следствием (помимо отмеченных выше особенностей интеллектуального и речевого развития) нарушений тонических процессов, восприятия и сквозных психических функций (внимания, памяти, воображения, речи), эмоциональной и регуляторно-волевой сферы.

Тонические процессы, их нарушения по мнению многих отечественных и зарубежных специалистов, играют центральную роль в патогенезе аутистических расстройств. В практике работы с детьми с РАС это сказывается достаточно многообразно:

- на трудностях осуществления выбора как такового (ребёнок не может усилить один из возможных вариантов решения проблемы и отторгнуть другие варианты из - за того, что не срабатывает «закон силы», - и выбор становится затруднённым или невозможным);

- на определении объёма дневной, недельной нагрузки (превышение предела возможностей ребёнка недопустимо, так как провоцирует развитие пресыщения, и далее негативизма и других форм проблемного поведения);

- на установлении структуры дневной нагрузки - продолжительности занятий, их временной и деятельностной структуры;

- на определении одного из двух принципиальных направлений сопровождения: на повышении возможностей взаимодействия с окружающим и наработке гибкости взаимодействия или на адаптации среды к особенностям

ребёнка (возможен и смешанный вариант, который на практике является самым распространённым);

среди проблем, связанных с особенностями *восприятия*, в дошкольном возрасте наиболее существенны фрагментарность и simultанность восприятия, а также трудности восприятия и усвоения сукцессивно организованных (то есть развивающихся во времени) процессов.

Фрагментарность восприятия проявляется многообразно, но - так или иначе - затрудняет формирование сенсорных образов (далее влияет на развитие наглядно - образного мышления, формирования представлений и понятий) и, тем самым, обедняет и искажает воспринимаемую картину окружающего.

Симultанность восприятия создаёт предпосылки для трудностей выделения существенных признаков предметов и явлений (релизеров), трудностей их дифференциации, создаёт ряд специальных проблем обучения и воспитания.

Трудности восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов сказываются на качестве установления временных связей между явлениями, что создаёт трудности организации и планирования произвольной деятельности (начиная с произвольного подражания), негативно влияет на речевое развитие (так как речь является сукцессивным процессом), способствует фиксации примитивных форм симultанирования (что впоследствии сказывается на развитии высших форм мышления).

Внимание. Практически во всех случаях произвольное внимание нарушено: либо его сложно на чём-либо сконцентрировать, либо оно фиксировано на каком-то объекте особого интереса ребёнка, и возникают трудности с переключением внимания на другой объект или другую деятельность. Нарушено также совместное внимание: трудно привлечь внимание ребёнка к какому-то предмету или явлению по инструкции взрослого, а сам ребёнок не стремится разделить своё внимание к чему-то с другими людьми.

Память. У большинства детей с аутизмом наиболее значимым каналом памяти является зрительная память. В то же время, даже при отсутствии гипомнестических расстройств и формально хороших предпосылках накопления опыта, дети с аутизмом испытывают трудности с произвольной актуализацией хранящейся в памяти информации и её использованием, формально освоенные навыки чаще всего трудно переносятся в другие условия, другую обстановку, что затрудняет обучение. Очень часто затруднён переход от декларативных форм памяти (прямое, в основном, формальное запоминание) к процедурным (когда запоминание основано на содержательной связи между явлениями).

Нарушения *воображения (символизации)*, являющиеся при аутизме диагностически значимым признаком (см. F84.0, A5), в дошкольном возрасте проявляются, прежде всего, нарушениями развития символической, ролевой и социально-имитативной игры, то есть органически свойственного дошкольному возрасту виду деятельности при типичном развитии.

Особенности развития *эмоциональной сферы* при аутизме в дошкольном возрасте очень важны, поскольку, с одной стороны, на дошкольный возраст приходится период активного становления эмоциональной системы (аффективный уровень нервно-психического развития по В.В. Ковалёву), и, с другой стороны, развитие происходит искажённо (закономерности подробно изучены В.В. Лебединским, О.С. Никольской с соавторами). Особо следует отметить трудности усвоения аффективного смысла происходящего, что ограничивает и искажает формирование мотивации, а также трудности выделения и оценки признаков эмоциональной жизни других людей, что не позволяет адекватно оценивать причины их действий, поступков, поведения и, тем самым, существенно осложняет социальную адаптацию.

В *регуляторно-волевой сфере* характерны трудности произвольного подражания, нарушения развития социально-имитативной и ролевой игры, наличие ограниченных, повторяющихся и стереотипных форм интересов, поведения и видов деятельности.

Отмеченные особенности развития детей с РАС позволяют, несмотря на крайнюю полиморфность этой группы, выделить особые образовательные потребности обучающихся с РАС (см. Целевой раздел, 1.2.2.2.) и определить для каждой из этих особых образовательных потребностей спектр потенциальных образовательных решений и необходимых для этого особых образовательных условий.

Очень важно, что не только степень выраженности отмеченных проявлений, но и их генез могут быть различными (от обусловленных органическим нарушением до классических психогений), что создаёт очень большие сложности для разработки методических рекомендаций по коррекции РАС у детей дошкольного возраста, и что учтено при разработке настоящей программы.

К наиболее общим положениям психолого-педагогической работы с детьми с аутизмом, которые учитываются в настоящей программе, следует отнести следующие:

- регулирование уровня сенсорной насыщенности среды в соответствии с возможностями ребёнка;

- структурирование времени - в целях преодоления трудностей восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов, временной организации деятельности;

- структурирование пространства - как способ, помогающий преодолению трудностей выбора в пространственной организации деятельности;

- визуализация развивающих и обучающих средств, степень которой должна соответствовать возможностям ребёнка и перспективам его развития;

- генерализация навыка - снятие (минимизация) зависимости навыка от несущественных факторов, препятствующих его переносу в другие условия; формирование функциональной значимости для ребёнка навыка как такового;

- недостаточность возможностей (иногда невозможность) усвоения «из

жизни» (имплицитно) смысла происходящего, новых навыков и умений (прежде всего, через игру и произвольное подражание). Вследствие этого возникает необходимость: а) определения соотношения имплицитных и эксплицитных (специально направленных на обучение определённым навыкам и умениям) методов обучения и воспитания, б) адаптации традиционных методов обучения с учётом особенностей развития детей с РАС;

отклонения от типичных представлений о принципе «от простого - к сложному», поскольку в условиях искажённого развития понятия о простоте и сложности могут быть очень индивидуальными;

учитывая искажённость (часто в сочетании с недоразвитием) формирования понятий при РАС, предпринимать индивидуализированные меры для оптимизации развития структуры мышления детей с аутизмом от свойственных раннему возрасту примитивных форм, учитывающих исключительно временные связи («после того - следовательно, в силу того»), к свойственной развитому мышлению схеме «индукция - понятие - дедукция». Проблемы могут касаться как формирования понятия, так и реализации понятия в конкретные воплощения, что требует внимания специалиста - и, прежде всего, в дошкольном возрасте;

в мнемических и, что особенно важно, в собственно мыслительных процессах переходить с использованием соответствующих методов и технологий от декларативных (например, механического запоминания или установления формальной последовательности явлений и др.) к процессуальным механизмам (например, логической памяти или установлению причинно-следственных связей);

без коррекции проблем поведения - какого бы генеза они ни были - содержательная работа по реализации программы дошкольного образования эффективной быть не может.

Неоднородность контингента детей дошкольного возраста с РАС требует дифференциации и индивидуализации коррекционно-образовательного процесса по всем составляющим образовательной траектории - содержательной, деятельностной и процессуальной, - что полностью соответствует принципу вариативности образования, понятому с учётом особенностей развития детей с РАС.

Во-первых, необходима вариативность коррекционных подходов, направленная на смягчение (в идеале - снятие) проблем, обусловленных аутизмом, без чего невозможно эффективное освоение традиционных образовательных областей дошкольного образования, обозначенных в ФГОС ДО.

Во-вторых, необходима вариативность в традиционном понимании как способность системы образования предоставить обучающимся разнообразные варианты образовательных траекторий с целью обеспечения максимальн о возможной степени самореализации, для чего могут использоваться все имеющиеся в системе образования возможности с учётом перечисленных выше

особенностей обучения детей с РАС.

Индивидуализация образовательного процесса обеспечивается возможностью использования индивидуальных программ и учебных планов на основе регулярного контроля за ходом образовательного процесса с использованием как традиционных клинических и психолого-педагогических диагностических методов, так и соответствующих тестов.

Дифференциация образовательного процесса должна опираться на выделение определённых подгрупп детей с РАС на основе особенностей, непосредственно связанных с аутизмом и им обусловленных. Для этой цели более всего подходит классификация, использованная в DSM-5 (и, как ожидается, аналогичная или близкая к ней будет в МКБ-11), в основе которой - тяжесть расстройств и степень необходимой поддержки (коррекции)⁴. Следует учесть, что к детям младенческого и раннего возраста эта классификация ограниченно приложима.

Наиболее тяжёлый **третий уровень - потребность в очень существенной поддержке**. Это обусловлено:

- тяжелой недостаточностью речевых и неречевых навыков общения, что приводит к серьёзным нарушениям в функционировании;

- крайне ограниченной возможностью инициировать социальные взаимодействия и минимальный ответ на социальные инициативы других;

- отсутствием гибкости поведения, значительными трудностями с приспособлением к переменам и изменениям или ограниченными / повторяющимися формами поведения, которые мешают и существенно затрудняют функционирование во всех сферах;

- сильный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания.

Второй уровень - потребность в существенной поддержке, что проявляется:

- в заметной недостаточности речевых и неречевых навыков общения;

- в выраженных затруднениях в социальном общении и взаимодействии даже при наличии поддержки;

- в ограниченном инициировании социальных взаимодействий и ограниченном или ненормальном реагировании на социальные инициативы других;

- в отсутствии гибкости в поведении, трудностях в приспособлении к переменам и изменениям или ограниченными / повторяющимися формами поведения, которые проявляются с достаточной частотой и заметны стороннему наблюдателю, а также мешают функционированию в различных ситуациях;

- в заметном стрессе и/или выраженных затруднениях при смене деятельности или переключении внимания.

Первый уровень - потребность в поддержке, при котором отмечается

⁴ Более детальная характеристика степеней тяжести аутистических расстройств по DSM-5 приведена в Приложении 1.

следующее:

без поддержки и содействия недостаточность социального общения приводит к заметным нарушениям;

сложности с инициированием социальных взаимодействий, нетипичные или неудачные реакции на обращения со стороны окружающих;

сниженный интерес к социальным взаимодействиям;

негибкое поведение препятствует функционированию в разных ситуациях (недостаточный уровень генерализации навыков и умений);

сложности с переключением от одного вида деятельности к другому;

проблемы с организацией и планированием, препятствующие независимости поведения и деятельности.

В ходе коррекционной работы возможен переход на более высокий уровень и соответственно, снижение потребности в поддержке. Противоположная динамика - снижение функциональных возможностей (и увеличение потребности в поддержке), которое может быть связано с различными причинами (в том числе и эндогенными) - в дошкольном возрасте отмечается реже.

Несмотря на то, что классификация DSM-5 даёт лишь частичное представление о неоднородности контингента детей дошкольного возраста с РАС, из неё следует необходимость дифференцированного подхода к формированию образовательной траектории дошкольного образования детей с РАС во всех её составляющих (содержательном, деятельностном и процессуальном). Этим будет обеспечена возможность реализации особых образовательных потребностей аутичных детей дошкольного возраста и непрерывность перехода к одному из вариантов АООП начального общего образования (НОО) обучающихся с РАС.

Настоящая примерная АООП разрабатывается с целью обеспечения равенства возможностей коррекции и(или) компенсации нарушений развития, достижения возможно более высокого уровня социальной адаптации или социализации, оптимизации развития детей с РАС в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, национальности, языка, социального статуса и других особенностей.

АООП дошкольного образования детей с РАС самостоятельно разрабатывается и утверждается организацией, осуществляющей образовательную деятельность в соответствии с ФГОС ДО и с учетом настоящей примерной АООП.

Программа определяет примерное поэтапное содержание образовательных областей с учетом особенностей развития детей с РАС и динамики коррекционной работы и, в соответствии с требованиями ФГОС ДО, включает три основных раздела - целевой, содержательный и организационный.

Целевой раздел Программы включает в себя пояснительную записку, определяет цели и задачи Программы, принципы и подходы к формированию Программы, даёт краткую характеристику особенностей развития детей с РАС в

дошкольном возрасте и их особые образовательные потребности, характеризует методические аспекты дошкольного образования детей с РАС, раскрывает его этапность, формулирует планируемые результаты образовательной деятельности по реализации Программы в виде целевых ориентиров и принципы оценивания качества образовательной деятельности по реализации Программы. Учитывая острый дефицит специальной литературы по дошкольному образованию детей с РАС, в целевом разделе ряд положений по развитию детей с РАС даны более развёрнуто, чем это принято обычно в образовательных программах.

Содержательный раздел Программы включает описание коррекционно - развивающей работы на этапе ранней помощи и начальном этапе дошкольного образования. Направления этой работы определяются особенностями возраста и свойственными аутизму особенностями развития. Коррекционная развивающая работа, описание которой включает содержательный раздел Программы, является условием и предпосылкой реализации Программы в остальных образовательных областях с учётом особых образовательных потребностей детей с аутизмом, и направлена на обеспечение возможно более высокого уровня их социальной адаптации и социализации, интеграции в общество.

На основном этапе ДО дано описание образовательной деятельности по пяти образовательным областям (социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие); формы, способы, методы и средства реализации программы, которые отражают следующие аспекты образовательной среды: предметно -пространственная развивающая среда; характер взаимодействия со взрослыми; характер

взаимодействия с другими детьми; система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому себе.

Программа создаёт предпосылки для достижения планируемых результатов дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра раннего и дошкольного возраста.

В *организационном разделе* представлены условия реализации Программы, ее материально-техническое обеспечение, обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания, распорядок и/или режим дня, особенности организации предметно-пространственной развивающей среды, а также психологопедагогические, кадровые и финансовые условия реализации программы. В части финансовых условий описаны особенности финансово -экономического обеспечения дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с РАС, дано определение нормативных затрат на оказание государственной услуги по дошкольному образованию данной категории детей.

Организация самостоятельно определяет соотношение объёмов частей примерной АООП (обязательной части и части, определяемой участниками образовательного процесса) в соответствии с потребностями и возможностями

ребёнка с аутизмом; это соотношение должно стремиться к доле 60% обязательной части и к 40% в части, определяемой участниками образовательного процесса. Организация также определяет объём коррекционно-развивающей работы, который на начальном этапе дошкольного образования при необходимости может быть единственным содержанием образовательного процесса и уменьшаться по мере смягчения трудностей, обусловленных аутизмом.

Программа также содержит рекомендации по оцениванию её достижений в форме педагогической и психологической диагностики развития детей, а также качества реализации образовательной программы дошкольной организации.

Программа завершается четырьмя приложениями, включая список используемых сокращений и словарь терминов (поскольку Программа основана на мультидисциплинарном подходе).

Настоящая Программа не рассматривается как технология дошкольного образования детей с аутизмом, поскольку, в силу особенностей развития при РАС, не может во всех случаях гарантировать достижение желаемых результатов даже на уровне целевых установок.

По своему организационно-управленческому статусу настоящая Программа не может быть отнесена к определённому структурному типу, так как планирование работы в традиционных образовательных областях (а иногда, фактически, сама возможность их освоения) зависит от результатов коррекционного процесса на начальном этапе, и определение качественно-временных характеристик Программы крайне затруднено. В то же время, при успешной динамике коррекционного процесса на основном этапе дошкольного образования детей с РАС возможен постепенный переход к модульной структуре Программы.

1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155)

С изменениями и дополнениями от: 21 января 2019 г., 8 ноября 2022 г

П. 2.11.1. Целевой раздел включает в себя пояснительную записку и планируемые результаты освоения программы.

Пояснительная записка должна раскрывать:

- цели и задачи реализации Программы;
- принципы и подходы к формированию Программы;
- значимые для разработки и реализации Программы характеристики, в том числе характеристики особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста.

Планируемые результаты освоения Программы конкретизируют требования Стандарта к целевым ориентирам в обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений, с учетом возрастных возможностей и индивидуальных различий (индивидуальных траекторий развития) детей, а также особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей-инвалидов (далее - дети с ограниченными возможностями здоровья).

1.1. АООП ДО для детей с РАС

1.1.1. Пояснительная записка

Федеральная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования для детей с расстройством аутистического спектра (Программа или АООП ДО РАС) разработана педагогическим коллективом Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 2» - («МБДОУ № 2»), в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО), с учетом Федеральной Образовательной программой (ФОП ДО). АООП ДО РАС является нормативно-управленческим документом «МБДОУ № 2», характеризующим специфику содержания образования и особенности организации коррекционного процесса в группах комбинированной направленности для детей с расстройством аутистического спектра (РАС).

АОП реализуется на государственном языке Российской Федерации - русском.

1.1.2. Цели и задачи Программы АООП ДО для детей с РАС.

Целью реализации адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования является обеспечение условий для дошкольного образования, определяемых общими и особыми потребностями ребёнка раннего и дошкольного возраста с ОВЗ, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья.

Программа содействует взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, способствует реализации прав детей дошкольного возраста на получение доступного и качественного образования, обеспечивает развитие способностей каждого ребенка, формирование и развитие личности ребенка в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого и физического развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

Цель Программы достигается через решение следующих задач:

- реализация содержания адаптированной основной образовательной программы;
- коррекция недостатков психофизического развития детей с ОВЗ;
- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей с ОВЗ, в том числе их эмоционального благополучия;
- обеспечение равных возможностей для полноценного развития ребенка с ОВЗ в период дошкольного детства независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса;
- создание благоприятных условий развития в соответствии с их возрастными, психофизическими и индивидуальными особенностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка с ОВЗ как субъекта отношений с другими детьми, взрослыми и миром;
- объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;
- формирование общей культуры личности детей с ОВЗ, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирование предпосылок учебной деятельности;
- формирование социокультурной среды, соответствующей психофизическим и индивидуальным особенностям развития детей с ОВЗ;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития, образования, реабилитации (абилитации), охраны и укрепления здоровья детей с ОВЗ;
- обеспечение преемственности целей, задач и содержания дошкольного и начального общего образования.

1.1.3. Принципы и подходы к формированию Программы

В соответствии со Стандартом Программа построена на следующих принципах:

Общие принципы и подходы к формированию программ:

- поддержка разнообразия детства;
- сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека;

-*позитивная социализация ребенка;*
-*лично-развивающий и гуманистический характер взаимодействия* взрослых и родителей (законных представителей), педагогических и иных работников Организации) и детей;
-*содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;*
-*сотрудничество Организации с семьей;*
-*возрастная адекватность образования.* Этот принцип предполагает подбор педагогом содержания и методов дошкольного образования в соответствии с возрастными особенностями детей.

1.1.4. Специфические принципы и подходы к формированию адаптированных программ для детей с расстройствами аутистического спектра:

Эффективный коррекционно-образовательный процесс невозможен без учета особых образовательных потребностей и создания соответствующих специальных условий образования обучающихся с РАС.

Необходимо определить, что именно понимается под «особыми образовательными потребностями» обучающихся с РАС, и каким требованиям эти потребности должны удовлетворять.

Нами выделены (С.А. Морозов) следующие *особые образовательные потребности обучающихся с РАС:*

- коррекция и(или) компенсация особенностей восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик;
- преодоление (смягчение) дефицита и(или) искаженности потребности в вербальном и невербальном общении и развивающихся вторично (или сочетанных) нарушений форм коммуникации;
- создание предпосылок для понимания мотивов, лежащих в основе поступков, действий, поведения других людей, для развития социального взаимодействия;
- смягчение обусловленных аутизмом особенностей поведения, затрудняющих учебный процесс, взаимодействие с другими людьми, в тяжелых случаях — пребывание в обществе, в коллективе.

Особенности восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик окружающего лежат в основе трудностей ориентировки во времени (вчера - сегодня - завтра, сначала - потом и т.п.), искажения процессов формирования и использования опыта (впечатления накапливаются, но не становятся опытом в традиционном смысле этого слова, то есть основой для решения грядущих жизненных задач; обладая информацией, иногда очень большой, человек с аутизмом не может выбрать (и, тем более, использовать) то, что соответствует заданному - потребности, необходимости, желанию и т.д.), процессов воображения (символизации). Психофизиологическая основа этого явления изучена недостаточно, но, тем не менее, его ближайшее следствие очевидно: это трудности восприятия, усвоения сукцессивно организованных процессов, что в случае РАС -

общепризнанный в науке факт.

Проявления нарушений представлений о пространственно-временных характеристиках окружающего у людей с РАС подробно описаны в литературе, основными из них являются:

- фрагментарность восприятия:
интрамодальная (трудности формирования мономодального сенсорного образа - зрительного, звукового и др.),
межмодальная (трудности формирования полисенсорного образа), в рамках феномена слабости центральной когеренции (фиксация на мелких деталях при трудности или невозможности формирования целостного образа);
- simultaneity восприятия;
- трудности восприятия сукцессивно организованных процессов.

Коррекционная работа по каждому из этих пунктов (или их сочетанию) предполагает целый спектр методических решений. Это могут быть специальные занятия, направленные на формирование целостного сенсорного образа (не только и не столько в русле сенсорной интеграции в традиционном понимании этого метода) и(или) способности выделения существенных, смысловых признаков (релизеров); организация сенсорного пространства и выбор стимульного и дидактического материала в соответствии с уровнем сензитивности по соответствующим сенсорным каналам.

В отношении трудностей усвоения сукцессивно организованных процессов поведенческие методические подходы предлагают визуализацию временных характеристик («визуализацию времени») в виде расписаний, различных по форме (стеллаж или стенд на стене, тетрадь, определённая пространственная организация последовательности заданий (например, корзинки с заданиями нужно брать слева направо) и др.), уровню организации и техническому решению (предметное, визуальное (картинки, фото, пиктограммы и др.), таблички с надписями), объёму (на определённый вид деятельности (скажем, переодевание при приходе в школу), день, неделю и более), конкретный выбор которых зависит от особенностей ребёнка, этапа работы, коррекционных задач и др.

В части случаев хорошие результаты даёт ведение дневника (естественно, с помощью родителей) в доступной форме (текст, фотографии с подписями или без них). Дневник представляет собой, фактически, то же расписание, но обращённое в прошлое, он позволяет представить прожитый период как целое, увидеть последовательность событий, осознать их взаимосвязь на доступном уровне.

Ещё одним следствием трудностей восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов является такой важнейший приём, как максимальная визуализация учебного материала. Ребёнку с аутизмом трудно воспринимать инструкции на слух, гораздо легче - в визуальной форме, которая в большей степени позволяет симулировать воспринимаемого материала. В зависимости от успешности работы по развитию понимания устной речи степень визуализации может постепенно уменьшаться; иногда необходимым оказывается использование письменной речи, альтернативных и аугментативных форм коммуникации и др.

Необходимость структурирования пространства связана с симультанностью восприятия в его примитивной форме, когда одномоментность восприятия связана не целостностью образов и(или) представлений, которые сформированы ещё недостаточно, но только с одновременностью ощущения. Это свойственно всем маленьким детям, но при аутизме в силу асинхронии развития такая форма симультанности сохраняется длительное время; определённые виды деятельности оказываются жёстко связанными с определёнными участками пространства, и попытки видоизменять, нарушать сложившийся симультанный комплекс ставят перед ребёнком с аутизмом проблемы, которые ему трудно разрешить, что затрудняет возможности выбора, ограничивает формирование произвольности и часто вызывает негативные поведенческие реакции.

Простейший приём из используемых в таких случаях - структурирование пространства, то есть жёсткая привязка определённых занятий к соответствующим участкам пространства (компартаментам). Это, с одной стороны, предупреждает значительную часть проблем поведения, но, с другой стороны, ограничивает произвольность, способствует закреплению стереотипов поведения.

Оптимальным выходом является наработка гибкости в отношении и временных, и пространственных характеристик, постепенное введения аффективных смыслов в окружающее, формирование естественных форм мотивации в соответствии с возможностями ребёнка. Существует много конкретных приёмов наработки гибкости; приведём несколько характерных, практически значимых примеров:

- одно и то же задание ребёнок выполняет с разными специалистами, занятия проводятся в разных помещениях. Важно, чтобы задания были хорошо отработаны, и вероятность нежелательных реакций на изменения была минимальной;
- постепенное усложнение выбора поощрения: сначала без выбора («Хочешь пузыри?»)
- - заведомо любимые и желанные); выбор из двух возможностей (предлагаем волчок и шарик - «Чего ты хочешь?»); предлагаем несколько вариантов привлекательных занятий в форме фотографий на планшете и др.;
- введение вариативных элементов в расписание: связанных с какими-то понятными условиями (если дождь - смотрим мультфильм, если хорошая погода - качаемся на качелях во дворе), на основе выбора из двух-трёх привлекательных занятий (что ты выбираешь: собирать пазлы или прыгать на батуте?); на основе свободного выбора, если сформирован навык проведения досуга (под контролем взрослого);
- любые иные способы генерализации навыка.

Развитие социального взаимодействия, коммуникации и её форм в настоящее время рассматриваются как важнейшее направление воспитания и обучения детей с РАС. Большинство используемых методических подходов так или иначе преследует эти цели. К.Кoenig (2012), например, к «стратегиям, запускающим социальное развитие», относит прикладной анализ поведения, визуальную поддержку, сценарии и ролевые игры, развивающие игры, видеомоделирование, опосредованное воздействие через партнёра, технологически оформленные инструкции, навыки использования групповых инструкций, развитие саморегуляции и самоконтроля.

Приёмы и методы, включённые в этот перечень, ориентированы на детей с разной степенью выраженности аутистических расстройств и разным их профилем, используют различную техническую базу, и для каждого существуют определённые показания к применению, условия использования, возможные и нежелательные сочетания с другими подходами.

Важным аспектом и одновременно предпосылкой социального взаимодействия является нарушенная при аутизме **способность понимать мотивы поведения, причины поступков и действий других людей**, способность предвосхищать, предугадывать их действия и поведение, предполагать их возможные последствия и результаты. Без таких возможностей другой человек становится для ребёнка с аутизмом непредсказуемым, взаимодействие с ним может невольно индуцировать защитные реакции (включая страхи, агрессию, стереотипные формы поведения и т.д.), что часто становится причиной тех или иных форм проблемного поведения и социальной дезадаптации.

Развитие способности к репрезентации психической жизни других людей происходит только параллельно с развитием социального взаимодействия и коммуникации. Это процесс постепенный, требующий постоянного учёта возможностей ребёнка с РАС на данный момент, особенностей его мотивационной сферы.

Особенности проблемного поведения ребёнка с аутизмом разнообразны: агрессия и аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные смех, плач, крик, различного рода стереотипии (двигательные, сенсорно-двигательные, речевые и т.д.). Такие поведенческие проявления препятствуют развитию ребёнка, затрудняют (при резкой выраженности делают фактически невозможным) учебный процесс и само взаимодействие с другими людьми.

Коррекция проблемного поведения - не только один из важнейших разделов комплексной коррекции аутистических расстройств, но часто и в значительной степени условие работы по другим направлениям. Особая роль принадлежит функциональному анализу поведения, одному из разделов бихевиоризма и прикладного анализа поведения. Предполагается, что любое поведение, в том числе и проблемное, выполняет определённую функцию, через поведенческий акт индивид осознанно или неосознанно сообщает о какой-то потребности, каком-то своём состоянии, об отношении к ситуации. Изучая информацию, связанную с появлением определённого поведенческого акта, в АВА полученные сведения используют для определения и использования таких изменений в окружающем, которые снижают частоту или предупреждают нежелательные поведенческие проявления. Несмотря на то, что такой поведенческий подход считается наиболее эффективным, он иногда не даёт желаемых результатов, так как причины, вызывающие то или иное поведение, могут носить эндогенный характер. В рамках развивающих методов используются иные подходы к коррекции проблемного поведения (О.С. Никольская и др., 2007; С. Гринспен, С. Уидер, 2013).

Как и развитие коммуникации и социального взаимодействия, коррекция проблем поведения должна начинаться в возможно более раннем возрасте

(желательно не позднее 2-3 лет), что позволяет в части случаев смягчить поведенческие проблемы, а в некоторых случаях, возможно, и предупредить развитие некоторых из них.

Отмеченные особые образовательные потребности отражают специфические для аутизма проблемы воспитания и обучения, однако, помимо них, трудности образовательного процесса могут быть связаны со следствиями особых образовательных потребностей (например, искажение и задержка речевого развития в силу невозможности восприятия сукцессивно организованных процессов), а также с коморбидными расстройствами. Это полностью согласуется с практикой: как правило, у ребёнка с РАС помимо сугубо аутистических проявлений могут быть и другие, свойственные не только аутизму расстройства (интеллектуальные, речевые, сенсорные, двигательные и др.).

Определение стратегии коррекционной работы осложняется и тем, что природа отдельных нарушений может быть сложной: например, мутизм может быть связан одновременно с аутистическим искажением речевого развития, выраженной умственной отсталостью и сенсомоторной алалией, а интеллектуальная недостаточность может включать в себя как обусловленный аутизмом синдром «олиго-плюс», так и классическую органически обусловленную умственную отсталость. Без учёта структуры нарушений возможный уровень эффективности лечебно-коррекционной работы не может быть достигнут. Следует отметить, что сложная структура нарушений при РАС требует от специалиста широких коррекционно-педагогических компетенций.

Особые образовательные потребности неоднородны в плане соотношения с клинико-психологической структурой РАС.

Нарушения восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик ближе к основному нарушению (расстройствам функций тонического блока мозга). Соответственно, здесь могут использоваться методы и компенсации, и коррекции; чаще, чем при нарушениях более высокого уровня, возникает необходимость медикаментозной терапии. Из классических признаков аутизма ближе всех к основному нарушению стереотипии компенсаторного и гиперкомпенсаторно-аутостимуляционного характера и, отчасти, кататонический вариант стереотипий.

Другие формы проблемного поведения (агрессия, аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные крик, смех, плач, негативизм) также различны по генезу, но чаще всего относятся к продуктивным расстройствам вторичного уровня клинико-психологической структуры РАС. Именно в связи с этим на первом плане в коррекции этих проявлений - психолого-педагогические методы, при необходимости в сочетании с психофармакотерапией.

Нарушения коммуникации и социального взаимодействия - сложные психологические образования, их квалификация может быть самой разной и требует исключительно индивидуального подхода.

Таким образом, подготовка к определению стратегии образовательных мероприятий должна включать:

- выделение проблем ребёнка, требующих комплексной коррекции;

- квалификацию каждой из этих проблем как вида особой образовательной потребности, уровня нарушений в клинико-психологической структуре, характер коморбидности (случайная или патогенетически обусловленная);
- выявление ведущего уровня нарушений вклинико-психологическойструктуре;
- определение образовательной траектории (по содержательному, деятельностному и процессуальному направлениям);
- мониторинг реализации принятой индивидуальной коррекционнообразовательной программы.

1.1.5. Характеристики значимые для разработки и реализации АОП ДО РАС

Ранний детский аутизм - это отклонение в психическом развитии ребенка, главным проявлением которого является нарушение общения ребенка с окружающим миром. Дети с аутизмом характеризуются чрезмерной самоизоляцией, всепоглощающим пристрастием к однообразию, неспособностью принять общепринятые способы поведения в обществе.

Из всего количества обследованных воспитанников дошкольного образовательного учреждения формируется группа детей, которые подлежат коррекционно-развивающим занятиям. Определяющим фактором для основного зачисления детей на занятия с учителем-логопедом, педагогом психологом, учителем – дефектологом и тьюторским сопровождением, является расстройство аутического спектра.

Количество детей, зачисленных на коррекционно-развивающие занятия в 2024-2025 г.	Структура дефекта		
	1 уровень	2 уровень	3 уровень
	Итого: 2 ребенка – 2, 3 уровень		
Количество детей, зачисленных на коррекционно-развивающие занятия в 2025-2026 г.	Структура дефекта		
	1 уровень	2 уровень	3 уровень
	Итого:		
Количество детей, зачисленных на коррекционно-развивающие занятия в 2026-2027 г.	Структура дефекта		
	1 уровень	2 уровень	3 уровень
	Итого:		

Коррекционную группу с РАС посещают на основании заключения ПМПК данным детям рекомендована адаптированная образовательная программа для детей с РАС и индивидуальным сопровождением педагога-тьютора.

Структура дефекта у детей с РАСопределена на основании диагностического обследования врача - педиатра.

Списочный состав детей утверждён исполняющим обязанности заведующего

1.1.6. Степени тяжести расстройств аутистического спектра

Степень тяжести	Социальная коммуникация	Ограниченные интересы и повторяющееся поведение
Уровень 3 "Потребность в очень существенной поддержке"	Тяжёлые нарушения в вербальных и невербальных социальных коммуникативных навыках приводят к серьёзным нарушениям в функционировании; крайне ограниченное инициирование социальных взаимодействий и минимальный ответ на социальные инициативы других. Например, человек с небольшим набором нескольких понятных слов, изредка инициирующий социальное взаимодействие, а если инициирует, то обращается в необычной форме и только для удовлетворения нужд, и реагирует только на очень прямые указания и формы социального общения.	Отсутствие гибкости поведения, значительные трудности с приспособлением к переменам и изменениям, или ограниченные/повторяющиеся формы поведения, которые очень мешают и существенно затрудняют функционирование во всех сферах. Сильный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания.
Уровень 2 "Потребность в существенной поддержке"	Заметные нарушения в вербальных и невербальных социальных коммуникативных навыках; выраженные затруднения в социальном общении и взаимодействии даже при наличии поддержки; ограниченное инициирование социальных взаимодействий и ограниченное или ненормальное реагирование на социальные инициативы других. Например, человек, выражающийся ограниченным количеством фраз и предложений, социальное взаимодействие ограничено узкими специальными интересами, и заметны странности в невербальной форме его коммуникации.	Отсутствие гибкости в поведении, крайние затруднения с адаптацией к переменам и изменениям, или ограниченные/повторяющиеся формы поведения, которые проявляются с достаточной частотой и заметны стороннему наблюдателю, а также мешают функционированию в различных контекстах. Заметный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания.
Уровень 1 "Потребность в поддержке"	Без поддержки и содействия нарушения в социальной коммуникации приводят к заметным нарушениям. Испытывает сложности с инициированием социальных взаимодействий и демонстрирует яркие примеры нетипичных или неудачных реакций на обращения со	Негибкое поведение значимо препятствует функционированию в одном или более контекстах. Сложности с переключением между видами деятельности. Проблемы с организацией и планированием препятствуют независимости.

	стороны окружающих. Может казаться имеющим пониженный интерес к социальным взаимодействиям. Например, человек, который способен говорить полноценными предложениями и коммуникабелен, но взаимный диалог с окружающими не получается, а его попытки установить дружеские отношения странные и обычно безуспешные.	
--	--	--

1.1.7. Признаки расстройства аутистического спектра.

Сравнительная характеристика здорового и аутичного детей в дошкольном возрасте (по К. Гилберту и Т. Питерсу)

Возраст	Здоровый ребёнок	Аутичный ребёнок
1 год	Ребёнок чаще инициирует игры. Ведущая в той же мере, как и отвечающая роль при взаимодействии. Возрастает зрительный контакт со взрослыми во время игр с игрушками. Социально приемлемые действия с объектами (функциональное использование объектов). Использует два и более объекта.	Контакты обычно уменьшаются, как только ребёнок начинает ходить и ползать. Не волнуется при разлуке с матерью.
1,5 года	Появляется что-то похожее на игру: показывает, предлагает, берет игрушки. Более типична игра с самим собой или параллельная. Частые символические действия (воображает разговор по телефону, процесс питья и т.д.) Игра связана с каждодневным распорядком ребенка.	Активная роль деятельности, похожей на игру.

2 года	Появляются эпизоды, похожие на игру. При активной деятельности проявляется деятельность, похожая на игровую (например, игры «догони — дотронься» в большей степени, чем общая игра с игрушками). Часто использует правила игры применительно к куклам, игрушечным животным, взрослым (например, кормит куклу). Выполняет действия, похожие на неограниченную собственную деятельность (воображает, что гладит белье). Развиваются несколько последовательных изображаемых действий (накормить куклу, укачать ее, уложить в постель). Воображаемая игра приводится в движение с помощью игровых предметов.	Обычно отличает родителей от других, но большой привязанности не выражает. Может обнять, поцеловать, но делает это автоматически, если его кто-то попросит. Не различает взрослых (кроме родителей). Могут иметь место сильные фобии. Предпочитает быть в одиночестве. Небольшая любознательность (исследование окружающей среды). Необычное использование игрушек и расположение объектов по линии (в ряд).
3 года	Обучается взаимодействию со сверстниками. Эпизоды поддержания взаимоотношений со сверстниками. Часто ссорится со сверстниками. Любит помогать родителям в ведении домашнего хозяйства. Любит смешить людей. Хочет сделать что-то хорошее родителям. Перепланировка символической игры, объявление о попытке и поиске нужных предметов. Замена одного объекта другим (например, кубиком заменяется машина). Объекты воспринимаются как имеющие независимую деятельность (например, куклы поднимают свои кружки).	Не допускает к себе других детей. Чрезмерно возбудим. Не понимает значения наказания. Часто произносит названия объектов. Не владеет символической игрой. Продолжительные повторяющиеся движения покачивания, кружения, походка на носках и т.д. Долгий взгляд на свет. Многие дети обладают хорошими способностями в зрительных, моторных манипуляциях, таких как в головоломке «Собери картинку из частей».
4 года	Распределяет роли со сверстниками в социодраматической игре. Предпочитает друзей по игре. Исключает нежелательных детей в игре. Взаимодействует со сверстниками вербально, иногда физически. Социодраматическая игра — игра с двумя или более детьми. Использует пантомиму для представления предмета, в котором нуждается (например, наливает из воображаемого чайника). Темы реальной жизни и фантазии могут играть важную роль в течение продолжительного времени.	Не способен понять правила игры. Функциональное использование объектов. Некоторые действия направлены на кукол; в основном ребёнок выступает в качестве ведущего лица. Символическая игра, если такая есть в наличии, ограничена до простейшей, повторяющейся схемы. По мере того как развиваются навыки творческой игры, продолжает проводить значительное количество времени, не занимаясь игровой деятельностью. Многие дети не комбинируют игрушки в игре.
5 лет	Речь очень важна при представлении темы, распределении ролей и разыгрывании драмы.	Нет способностей к пантомиме. Нет социодраматической игры.

1.1.8. Планируемые результаты

В соответствии с ФГОС ДО специфика дошкольного детства и системные особенности дошкольного образования делают неправомерными требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений. Поэтому результаты освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования и представляют собой возрастные характеристики возможных достижений ребенка с ОВЗ к концу дошкольного образования.

Реализация образовательных целей и задач Программы направлена на достижение целевых ориентиров дошкольного образования, которые описаны как основные характеристики развития ребенка с ОВЗ. Они представлены в виде изложения возможных достижений воспитанников на разных возрастных этапах дошкольного детства.

1.1.9. Целевые ориентиры реализации АООП для детей с расстройствами аутистического спектра

Учитывая, что в раннем возрасте комплексное сопровождение проводится с детьми группы риска по РАС, то есть до установления диагноза, целевые ориентиры определяются на время окончания этапа ранней помощи (одновременно на начало дошкольного возраста) и на время завершения дошкольного образования. В каждом случае целевые ориентиры определяются отдельно для трёх уровней тяжести аутистических расстройств по DSM-5.

Целевые ориентиры этапа помощи в раннем возрасте

Согласно требованиям ФГОС ДО результаты освоения Программы представлены в виде **целевых ориентиров** дошкольного образования и представляют собой возрастные характеристики возможных достижений ребенка с повышенным риском формирования РАС к 3-м годам.

Целевые ориентиры для детей раннего возраста с повышенным риском формирования расстройств аутистического спектра:

- локализует звук взглядом и/или поворотом головы в сторону источника звука;
- эмоционально позитивно реагирует на короткий тактильный контакт (не во всех случаях);
- реагирует (останавливается, замирает, смотрит на взрослого, начинает плакать пр.) на запрет («Нельзя!», «Стоп!»);
- выражает отказ, отталкивая предмет или возвращая его взрослому;
- использует взгляд и вокализацию, чтобы получить желаемое;
- самостоятельно выполняет действия с одной операцией;
- самостоятельно выполняет действия с предметами, которые предполагают схожие операции (надевание колец, вкладывание стаканчиков);
- демонстрирует соответствующее поведение в ходе выполнения действий с игрушками: бросает мяч, катает машинку, ставит кубики друг на друга, вставляет стержни в отверстия и т.д.;

- самостоятельно выполняет деятельность, включающую два разных действия, например, вынимать, вставлять;
- самостоятельно выполняет деятельность, включающую несколько разных действий, например: вставлять, открывать, вынимать, закрывать;
- завершает задание и убирает материал.
- выполняет по подражанию до десяти движений;
- вкладывает одну - две фигуры в прорезь соответствующей формы в коробке форм;
- нанизывает кольца на стержень;
- составляет деревянный пазл из трёх частей;
- вставляет колышки в отверстия;
- нажимает кнопки на различных игрушках, которые в результате нажатия срабатывают (например, включается свет, издаётся звук, начинается движение);
- разъединяет детали конструктора и др.
- строит башню из трёх кубиков;
- оставляет графические следы маркером или мелком (линии, точки, каракули);
- стучит игрушечным молотком по колышкам;
- соединяет крупные части конструктора
- обходит, а не наступает на предметы, лежащие на полу;
- смотрит на картинку, которую показывает взрослый;
- следит за местом (контейнер, пустое место для кусочка пазла и пр.) куда помещаются какие-либо предметы;
- следует инструкциям «стоп» или «подожди» без других побуждений или жестов.
- выполняет простые инструкции, предъявляемые без помощи и жеста;
- находит по просьбе 8 - 10 объектов, расположенных в комнате, но не непосредственно в поле зрения ребёнка, а которые нужно поискать;
- машет (использует жест «Пока») по подражанию;
- «танцует» с другими под музыку в хороводе;
- выполняет одно действие с использованием куклы или мягкой игрушки;
- решает задачи методом проб и ошибок в игре с конструктором
- снимает куртку, шапку (без застёжек) и вешает на крючок;
- уместно говорит «привет» и «пока», как первым, так и в ответ;
- играет в простые подвижные игры (например, в мяч, «прятки»);
- понимает значения слов «да», «нет», использует их вербально или невербально (не всегда);
- называет имена близких людей;
- выражения лица соответствуют эмоциональному состоянию (рад, грустен);
- усложнение манипулятивных «игр» (катание машинок с элементами сюжета);
- последовательности сложных операций в игре (например, собирание пирамидки, домика из блоков, нанизывание бус);
- понимание основных цветов («дай жёлтый» (зелёный, синий и т.д.);
- элементы сюжетной игры с игровыми предметами бытового характера;

- прodelывает действия с куклой или мягкими игрушками (с помощью взрослого);
- иногда привлекает внимание окружающих к предметам речью или жестом к желаемому предмету;
- выстраивает последовательности из трёх и более картинок в правильном порядке;
- пользуется туалетом с помощью взрослого;
- моет руки с помощью взрослого;
- ест за столом ложкой, не уходя из-за стола;
- преодолевает избирательность в еде (частично).

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра.

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств по DSM-5 (третий уровень аутистических расстройств является наиболее тяжёлым и, как правило, сочетается с интеллектуальными нарушениями умеренной (тяжёлой, глубокой) степени и выраженными нарушениями речевого развития):

- понимает обращённую речь на доступном уровне;
- владеет элементарной речью (отдельные слова) или/и обучен альтернативным формам общения;
- владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально / невербально);
- выражает желания социально приемлемым способом;
- возможны элементарные формы взаимодействия с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;
- выделяет себя на уровне узнавания по фотографии;
- выделяет родителей и знакомых взрослых;
- различает своих и чужих;
- поведение контролируемо в знакомой ситуации (на основе стереотипа поведения);
- отработаны основы стереотипа учебного поведения;
- участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых;
- может сличать цвета, основные геометрические формы;
- знает некоторые буквы;
- владеет простейшими видами графической деятельности (закрашивание, обводка);
- различает «большой - маленький», «один - много»;
- выполняет физические упражнения по показу (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута (под контролем взрослых);

- умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме);
- пользуется туалетом (с помощью);
- владеет навыками приёма пищи.

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств по DSM-5 (второй уровень тяжести аутистических расстройств может сочетаться с интеллектуальными нарушениями (различной, чаще лёгкой, иногда умеренной степени и нарушениями речевого развития):

- владеет простыми формами речи (двух-трёхсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения;
- владеет конвенциональными формами общения (вербально / невербально);
- может поддерживать элементарный диалог (чаще - формально);
- отвечает на вопросы в пределах ситуации общения;
- возможно ограниченное взаимодействие с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;
- выделяет себя, родителей, специалистов, которые с ним работают;
- различает людей по полу, возрасту;
- владеет поведением в учебной ситуации, но без возможностей гибкой адаптации;
- участие в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых;
- знает основные цвета и геометрические формы;
- знает буквы, владеет техникой чтения частично;
- может писать по обводке;
- различает «выше - ниже», «шире - уже» и т.п.
- есть прямой счёт до 10;
- выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем взрослых;
- имеет на уровне стереотипа представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- владеет основными навыками самообслуживания (одевается/раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду).

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра с первым уровнем тяжести аутистических расстройств по DSM-5 (первый уровень аутистических расстройств является сравнительно лёгким, часто сочетается с формальной сохранностью интеллекта и речи, хотя во многих случаях интеллектуальные и(или) речевые расстройства отмечаются):

- владеет речью (альтернативные формы общения необходимы в очень редких

случаях);

- инициирует общение (в связи с собственными нуждами);
- может поддерживать диалог (часто - формально);
- владеет конвенциональными формами общения с обращением;
- взаимодействует со взрослыми и сверстниками в обучающей ситуации (ограниченно);
- выделяет себя как субъекта (частично);
- поведение контролируется с элементами самоконтроля; требуется поддержка в незнакомой и(или) неожиданной ситуации;
- владеет поведением в учебной ситуации;
- владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально);
- владеет техникой чтения, понимает простые тексты;
- владеет основами безотрывного письма букв);
- складывает и вычитает в пределах 5-10;
- сформированы представления о своей семье, Отечестве;
- знаком с основными явлениями окружающего мира;
- выполняет физические упражнения по показу, инструкции и расписанию (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем взрослых;
- имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами;
- владеет основными навыками самообслуживания (одевается/раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду);
- принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи;
- умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.

1.1.10. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по Программе АОП ДО РАС

Оценивание качества образовательной деятельности, осуществляемой Организацией по Программе, представляет собой важную составную часть данной образовательной деятельности, направленную на ее усовершенствование.

Концептуальные основания такой оценки определяются требованиями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», а также ФГОС дошкольного образования, в котором определены государственные гарантии качества образования.

Оценивание качества, т. е. оценивание соответствия образовательной деятельности, реализуемой Организацией, заданным требованиям ФГОС и

Программы в дошкольном образовании детей с ОВЗ направлено в первую очередь на оценивание созданных Организацией условий в процессе образовательной деятельности.

Система оценки образовательной деятельности, предусмотренная Программой, предполагает оценивание качества условий образовательной деятельности, обеспечиваемых Организацией, включая психолого-педагогические, кадровые, материально-технические, финансовые, информационно-методические, управление Организацией и т. д.

Программой не предусматривается оценивание качества образовательной деятельности Организации на основе достижения детьми с ОВЗ 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 детей с ОВЗ;
- не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей с ОВЗ;
- не являются основой объективной оценки соответствия, установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей;
- 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.

Программа строится на основе общих закономерностей развития личности детей дошкольного возраста с ОВЗ с учетом сенситивных периодов в развитии.

Дети с различными недостатками в физическом и/или психическом развитии могут иметь качественно неоднородные уровни двигательного, речевого, познавательного и социального развития личности. Поэтому целевые ориентиры основной образовательной программы Организации, реализуемой с участием детей с ОВЗ, должны учитывать не только возраст ребенка, но и уровень развития его личности, степень выраженности различных нарушений, а также индивидуально-типологические особенности развития ребенка.

Программой предусмотрена система мониторинга динамики развития детей, 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;

- для проведения индивидуальной педагогической диагностики на разных этапах освоения программы используются следующие диагностические пособия:
- Список целевых навыков ESDM (авторы Роджерс С., Доусон Дж. Под общей редакцией М. Кузьмицкой и Л. Толкачева)
- Выявление нарушения сенсорной интеграции (авторы Л.А. Виноградова, Н.В. Виноградова, Н.В. Гурьянова, Т.С. Пискарева, В.В. Поздняк)
- Измерение вовлеченности, независимости и социальных отношений в ежедневных жизненных ситуациях (Адаптирован на основе «Measure of Engagement, Independence, and Social Relationships (MEISR)» R. A. McWilliam and Naomi Younggren (2012))
- Путеводитель: Интерактивная матрица общения (www.communicationmatrix.org)
- Прикладной анализ поведения (АВА)
- Оценка развития ребенка (шкала RCDI-2000)
- PICCOLO – взаимодействие родителя с ребенком
- Модифицированный Скрининговый Тест на Аутизм для Детей (пересмотренный, с дополнительным пошаговым интервью)
- DSM-5: Классификация и изменения критериев
- различные шкалы индивидуального развития ребенка с ОВЗ.

Программа предоставляет Организации право самостоятельного выбора инструментов педагогической и психологической диагностики развития детей, в том числе, его динамики.

Перечень диагностического инструментария учителя- логопеда.

1. Кабанова Т.В., Домнина О.В.
Обследование речи, общей и мелкой моторики у детей 3-6 лет с речевыми нарушениями. Обследование 1 уровня речи, 2 уровня речи, 3 уровня речи.
1 уровня речи
2. Иншакова О.Б.
Альбом для логопеда
Обследование произношения.
Обследование фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений.
Обследование слоговой структуры слова.
Обследование грамматического строя речи
Обследование самостоятельной речи.

Перечень диагностического инструментария учителя-дефектолога.

1. «Комплексное исследование и уровневая оценка психофизического развития детей дошкольного возраста со смешанными специфическими расстройствами развития» под редакцией Н.В.Новоторцевой, Ярославль, 2002.
2. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста (Е.А.Стребелева).
3. С.Д.Забрамная, О.В.Боровик. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей» М.: Владос, 2003.
4. М.Г.Борисенко, Н.А.Лукина. Диагностика развития ребёнка. СПб.: Паритет, 2007
5. Н.Н.Павлова, Л.Г.Руденко. Экспресс-диагностика в детском саду. М.: Генезис,

2008

6. Кулганов В.А., Сорокина Н.В. Психологические особенности развития детей и профилактика неврозов: Учебное пособие.-СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2012. – 160 с.

Перечень диагностического инструментария педагога-психолога, тьютора:

Программный диагностический комплекс для психолого – педагогических исследований	
Название документа	Инструменты диагностики развития детей
Опросник KID / R-CDI	ШКАЛА РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ от 0 мес. до 3,5 лет
MEISR «Measure of Engagement, Independence, and Social Relationships» R. A. McWilliam and Naomi Younggren (2012)	Измерение вовлеченности, независимости и социальных отношений в ежедневных жизненных ситуациях
Дифференциальная диагностика	дифференцированная диагностика — организуется с целью комплексной междисциплинарной оценки развития. Этот этап диагностики характеризуется сбором информации для разработки индивидуальной программы развития и прогнозирования оптимального образовательного маршрута ребенка
Оценка слуха	Скрининг слуха Реакция на высокочастотный сигнал
Оценка зрения	Скрининг зрения Проверка зрения
Программный комплекс для психолого – педагогических исследований «Лонгитюд»	Автоматизированные средства сбора и обработки данных психолого-педагогических диагностических и исследовательских методик, создание программы развития ребенка.
Матрица Коммуникации	Матрица общения — это методика оценки, позволяющая точно определить, каким образом человек общается, и получить общую схему определения логических целей развития коммуникативных навыков.
Куррикулум.	Куррикулум - *ход жизни* (с латинского языка), понятие, которое является синонимом к слову резюме. То есть, это краткое описание жизни и профессиональной деятельности, полученных навыков и достижений. В некоторых странах, в отличие от России, род куррикулумом понимается подробное и обширное описание жизни, более близкое нам как автобиография
Оценка речевых функций	Понимание речи, произношение слов.
PICCOLO	Взаимодействие родителя с ребенком: лист для фиксации наблюдений (10-47 месяцев)
Дифференциальная диагностика	дифференцированная диагностика — организуется с целью комплексной междисциплинарной оценки развития. Этот этап диагностики характеризуется сбором информации для разработки индивидуальной программы развития и прогнозирования оптимального образовательного маршрута ребенка. Проведению дифференциальной диагностики предшествует с предварительный сбор и анализ совокупных данных о развитии ребенка. С целью уточнения сведений о характере доречевого, раннего

	речевого (в условиях овладения родной речью), психического и физического развития проводится предварительная беседа с родителями (законными представителями) ребенка.
Оценка слуха	Скрининг слуха. Реакция на высокочастотный сигнал.
Оценка зрения	Скрининг зрения. Проверка зрения
Нарушение сенсорной интеграции, двигательных функций.	Оценка сенсорной интеграции Тест на определение нарушения сенсорной интеграции детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет)
Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВ, СДВГ)	Диагностические критерии DSM-5 для СДВГ Основные симптомы и признаки СДВГ: Симптомы невнимательности Симптомы гиперактивности и импульсивности

В соответствии со ФГОС дошкольного образования и принципами Программы оценка качества образовательной деятельности по Программе:

1) поддерживает ценности развития и позитивной социализации ребенка раннего и дошкольного возраста с ОВЗ;

2) учитывает факт разнообразия путей развития ребенка с ОВЗ в условиях современного общества;

3) ориентирует систему дошкольного образования на поддержку вариативных организационных форм дошкольного образования для детей с ОВЗ;

4) обеспечивает выбор методов и инструментов оценивания для семьи, образовательной организации и для педагогов Организации в соответствии:

- с разнообразием вариантов развития детей с ОВЗ в дошкольном детстве,
- разнообразием вариантов образовательной и коррекционно-реабилитационной среды,
- разнообразием местных условий в разных регионах и муниципальных образованиях Российской Федерации;

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

Система оценки качества реализации адаптированной образовательной программы дошкольного образования детей с ОВЗ на уровне Организации должна обеспечивать участие всех участников образовательных отношений и в то же время выполнять свою основную задачу - обеспечивать развитие системы дошкольного образования в соответствии с принципами и требованиями Стандарта.

Программой предусмотрены следующие уровни системы оценки качества:

- диагностика развития ребенка раннего и дошкольного возраста с ОВЗ, используемая как профессиональный инструмент педагога с целью получения

обратной связи от собственных педагогических действий и планирования дальнейшей индивидуальной работы с детьми с ОВЗ по Программе;

- внутренняя оценка, самооценка Организации;
- внешняя оценка Организации, в том числе независимая профессиональная и общественная оценка.

На уровне образовательной организации система оценки качества реализации Программы решает задачи:

- повышения качества реализации программы дошкольного образования;
- реализации требований Стандарта к структуре, условиям и целевым ориентирам основной образовательной программы дошкольной организации;
- обеспечения объективной экспертизы деятельности Организации в процессе оценки качества адаптированной программы дошкольного образования детей с ОВЗ;
- задания ориентиров педагогам в их профессиональной деятельности и перспектив развития самой Организации;
- создания оснований преемственности между дошкольным и начальным общим образованием обучающихся с ОВЗ.

Важнейшим элементом системы обеспечения качества дошкольного образования в Организации является оценка качества психолого-педагогических условий реализации, адаптированной основной образовательной программы, и именно психолого-педагогические условия являются основным предметом оценки в предлагаемой системе оценки качества образования на уровне Организации. Это позволяет выстроить систему оценки и повышения качества вариативного, развивающего дошкольного образования в соответствии со Стандартом посредством экспертизы условий реализации Программы.

Ключевым уровнем оценки является уровень образовательного процесса, в котором непосредственно участвует ребенок с ОВЗ, его семья и педагогический коллектив Организации.

Система оценки качества предоставляет педагогам и администрации Организации материал для рефлексии своей деятельности и для серьезной работы над программой, которую они реализуют. Результаты оценивания качества образовательной деятельности формируют доказательную основу для изменений основной образовательной программы, корректировки образовательного процесса и условий образовательной деятельности.

Важную роль в системе оценки качества образовательной деятельности играют также семьи воспитанников и другие субъекты образовательных отношений, участвующие в оценивании образовательной деятельности Организации, предоставляя обратную связь о качестве образовательных процессов Организации.

Система оценки качества дошкольного образования:

- должна быть сфокусирована на оценивании психолого-педагогических и других условий реализации, адаптированной основной образовательной программы в Организации в пяти образовательных областях, определенных Стандартом;

- учитывает образовательные предпочтения и удовлетворенность дошкольным образованием со стороны семьи ребенка;
- исключает использование оценки индивидуального развития ребенка в контексте оценки работы Организации;
- исключает унификацию и поддерживает вариативность форм и методов дошкольного образования;
- способствует открытости по отношению к ожиданиям ребенка с ОВЗ, семьи, педагогов, общества и государства;
- включает как оценку педагогами Организации собственной работы, так и независимую профессиональную и общественную оценку условий образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации;
- использует единые инструменты, оценивающие условия реализации программы в Организации, как для самоанализа, так и для внешнего оценивания.

Внутренняя оценка, самооценка ДОО, осуществляемая в рамках реализации «Положения о внутренней системе оценки качества образования в ДОО», утвержденной «23» 06 2022г. № 81/1, разработанного на основе «Концепции мониторинга качества дошкольного образования», ее объективного, прозрачного, валидного и надежного инструментария оценки качества, унифицирующего понимание требований нормативных документов, регулирующих деятельность ДОО и работников ДОО, позволяющего сформировать комплекс надежных данных для развития ДОО как образовательной системы по 9 областям качества:

1. Образовательные ориентиры.
2. Образовательная программа.
3. Содержание образовательной деятельности.
4. Образовательный процесс.
5. Образовательные условия.
6. Условия получения дошкольного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами.
7. Взаимодействие с родителями.
8. Здоровье, безопасность и повседневный уход
9. Управление и развитие.

На уровне ДОО система оценки качества реализации АОП ДО решает задачи:

- повышения качества реализации АОП ДО;
- реализации требований ФГОС ДО к структуре, условиям и целевым ориентирам;
- обеспечения объективной экспертизы деятельности ДОО в процессе оценки качества адаптированной программы дошкольного образования детей с РАС;
- задания ориентиров педагогическим работникам в их профессиональной деятельности и перспектив развития самой ДОО как системы;
- создания оснований преемственности между дошкольным и начальным общим образованием детей с РАС.

Важнейшим элементом системы обеспечения качества дошкольного образования в ДОО является оценка качества психолого-педагогических условий реализации, адаптированной основной образовательной программы, и именно психолого-

педагогические условия являются основным предметом оценки в предлагаемой системе оценки качества образования на уровне ДОО, что позволяет выстроить систему оценки и повышения качества вариативного, развивающего дошкольного образования в соответствии со Стандартом посредством экспертизы условий реализации АОП ДО. Ключевым уровнем оценки является уровень образовательного процесса, в котором непосредственно участвует ребенок с ТНР, его семья и педагогический коллектив ДОО.

Система оценки качества дошкольного образования:

- сфокусирована на оценивании психолого-педагогических и других условий реализации АОП ДО в ДОО в пяти образовательных областях, определенных ФГОС ДО;
- учитывает образовательные предпочтения и удовлетворенность дошкольным образованием со стороны семьи ребенка с РАС;
- исключает использование оценки индивидуального развития ребенка в контексте оценки работы ДОО;
- исключает унификацию и поддерживает вариативность форм и методов образования детей с РАС;
- способствует открытости по отношению к ожиданиям ребенка с РАС, семьи, педагогических работников, общества и государства;
- включает как оценку педагогическими работниками ДОО собственной работы, так и независимую профессиональную и общественную оценку условий образовательной деятельности в ДОО;
- использует единые инструменты, оценивающие условия реализации АОП ДО в ДОО, как для самоанализа, так и для внешнего оценивания;

В целом для контингента родителей (законных представителей) характерны: средний уровень жизни и доходов, высокие требования к образованию, большое желание дать ребенку хорошее образование. Родители воспитанников заинтересованы в большей степени в создании благоприятной среды, направленной на получение качественного образования, сохранение и укрепления здоровья детей и обеспечение психологического комфорта. Данная характеристика учитывается при организации взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников, выборе направлений и форм сотрудничества.

Взаимодействие с социумом

Взаимодействие с социумом, обеспечивая степень открытости образовательного учреждения, является важным механизмом повышения качества образования.

Взаимодействие МБДОУ №2 с социумом по реализации Адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования, осуществляется на основании договоров, планов совместной работы по следующим направлениям:

- стратегическое планирование развития детского сада;
- выполнение (оценка) социального заказа по образованию дошкольников;
- участие в конкурсах различных уровней.

МБДОУ №2 обогащает содержание образования через сотрудничество:

- с учреждениями образования - по обмену опытом педагогической работы;

- с учреждениями культуры - по художественно - эстетическому, патриотическому воспитанию дошкольников;
- с социально ориентированными учреждениями - по социально -коммуникативному развитию воспитанников.

Для создания качественных условий воспитания, обучения и развития детей с ОВЗ осуществляет взаимодействие со следующими организациями:

Взаимодействие социальными партнёрами в МБДОУ №2

Субъекты взаимодействия	Предмет взаимодействия
ГАУЗ СО «Артемовская ЦРБ»	Осмотр детей ДОО специалистами, всесторонняя помощь и профилактика, просветительская работа с родителями.
МАОУ СОШ №12	Обеспечение преемственности дошкольного и начального образования Реализация совместных социально-педагогических проектов
ГИБДД	Профилактика детского дорожного травматизма на дорогах города. Пропаганда соблюдения правил дорожного движения детьми и их родителями
Артемовский исторический музей	Расширение кругозора детей о прошлом родного города, его обычаях, традициях, ремеслах и людях, прославивших наш город
МБУК АГО	Повышение читательской культуры воспитанников, знакомство с писателями и поэтами родного края и их произведениями
Детские сады района, города	Обмен опытом
ГБОУ «Центр Дар»	Консультирование по психолого-педагогическому сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья.
ГБУДОСО "Артемовская ДШИ"	Приобщение воспитанников к миру музыкального искусства
Субъекты системы профилактики семейного неблагополучия: - Территориальная комиссия Артемовского района по делам Несовершеннолетних и защите их прав	Правовая поддержка в вопросах оказания помощи семьям обучающихся, консультации, родительские всеобучи, планирование работы, оказание консультационной помощи в реализации

- Центр социальной помощи семье и детям Артемовского района	Индивидуальной программы реабилитации семьи, находящейся в трудной ситуации.
---	--

Результатом открытости дошкольного учреждения для социума является:

1. соответствие целей и результатов образования современным социальным требованиям;
2. соответствие содержания образования его целям, возможностям, интересам и потребностям всех воспитанников;
3. соответствие условий образовательной деятельности требованиям сохранения здоровья детей и обеспечения их психологического комфорта, социализации воспитанников раннего и дошкольного возраста в современном обществе;
4. соответствие условий образовательной деятельности социальному запросу семьи.

Методический комплект для осуществления развивающего оценивания освоения детьми ООП ДО в части, формируемой участниками образовательных отношений отражающей специфику национальных, социокультурных и иных условий, в которых осуществляется образовательная деятельность.

- Список целевых навыков ESDM (авторы Роджерс С., Доусон Дж. Под общей редакцией М. Кузьмицкой и Л. Толкачева)
- Измерение вовлеченности, независимости и социальных отношений в ежедневных жизненных ситуациях (Адаптирован на основе «Measure of Engagement, Independence, and Social Relationships (MEISR)» R. A. McWilliam and Naomi Younggren (2012))
- Путеводитель: Интерактивная матрица общения (www.communicationmatrix.org)
- Оценка развития ребенка (шкала RCDI-2000)
- Программный комплекс для психолого – педагогических исследований «Лонгитюд»
- Модифицированный Скрининговый Тест на Аутизм для Детей (пересмотренный, с дополнительным пошаговым интервью)
- DSM-5: Классификация и изменения критериев
- Анкета для родителей воспитанников «Выявление особенности социальной ситуации развития ребенка в семье»;
- Лист оценки родителями уровня удовлетворенности;
- Лист оценки участия родителей в образовательной деятельности.

Сроки (регулярность) педагогической диагностики:

Начало учебного года – стартовая диагностика. С 01.09. по 15.09

Середина учебного года – рубежная диагностика С 10.01 по 25.01.

Конец учебного года – финальная диагностика. С 15.05 по 31.05.

Форма, методы проведения педагогической диагностики (направлены на выявление и изучение индивидуально-психологических особенностей детей, причин возникновения трудностей в освоении образовательной программы), которую проводят квалифицированные специалисты (педагоги-психологи, психологи)

1.2. Федеральная рабочая программа воспитания (ФРПВ)

1.2.1. Пояснительная записка.

Рабочая программа воспитания для образовательных организаций, реализующих адаптированные образовательные программы дошкольного образования (далее - Программа, Программа воспитания), предусматривает обеспечение процесса разработки рабочей программы воспитания на основе требований Федерального закона от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» с учетом Плана мероприятий по реализации в 2021-2025 годах. Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Работа по воспитанию, формированию и развитию личности обучающихся с ОВЗ в дошкольных образовательных организациях (далее - ДОО) предполагает преемственность по отношению к достижению воспитательных целей начального общего образования (далее - НОО), к реализации Примерной программы воспитания, одобренной федеральным учебно-методическим объединением по общему образованию (протокол от 2 июня 2020 г. № 2/20) и размещенной на портале <https://fgosreestr.ru>.

Под воспитанием понимается «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде».

Программа воспитания основана на воплощении национального воспитательного идеала, который понимается как высшая цель образования, нравственное (идеальное) представление о человеке.

В основе процесса воспитания детей в ДОО должны лежать конституционные и национальные ценности российского общества.

Целевые ориентиры следует рассматривать как возрастные характеристики возможных достижений ребенка, которые коррелируют с портретом выпускника ДОО и с базовыми духовно-нравственными ценностями. Планируемые результаты определяют направления для разработчиков рабочей программы воспитания.

С учетом особенностей социокультурной среды, в которой воспитывается ребенок, в рабочей программе воспитания необходимо отразить взаимодействие участников образовательных отношений (далее - ОО) со всеми субъектами образовательных отношений. Только при подобном подходе возможно воспитать

гражданина и патриота, раскрыть способности и таланты детей, подготовить их к жизни в высокотехнологичном, конкурентном обществе.

Для того чтобы эти ценности осваивались ребёнком, они должны найти свое отражение в основных направлениях воспитательной работы ДОО.

Ценности ***Родины и природы*** лежат в основе патриотического направления воспитания.

Ценности ***человека, семьи, дружбы***, сотрудничества лежат в основе социального направления воспитания.

Ценность ***знания*** лежит в основе познавательного направления воспитания.

Ценность ***здоровья*** лежит в основе физического и оздоровительного направления воспитания.

Ценность ***труда*** лежит в основе трудового направления воспитания.

Ценности ***культуры и красоты*** лежат в основе этико-эстетического направления воспитания.

Реализация Примерной программы основана на взаимодействии с разными субъектами образовательных отношений.

ДОО в части, формируемой участниками образовательных отношений, дополняет приоритетные направления воспитания с учетом реализуемой основной образовательной программы, региональной и муниципальной специфики реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, того, что воспитательные задачи, согласно федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (далее - ФГОС ДО), реализуются в рамках образовательных областей - социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического развития, физического развития.

Реализация Программы воспитания предполагает социальное партнерство с другими организациями.

Программа воспитания является неотъемлемым компонентом АООП. Структура Программы воспитания включает пояснительную записку и три раздела - целевой, содержательный и организационный, в каждом из них предусматривается обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений.

1.2.2. Цели и задачи программы ФРПВ

Общая цель воспитания в ДОО - личностное развитие дошкольников с ОВЗ и создание условий для их позитивной социализации на основе базовых ценностей российского общества через:

1) формирование ценностного отношения к окружающему миру, другим людям, себе;

2) овладение первичными представлениями о базовых ценностях, а также выработанных обществом нормах и правилах поведения;

3) приобретение первичного опыта деятельности и поведения в соответствии с базовыми национальными ценностями, нормами и правилами, принятыми в обществе.

Задачи воспитания формируются для каждого возрастного периода (2 мес. - 1 год, 1 год - 3 года, 3 года - 8 лет) на основе планируемых результатов достижения цели воспитания и с учетом психофизических особенностей обучающихся с ОВЗ и реализуются в единстве с развивающими задачами, определенными действующими нормативными правовыми документами в сфере ДО. Задачи воспитания соответствуют основным направлениям воспитательной работы.

1.2.3. Методологические основы и принципы построения Программы воспитания

Методологической основой Примерной программы являются антропологический, культурно-исторический и практические подходы. Концепция Программы основывается на базовых ценностях воспитания, заложенных в определении воспитания, содержащемся в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Методологическими ориентирами воспитания также выступают следующие идеи отечественной педагогики и психологии: развитие личного субъективного мнения и личности ребенка в деятельности; духовно-нравственное, ценностное и смысловое содержание воспитания; идея о сущности детства как сенситивного периода воспитания; амплификация (обогащение) развития ребёнка средствами разных «специфически детских видов деятельности».

Программа воспитания руководствуется принципами ДО, определенными ФГОС ДО.

Программа воспитания построена на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и опирается на следующие принципы:

принцип гуманизма. Приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности; воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования;

принцип ценностного единства и совместности. Единство ценностей и смыслов воспитания, разделяемых всеми участниками образовательных отношений, содействие, сотворчество и сопереживание, взаимопонимание и взаимное уважение;

принцип общего культурного образования. Воспитание основывается на культуре и традициях России, включая культурные особенности региона;

принцип следования нравственному примеру. Пример как метод воспитания позволяет расширить нравственный опыт ребенка, побудить его к открытому внутреннему диалогу, пробудить в нем нравственную рефлексию, обеспечить возможность выбора при построении собственной системы ценностных отношений, продемонстрировать ребенку реальную возможность следования идеалу в жизни;

принципы безопасной жизнедеятельности. Защищенность важных интересов личности от внутренних и внешних угроз, воспитание через призму безопасности и безопасного поведения;

принцип совместной деятельности ребенка и взрослого. Значимость

совместной деятельности взрослого и ребенка на основе приобщения к культурным ценностям и их освоения;

принцип инклюзивности. Организация образовательного процесса, при котором все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования.

Данные принципы реализуются в укладе ОО, включающем воспитывающие среды, общности, культурные практики, совместную деятельность и события.

Уклад образовательной организации

Уклад - общественный договор участников образовательных отношений, опирающийся на базовые национальные ценности, содержащий традиции региона и ОО, задающий культуру поведения сообществ, описывающий предметно-пространственную среду, деятельности и социокультурный контекст.

Уклад учитывает специфику и конкретные формы организации распорядка дневного, недельного, месячного, годового циклов жизни ДОО.

Уклад способствует формированию ценностей воспитания, которые разделяются всеми участниками образовательных отношений (воспитанниками, родителями, педагогами и другими сотрудниками ДОО).

Воспитывающая среда ДОО

Воспитывающая среда - это особая форма организации образовательного процесса, реализующего цель и задачи воспитания.

Воспитывающая среда определяется целью и задачами воспитания, духовно-нравственными и социокультурными ценностями, образцами и практиками, и учитывает психофизических особенностей обучающихся с ОВЗ. Основными характеристиками воспитывающей среды являются ее насыщенность и структурированность.

Общности (сообщества) ДОО

Профессиональная общность - это устойчивая система связей и отношений между людьми, единство целей и задач воспитания, реализуемое всеми сотрудниками ДОО. Сами участники общности должны разделять те ценности, которые заложены в основу Программы. Основой эффективности такой общности является рефлексия собственной профессиональной деятельности.

Воспитатель, а также другие сотрудники должны:

быть примером в формировании полноценных и сформированных ценностных ориентиров, норм общения и поведения;

мотивировать детей к общению друг с другом, поощрять даже самые незначительные стремления к общению и взаимодействию;

поощрять детскую дружбу, стараться, чтобы дружба между отдельными детьми внутри группы сверстников принимала общественную направленность;

заботиться о том, чтобы дети непрерывно приобретали опыт общения на основе чувства доброжелательности;

содействовать проявлению детьми заботы об окружающих, учить проявлять чуткость к сверстникам, побуждать детей сопереживать, беспокоиться, проявлять

внимание

к заболевшему товарищу;

воспитывать в детях такие качества личности, которые помогают влиться в общество сверстников (организованность, общительность, отзывчивость, щедрость, доброжелательность и пр.);

учить детей совместной деятельности, насыщать их жизнь событиями, которые сплачивали бы и объединяли ребят;

воспитывать в детях чувство ответственности перед группой за свое поведение.

Профессионально-родительская общность включает сотрудников ДОО и всех взрослых членов семей воспитанников, которых связывают не только общие ценности, цели развития и воспитания детей, но и уважение друг к другу. Основная задача - объединение усилий по воспитанию ребенка в семье и в ДОО. Зачастую поведение ребенка сильно различается

дома и в ДОО. Без совместного обсуждения воспитывающими взрослыми особенностей ребенка невозможно выявление и в дальнейшем создание условий, которые необходимы для его оптимального и полноценного развития и воспитания.

Детско-взрослая общность. Для общности характерно содействие друг другу, сотворчество и сопереживание, взаимопонимание и взаимное уважение, отношение к ребенку как к полноправному человеку, наличие общих симпатий, ценностей и смыслов у всех участников общности.

Детско-взрослая общность является источником и механизмом воспитания ребенка. Находясь в общности, ребенок сначала приобщается к тем правилам и нормам, которые вносят взрослые в общность, а затем эти нормы усваиваются ребенком и становятся его собственными.

Общность строится и задается системой связей и отношений ее участников. В каждом возрасте и каждом случае она будет обладать своей спецификой в зависимости от решаемых воспитательных задач.

Детская общность. Общество сверстников - необходимое условие полноценного развития личности ребенка. Здесь он непрерывно приобретает способы общественного поведения, под руководством воспитателя учится умению дружно жить, сообща играть, трудиться, заниматься, достигать поставленной цели. Чувство приверженности к группе сверстников рождается тогда, когда ребенок впервые начинает понимать, что рядом с ним такие же, как он сам, что свои желания необходимо соотносить с желаниями других.

Воспитатель должен воспитывать у детей навыки и привычки поведения, качества, определяющие характер взаимоотношений ребенка с другими людьми и его успешность в том или ином сообществе. Поэтому так важно придать детским взаимоотношениям дух доброжелательности, развивать у детей стремление и умение помогать как старшим, так и друг другу, оказывать сопротивление плохим поступкам, общими усилиями достигать поставленной цели.

Одним из видов детских общностей являются разновозрастные детские общности.

В детском саду должна быть обеспечена возможность взаимодействия ребенка

как со старшими, так и с младшими детьми. Включенность ребенка в отношения со старшими, помимо подражания и приобретения нового, рождает опыт послушания, следования общим для всех правилам, нормам поведения и традициям. Отношения с младшими - это возможность для ребенка стать авторитетом и образцом для подражания, а также пространство для воспитания заботы и ответственности.

Организация жизнедеятельности детей дошкольного возраста в разновозрастной группе обладает большим воспитательным потенциалом для инклюзивного образования.

Культура поведения воспитателя в общностях как значимая составляющая уклада. Культура поведения взрослых в детском саду направлена на создание воспитывающей среды как условия решения возрастных задач воспитания. Общая психологическая атмосфера, эмоциональный настрой группы, спокойная обстановка, отсутствие спешки, разумная сбалансированность планов - это необходимые условия нормальной жизни и развития детей.

Воспитатель должен соблюдать кодекс нормы профессиональной этики и поведения:

педагог всегда выходит навстречу родителям и приветствует родителей и детей первым;

улыбка - всегда обязательная часть приветствия;

педагог описывает события и ситуации, но не даёт им оценки;

педагог не обвиняет родителей и не возлагает на них ответственность за поведение детей в детском саду;

тон общения ровный и дружелюбный, исключается повышение голоса;

уважительное отношение к личности воспитанника, в том числе с ОВЗ;

умение заинтересованно слушать собеседника и сопереживать ему;

умение видеть и слышать воспитанника, в том числе с ОВЗ, сопереживать ему;

уравновешенность и самообладание, выдержка в отношениях с детьми, в том числе с ОВЗ;

умение быстро и правильно оценивать сложившуюся обстановку и в то же время не торопиться с выводами о поведении и способностях воспитанников, в том числе с ОВЗ;

умение сочетать мягкий эмоциональный и деловой тон в отношениях с детьми, в том числе с ОВЗ;

умение сочетать требовательность с чутким отношением к воспитанникам, в том числе с ОВЗ;

знание возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, в том числе с ОВЗ;

соответствие внешнего вида статусу воспитателя детского сада.

Социокультурный контекст

Социокультурный контекст - это социальная и культурная среда, в которой человек растет и живет. Он также включает в себя влияние, которое среда оказывает на идеи и поведение человека.

Социокультурные ценности являются определяющими в структурно-

содержательной основе Программы воспитания.

Социокультурный контекст воспитания является вариативной составляющей воспитательной программы. Он учитывает этнокультурные, конфессиональные и региональные особенности и направлен на формирование ресурсов воспитательной программы.

Реализация социокультурного контекста опирается на построение социального партнерства образовательной организации.

В рамках социокультурного контекста повышается роль родительской общественности как субъекта образовательных отношений в Программе воспитания.

Деятельности и культурные практики в ДОО

Цели и задачи воспитания реализуются *во всех видах деятельности* дошкольника с ОВЗ, обозначенных во ФГОС ДО. В качестве средств реализации цели воспитания могут выступать следующие основные виды деятельности и культурные практики:

предметно-целевая (виды деятельности, организуемые взрослым, в которых он открывает ребенку смысл и ценность человеческой деятельности, способы ее реализации совместно с родителями, воспитателями, сверстниками);

культурные практики (активная, самостоятельная апробация каждым ребенком инструментального и ценностного содержаний, полученных от взрослого, и способов их реализации в различных видах деятельности через личный опыт);

свободная инициативная деятельность ребенка (его спонтанная самостоятельная активность, в рамках которой он реализует свои базовые устремления: любознательность, общительность, опыт деятельности на основе усвоенных ценностей).

1.2.4. Требования к планируемым результатам освоения Программы воспитания

Планируемые результаты воспитания носят отсроченный характер, но деятельность воспитателя нацелена на перспективу развития и становления личности ребенка с ОВЗ. Поэтому результаты достижения цели воспитания даны в виде целевых ориентиров, представленных в виде обобщенных портретов ребенка с ОВЗ к концу раннего и дошкольного возрастов. Основы личности закладываются в дошкольном детстве, и, если какие-либо линии развития не получают своего становления в детстве, это может отрицательно сказаться на гармоничном развитии человека в будущем.

На уровне ДО не осуществляется оценка результатов воспитательной работы в соответствии с ФГОС ДО, так как «целевые ориентиры основной образовательной программы дошкольного образования не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей».

Целевые ориентиры воспитательной работы для детей с ОВЗ дошкольного возраста (до 8 лет)

Портрет ребенка с ОВЗ дошкольного возраста (к 8-ми годам)

Направления воспитания	Ценности	Показатели
Патриотическое	Родина, природа	Любящий, испытывающий чувство привязанности к родному дому, семье, близким людям.
Социальное	Человек, семья, дружба, сотрудничество	Различающий основные проявления добра и зла, принимающий и уважающий ценности семьи и общества. Освоивший основы речевой культуры. Умеющий слушать и слышать собеседника, способный взаимодействовать со взрослыми и сверстниками на основе общих интересов и дел.
Познавательное	Знания	Проявляющий самостоятельность, инициативу в познавательной, игровой, коммуникативной и продуктивных видах деятельности и в самообслуживании, обладающий первичной картиной мира на основе традиционных ценностей российского общества.
Физическое и оздоровительное	Здоровье	Владеющий основными навыками личной и общественной гигиены, стремящийся соблюдать правила безопасного поведения в быту, социуме (в том числе в цифровой среде), природе.
Трудовое	Труд	Проявляющий трудолюбие при выполнении поручений и в самостоятельной деятельности.
Этикоэстетическое	Культура и красота	Способный воспринимать и чувствовать прекрасное в быту, природе, искусстве.

1.3. Часть, формируемая участниками образовательных отношений (ПОП «СамоЦвет»)(П 1. Стр 3)

1.3.1. Цели образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста:

1. Содействовать дальнейшему развитию поисково-практических действий: расширению арсенала исследовательских, трудовых, учебных действий, способов получения информации; обучению доступным способам фиксации информации - свойств и признаков предметов, явлений, событий, процесса и результатов действий с помощью рисунка, знака, слова, схемы, модели.

2. Обеспечить поддержку инициативы в познании окружающего мира (целостного образа предметов, явлений, событий, отношений), активности в речевом общении.

3. Содействовать формированию опыта рефлексии (самопонимания, самопрезентации).

4. Способствовать развитию навыков самоорганизации, понимания других, презентации совместных действий.

5. Способствовать формированию навыка элементарного саморегулирования активности.

6. Стимулировать развитие различных форм речевого творчества.

7. Обеспечить развитие двигательных умений и навыков; стимулировать интерес к разным видам двигательной активности; формировать опыт участия в спортивной жизни (образовательной организации, города(села), страны).

8. Воспитывать привычки здорового образа жизни.

9. Способствовать развитию двигательных умений и навыков, физических качеств (силы, ловкости, выносливости, быстроты и др.).

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России представлены базовые национальные ценности обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях:

- патриотизм - любовь к своей малой Родине;
- социальная солидарность - доверие к людям;
- семья - любовь и верность, здоровье;
- труд и творчество - уважение к труду, целеустремленность и настойчивость;
- наука - ценность знания, стремление к истине, научная картина мира;
- искусство и литература - красота, гармония, духовный мир человека, эстетическое развитие;
- природа - родная земля;

Система ценностей является основой организации ценностно-смыслового пространства дошкольного образования, которая включает отбор таких ценностей, которые могут быть освоены дошкольниками:

- ценности семьи;
- ценности труда и творчества;
- ценности социальной направленности (социальная солидарность);
- ценности здоровья.

Задачи

- 1) Формирование и развитие социально-бытовых ориентировок, закрепление навыков самообслуживания.
- 2) Стимулирование речевой деятельности.
- 3) Формирование вербальных и невербальных способов общения.
- 4) Формирование коммуникативной функции речи.
- 5) Удовлетворение потребности в общении с окружающими.
- 6) Формирование предметно-практической деятельности.
- 7) Развитие познавательной деятельности.
- 8) Обучение простейшим предметным и трудовым действиям.
- 9) Вовлечение ребенка-инвалида и родителей в совместную деятельность.
- 10) Коррекция взаимоотношений в семье.
- 11) Деятельность учителя-логопеда.

1.3.2. Виды культурных практик:

Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»

1. Культурная практика самообслуживания и общественно-полезного труда

Образовательная область «Познавательное развитие»

Сенсомоторная культурная практика;

Образовательная область «Речевое развитие»

Речевая культурная практика

Образовательная область «Физическое развитие»

Двигательная культурная практика;

1.3.3. Принципы

Реализация целей и задач развития детей в культурных практиках основывается на следующих **принципах**:

1. Ориентировка на потенциальные возможности ребенка, на «зону ближайшего развития»
2. Реализация деятельностного подхода как развитие самой деятельности, основных ее компонентов (мотивов, целей, действий, способов действий или операций), что способствует развитию ребенка как субъекта деятельности (деятеля).
3. Принцип универсальности содержания и одновременно вариативности и гибкости, позволяющий корректировать ее реализацию в зависимости от хода образовательного процесса и особенностей развития детей.
4. Принцип интеграции освоения предлагаемого содержания модулей образовательной деятельности, который, с одной стороны, не нарушает целостность каждого из направлений развития, а с другой - существенно их взаимообогащает, способствует их смысловому углублению, расширяет ассоциативное информационное поле детей, что и предполагает освоение культурной практикой.
5. Принцип создания проблемных ситуаций в процессе освоения содержания культурной практики, характеризующихся определенным уровнем трудности, связанной с отсутствием у ребенка готовых способов их разрешения и необходимостью их самостоятельного поиска. В результате найденные обучающимися способы обобщаются и свободно используются в новых ситуациях, что говорит о развитии их мышления.
6. Принцип продуктивного и игрового взаимодействия детей между собой и со взрослыми (диалогическое общение), благодаря чему формируется социокультурное пространство саморазвития, а также детское сообщество, в котором каждый ребенок чувствует себя успешным, умелым, уверенным в случае необходимости в помощи товарищей и взрослого. Стимулирование и мотивация игрового взаимодействия, предоставляет возможность поиска личностного смысла в игровой деятельности. Открытость игрового взаимодействия, обеспечивает субъектность ребенка, усвоение им социального опыта на основе взаимодействия со сверстниками и взрослыми.
7. Принцип учета определенных особенностей психики детей (высокое развитие эмоционально-чувственного восприятия, способность непосредственно запечатлевать, сохранять и использовать в качестве ориентиров как материальные, так и духовные объекты внешнего мира). Целенаправленное формирование аксиологического ядра личности может успешно осуществляться в период дошкольного детства на основе психологических механизмов интериоризации,

оценки, выбора и экстерии- ризации совокупности устойчивых общечеловеческих ценностей, имеющих нравственное содержание, представленных в социокультурной среде в виде идеальных форм, образцов, эталонов поведения, отношения, деятельности, доступных для восприятия дошкольников.

8. Принцип учета индивидуальных особенностей, как личностных (лидерство, инициативность, уверенность, решительность и т. п.), так и различий в возможностях и в темпе выполнения заданий и др. Это способствует успешному развитию каждого ребенка и его эмоциональному благополучию.

9. Принцип учета основных когнитивных стилей или модальностей обучения.

10. Принцип стимулирования рефлексивной позиции ребенка, означающий создание условий для поиска оптимальных средств и способов взаимодействия, позволяющих ребенку познать и реализовать себя.

11. Принцип учета специфики развития мальчиков и девочек, их позиционирования в культурной практике, а также принципы, необходимость учета которых позволяет достичь планируемых результатов на основе концепции:

- *принцип обогащения (амплификации) детского развития* - получение опыта самоопределения и саморегуляции, созидательного отношения к миру и себе самому, формирование и развитие желания учиться постоянно и самостоятельно через игру и различные виды деятельности, через поддержку детской инициативы, исследовательской активности, любознательности, поддержку в реализации собственного потенциала в развивающей среде, предоставляющей инструменты и возможности, которыми он может воспользоваться, осуществлять поиск ответов на свои вопросы, возможность высказывать свое мнение, аргументировать собственную позицию и умение слышать и принимать позицию другого;

- *принцип эмоционального благополучия* через позитивный эмоциональный фон, способствующий укреплению чувства защищенности, веры в себя и настойчивости в достижении поставленных целей в мотивированной, творческой деятельности; если удовлетворены базовые потребности ребенка в привязанности, внимании и любви, если дети здоровы и хорошо себя чувствуют, они начинают активно интересоваться и исследовать окружающее пространство, положительно воспринимать себя как успешного, творческого человека;

- *принцип предоставления возможностей для проявления детской инициативы* в планировании образовательной деятельности, ее поддержки и стимулирования.

- *принцип содействия, сотрудничества* - использования и поддержки в воспитании детей партнерских доброжелательных отношений между взрослыми и детьми, через полноценное участие ребенка в образовательном процессе, приобретение им собственного культурного опыта общения, освоения и осмысления окружающего мира (природного, социального) как исследователя и партнера в самостоятельной и совместной деятельности с другими детьми и взрослыми; взрослый, по отношению к ребенку со-исследователь, со-автор, проводник, поддерживающий и уважающий самостоятельность и осознанность ребенка;

- *принцип привлечения и использования в реализации программы потенциала*

семьи - родители участники, соавторы программы, осведомлены обо всех ее изменениях, о достижениях детей; они включены в творческий, постоянный, слаженный коллектив взрослых, заинтересованных в развитии ребенка;

- *принцип особой роли в реализации программы социальной и развивающей предметной пространственной среды.*

Дошкольный возраст является наиболее сензитивным возрастом познания, принятия и присвоения себе ценностей общества, в котором живет ребенок. Дошкольник усваивает модели поведения в соответствии с присваиваемыми ценностями.

Система ценностей будет выполнять роль ориентира в целостной картине мира.

В Программе содержание культурных практик, осваиваемых ребенком, отражено в таблицах «Взаимосвязь психофизических особенностей ребенка с составляющими культурных практик» каждого модуля образовательной деятельности.

1.3.4. Планируемые результаты образовательной деятельности

К семи годам:

- ребенок овладевает основными культурными способами деятельности. Способен выбрать себе род занятий, участников по совместной деятельности;
- ребенок положительно относится к миру, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства. Активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты;
- ребенок обладает воображением, которое реализуется в разных видах деятельности и прежде всего в игре. Ребенок владеет разными формами и видами игры, следует игровым правилам;
- ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может высказывать свои мысли и желания, использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребенка складываются предпосылки грамотности;
- у ребенка развита крупная и мелкая моторика. Он подвижен, вынослив, владеет основными произвольными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими;
- ребенок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены;
- ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам. Склонен наблюдать, экспериментировать, строить смысловую картину окружающей реальности, обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет. Знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики.

- Дети с различными недостатками в физическом и/или психическом развитии могут иметь качественно неоднородные уровни речевого, познавательного и социального развития личности. Поэтому целевые ориентиры основной образовательной программы Организации, реализуемой с участием детей с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ), должны учитывать не только возраст ребенка, но и уровень развития его личности, степень выраженности различных нарушений, а также индивидуально-типологические особенности развития ребенка.

II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155) С изменениями и дополнениями от: 21 января 2019 г., 8 ноября 2022 г (П.2.6. стр6/27)

2.1. АООП ДО для детей с РАС

2.2.1. Общие положения

Содержание примерной АООП дошкольного образования включает две составляющих (два направления) коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС и определяет их взаимосвязь и соотношение на этапах дошкольного образования. Это:

1. коррекционная работа по смягчению в возможно большей степени (в идеале - преодолению) ключевых симптомов аутизма (качественные нарушения коммуникации и социального взаимодействия, а также ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности) и
2. освоение содержания программ в традиционных образовательных областях (социально-коммуникативном, познавательном, речевом, художественноэстетическом и физическом развитии).

Учитывая прямую связь основных симптомов аутизма с социальной жизнью человека и pervasive характер расстройств при РАС, коррекционная работа рассматривается как условие и предпосылка второй составляющей Программы, то есть дошкольное образование при РАС должно начинаться с решения проблем первой, коррекционной составляющей с постепенным переходом ко второй составляющей.

В связи с этим на этапе помощи в раннем возрасте и **начальном этапе** дошкольного образования основным содержанием становится специальная коррекционная работа, тогда как освоение содержания Программы в традиционных образовательных областях становится возможным на основном этапе дошкольного образования детей с РАС. На этом этапе Программа по организационно - управленческим характеристикам становится близкой к модульной.

Переход от **начального этапа к основному** - возраст начала этого перехода, его продолжительность, содержательная и методическая стороны - определяются результатами начального этапа, которые, в свою очередь, зависят от уровня тяжести аутистических расстройств, спектра и выраженности сопутствующих расстройств, своевременности диагностики и адекватности характеристик комплексного сопровождения особенностям

каждого ребёнка. На основном этапе коррекционная работа продолжается и в форме специальных занятий, и в форме введения коррекционной составляющей в программы основных образовательных областей.

Пропедевтический этап выделен особо в связи с выраженной стереотипностью детей с РАС, их сложной, часто болезненной реакцией на изменения в окружающем. В зависимости от уровня тяжести нарушений в программе пропедевтического периода делается акцент на формирование жизненной компетенции (эта составляющая необходима всем детям с аутизмом) и на подготовку к освоению академического компонента НОО.

Разграничения по этапам дошкольного образования, уровням тяжести аутистических расстройств, возрасту детей с РАС трудно соотносятся между собой, строгое и однозначное разделение программы на градации по схеме «этап А; уровни 3, 2, 1» представляется громоздким, будет содержать большое количество повторов и затруднять представление общей картины дошкольного образования и пользование Программой. В целях преодоления этих трудностей использована следующая структура Программы.

Первый и последний этапы (помощь в раннем возрасте и пропедевтический) выделяются как самостоятельные. Начальный этап рассматривается как старт специальной индивидуализированной коррекционной работы. Для каждого направления составляется единая программа (**может рассматриваться как модуль**), реализация которой происходит с учётом индивидуальных особенностей каждого ребёнка. Основной этап - освоение программ образовательных областей, которое начинается в разное время в соответствии с готовностью ребёнка к началу освоения той или иной программы. По тому же принципу осуществляется определение содержания и время начала работы по тем или иным составляющим программы пропедевтического периода.

Подраздел 2.3 посвящён взаимодействию взрослых (педагогов, психологов, воспитателей, других сотрудников Организации), а также (и, может быть, в первую очередь) родителей с ребёнком с аутизмом.

Высокая значимость сотрудничества коллектива Организации с родителями и другими членами семьи, в которой есть ребёнок с РАС, отражена в выделении этой темы в подраздел 2.4.

2.1.2. Описание образовательной деятельности

2.1.3. Помощь детям группы повышенного риска формирования расстройств аутистического спектра в раннем возрасте.

На этапе помощи в раннем возрасте происходит выявление детей группы повышенного риска формирования РАС (далее: «группа риска»),

которым оказывают общеукрепляющую и общеразвивающую, неспецифическую по отношению к аутизму помощь в связи с коморбидными расстройствами.

Специальная коррекция аутистических расстройств начинается с использования **развивающих методов** коррекции аутизма. Она постепенно индивидуализируется по мере получения результатов динамического наблюдения, уточнения индивидуального психолого-педагогического профиля и накопления материалов, необходимых для формирования индивидуальной программы развития.

Традиционно этап помощи в раннем возрасте завершается, примерно, в 3 года. Однако, в случае РАС такой критерий использовать нецелесообразно: без смягчения социально-коммуникативных и поведенческих проблем занятия ребенка с аутизмом в группе ДОО в современной ситуации представить очень сложно, а к трем годам желаемый уровень адаптационных возможностей, как правило, не достигается.

«Концепция ранней помощи в Российской Федерации до 2020 года» (далее - «Концепция РП») допускает пролонгацию ранней помощи на весь период дошкольного детства, но в случае РАС это не представляется оправданным. Содержание занятий и методические решения, необходимые для смягчения основных нарушений, свойственных аутизму, выходят за рамки традиционных функций системы ранней помощи, поскольку здесь требуется значительный объем высокоспециализированной индивидуальной лечебно-коррекционной работы. Фактически, этот этап должен продолжаться столько времени, сколько потребуется для формирования минимального уровня социально-коммуникативных и поведенческих навыков, достаточных для участия ребенка с РАС в групповых занятиях.

Представляется, что период помощи в раннем возрасте целесообразно заканчивать с установлением диагноза из входящих в РАС («детский аутизм», «атипичный аутизм», «синдром Аспергера»; после введения МКБ-11 - диагноза «РАС»), то есть примерно 3 - 3,5 года, и создать условия для дальнейшей подготовки ребёнка с РАС к переходу в ДОО, для чего необходимо, во -первых, обеспечить возможность интенсивной, индивидуальной и специализированной коррекции обусловленных аутизмом трудностей, одновременно являющихся главным препятствием для начала посещения ДОО, во-вторых, «дозированное» введение ребенка с РАС в группу ДОО с постепенным увеличением периода его пребывания в группе сверстников в течение дня, по мере адаптации и решения поведенческих, социально-коммуникативных, речевых и других проблем.

Помощь детям группы повышенного риска формирования расстройств

аутистического спектра в раннем возрасте, а также Начальный этап дошкольного образования детей с РАС рассматриваются совместно с разделом 2.6. «Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройствами аутистического спектра».

Программы помощи в раннем возрасте должны быть строго индивидуальными, но, вместе с тем, в случае группы риска по РАС индивидуализация происходит постепенно, по мере созревания аутистической симптоматики. ФГОС ДО выделяет пять образовательных областей, что на этапе помощи в раннем возрасте не представляется оправданным, так как успешная работа в соответствии с этими областями возможна только при условии смягчения (в идеале преодоления) трудностей, связанных с аутизмом. На этапе помощи в раннем возрасте детям с РАС выделяют приоритетные направления коррекционно -развивающей работы, что в какой-то степени условно, так как на практике их полностью разделить невозможно (что ведёт к некоторому количеству неизбежных повторов), но из методических соображений, с опорой на ведущее направление сопровождения всё же целесообразно.

Таких направлений девять:

- развитие эмоциональной сферы;
- развитие сенсорно-перцептивной сферы;
- формирование предпосылок интеллектуальной деятельности;
- формирование и развитие коммуникации;
- речевое развитие;
- профилактика и коррекция проблем поведения;
- развитие двигательной сферы;
- формирование навыков самостоятельности;
- обучение элементам навыков самообслуживания и бытовых навыков.

Развитие эмоциональной сферы

Эмоциональные нарушения занимают очень важное место в структуре аутистических расстройств не только с клинико-психологических позиций, но в связи с непосредственной связью с тоническим блоком мозга, нарушение которого часто рассматривается как основное при аутизме. Отдельные задачи эмоционального развития входят в другие приоритетные направления сопровождения.

1. *Установление эмоционального контакта с аутичным ребёнком* - очень важный момент не только в эмоциональном развитии ребёнка с аутизмом, но и его сопровождении в целом. В раннем детстве в установлении

эмоционального контакта следует опираться на потенциально более зрелую в этом возрасте соматовегетативную сферу: взаимодействие с ребёнком при переодевании и выполнении гигиенических процедур, в связи с кормлением, сном, купанием, прогулками - и тактильный, и речевой, и - по возможности - зрительный контакты должны происходить в эмоционально приятной, комфортной атмосфере. В то же время, необходимо чётко понимать, что приятные ощущения не являются самоцелью: это средство формирования потребности в контакте, взаимодействии - сначала, как правило, с мамой, потом - с другими близкими и так далее. Контакт не должен быть сам по себе, он должен перейти в совместное действие взрослого с ребёнком.

2. *Формирование способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и окружающим миром в целом:*

- формирование способности выделять признаки эмоционального состояния других людей и адекватно на них реагировать;

- развитие способности к эмоциональному резонансу, в перспективе - к сопереживанию, сочувствию, состраданию;

- уметь выделять определённые явления окружающего мира (голоса людей и их лица, звуки музыкальных инструментов, природные и бытовые звуки, природные явления и др.), связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом (используя различные приёмы, например, эмоциональное заражение);

3. *Использование аффективно значимой цели в качестве фактора, организующего поведение* (через эмоциональное тонизирование при определённом уровне развития аффективной сферы): например, чтобы получить желаемое, научиться использовать указательный жест. Подкреплением должно стать не только удовлетворение желания, но и похвала другого человека, и нужно стремиться к тому, чтобы постепенно она стала более важной, чем материальный результат.

Развитие сенсорно-перцептивной сферы

Согласно DSM-5 и МКБ-11, особенности сенсорно-перцептивной сферы относят к одним из основных признаков аутизма. Именно через сенсорные каналы человек - в том числе и ребёнок с аутизмом - получает всю непосредственную информацию об окружающем мире. От уровня развития сенсорно-перцептивной сферы, качественных характеристик восприятия зависит не только накопление чувственного опыта и формирование сенсорных образов, но и фактически всё психическое и физическое развитие человека.

Содержание направления включает 6 разделов: «Зрительное восприятие», «Слуховое восприятие», «Кинестетическое восприятие»,

«Восприятие запаха», «Восприятие вкуса» и «Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)». Содержание каждого раздела представлено по принципу «от простого к сложному». Сначала проводится работа, направленная на расширение диапазона воспринимаемых ощущений ребенка, стимуляцию активности. Под активностью подразумеваются психические, физические, речевые реакции ребенка, например: эмоционально-двигательная отзывчивость, концентрация внимания, вокализация. В дальнейшем в ходе обучения формируются сенсорно-перцептивные действия. Ребенок учится не только распознавать свои ощущения, но и перерабатывать получаемую информацию, адекватно на неё реагировать, что в будущем поможет ему лучше ориентироваться в окружающем мире.

Работа по развитию сенсорно-перцептивной сферы должна учитывать, что у части детей с РАС может быть повышенная чувствительность к стимулам той или иной модальности, не учитывая чего можно спровоцировать нежелательные поведенческие реакции и предпосылки к формированию страхов.

Зрительное восприятие:

- стимулировать фиксацию взгляда на предмете;
- стимулировать функцию прослеживания взором спокойно движущегося объекта;
- создавать условия для фиксации взгляда ребенка на лице взрослого, находящегося на расстоянии вытянутой руки;
- стимулировать установление контакта «глаза в глаза»;
- стимулировать пространственное восприятие, развивая согласованные движения обоих глаз при использовании движущегося предмета (игрушки);
- стимулировать рассматривание предмета, захватывание его рукой на доступном расстоянии для захвата;
- совершенствовать прослеживание и возникновение связи «глаз-рука» (предпосылки зрительно-моторной координации);
- развивать концентрацию зрительного внимания ребенка на предметах, находящихся рядом с ребенком, а также на небольшом удалении;
- стимулировать развитие координации движений рук при обеспечении зрительного прослеживания в процессе действий с предметами различной формы (неваляшки, мячи, шары, кубики, пирамидки и др.), побуждать к действиям хватания, ощупывания и др.;

- формировать зрительное восприятие разных предметов, учить дифференцировать предметы (игрушки), имеющие разные функциональное назначение (мяч, машинка, кубик и т.д.);
- учить различать предметы по цвету, форме, размеру;
- развивать способность переключать зрительное внимание с одного предмета на другой, с одной детали предмета на другую деталь того же предмета;
- формировать умение выделять изображение объекта из фона;
- создавать условия для накопления опыта реагирования на зрительные стимулы.

Слуховое восприятие:

- развивать слуховые ориентировочные реакции на звучащие стимулы (погремушки, колокольчики, шарманки);
- стимулировать проявления эмоциональных и двигательных реакций на звучание знакомых игрушек;
- побуждать прислушиваться к звукам, издаваемым различными предметами и игрушками, улыбаться, смеяться в ответ на звучание, тянуться к звучащим предметам, манипулировать ими;
- замечать исчезновение из поля зрения звучащей игрушки, реагировать на звук или голос, подкрепляя демонстрацией игрушки, возможностью пограть, сжать игрушку самостоятельно или совместно со взрослым;
- побуждать ребенка определять расположение звучащей игрушки, говорящего человека, находящегося сначала справа и слева, затем - спереди и сзади при постоянно увеличивающемся расстоянии;
- расширять диапазон узнаваемых звуков, знакомя с музыкальными звуками (дудочки, бубен, металлофон);
- активизировать возможность прислушиваться к звучанию невидимой игрушки, ожидать ее появления сначала в одном месте (за ширмой, из-под салфетки и т. д.), а затем в разных местах;
- привлекать внимание к быстрым и медленным звучаниям игрушек и музыки, двигаться вместе с малышами в темпе звучания: хлопать ладошками малыша, покачивать на руках или на коленях, демонстрировать малышу низкое и высокое звучание голоса, соотнося их с конкретными игрушками и игровой ситуацией;
- создавать условия для накопления опыта восприятия различных звуков окружающего мира, фиксировать внимание на различных звуках в быту (стук в дверь, телефонном звонке, шуме льющейся воды, звуке падающего предмета), называя соответствующие предметы и действия;

- расширять слуховое восприятие звуков природы (шум ветра, шум воды и др.), голосов животных и птиц, подражать им;
- совершенствовать слуховое восприятие через игры с музыкальными инструментами, учить дифференцировать их звучание (рояль, барабан; металлофон, шарманка; бубен, свирель), выполняя при этом действия с музыкальными инструментами (игрушками);
- учить узнавать и различать скрытые от ребенка игрушки по их звучанию, голоса животных при использовании дидактических игр («Кто там?», «Кто пришел вначале?», «Кто спрятался?» и др.);
- учить различать людей по голосу, выделять голос человека на общем звуковом фоне;
- создавать условия для пространственной ориентировки на звук, используя звучания игрушек в качестве сигнала к началу или прекращению действий в подвижных играх и упражнениях, побуждая детей определять расположение звучащего предмета, бежать к нему, показывать и называть его.

Тактильное и кинестетическое восприятие:

- активизировать позитивные эмоциональные реакции на прикосновение, поглаживание и другие тактильные стимулы улыбкой, ласковыми словами;
- вызывать спокойные реакции на контакт с руками другого человека и оказание физической помощи (рука в руке, рука на локте, плече и т.д.);
- добиваться спокойных реакций на соприкосновение с различными материалами (дерево, металл, клейстер, пластмасса, бумага, вода и др.), различными по температуре (холодный, теплый), фактуре (гладкий, шероховатый), вязкости (твёрдый, жидкий, густой, сыпучий);
- развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений в результате давления на поверхность тела, изменения положения тела, его отдельных частей;
- развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений на исходящую от объектов вибрацию;
- развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений и восприятий путем обследования различной предметной среды, предлагать ребенку для захватывания, сжимания предметы разной формы, цвета, фактуры;
- развивать различение наощупь материалов (дерево, металл, клейстер, крупа, вода и др.) по температуре (холодный, горячий), фактуре (гладкий, шероховатый), влажности (мокрый, сухой), вязкости (жидкий, густой);
- формировать умения дифференцировать игрушки (предметы) на основе

тактильного восприятия их разных свойств (раскладывать мячики в две коробочки - колючие и мягкие, опираясь на их тактильные свойства);

Восприятие вкуса:

- различать продукты по вкусовым качествам (сладкий, горький, кислый, соленый);
- узнавать знакомые продукты на вкус (шоколад, груша и др.).

Восприятие запаха:

- вызывать спокойные реакции на запахи (продуктов, растений).
- узнавать объекты по запаху (лимон, банан, какао и др.).

Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)

- обогащать опыт манипулятивной деятельности ребенка с предметами различной формы, величины, разного цвета;
- формировать ориентировку на внешние свойства и качества предметов, их отличие (по цвету, форме, величине) с использованием зрительного, тактильно - двигательного восприятия;
- учить сравнивать внешние свойства предметов («такой - не такой», «дай такой же»);
- формировать способы сравнения разных свойств предметов (путем наложения, сортировки и др.).

Формирование полисенсорного восприятия:

- создавать условия для развития у ребенка зрительного восприятия с опорой на другие виды ощущений и восприятия: показывать предмет или его изображение по его звучанию (запаху, тактильным характеристикам).

Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности

В отечественном образовании при выборе и/или составлении программы, учебного плана одним из важнейших критериев является уровень интеллектуального развития ребёнка.

Работа по формированию предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения детей с РАС. Она особенно важна в случае тяжёлых и осложнённых форм РАС и должна начинаться как можно раньше. В отечественной дефектологической школе занятия с детьми раннего возраста, направленные на развитие предпосылок интеллектуальной деятельности, всегда происходят в игровой форме, и учитывают эмоциональную составляющую контакта взрослого с ребёнком раннего возраста.

В АВА-подходе (прикладном анализе поведения) с детьми раннего

возраста уже могут проводиться занятия в специально сформированной учебной ситуации. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности, обычно, начинают с отработки таких простейших навыков, как соотнесение и различение.

Формирование и развитие коммуникации

Освоение содержания этого приоритетного направления проводится в процессе взаимодействия детей с ближним социальным окружением, и рассматривается как основа формирования потребности в общении, форм и способов общения, а в дальнейшем, - игровой деятельности или её предпосылок, основ развития личности ребенка с аутизмом.

Несмотря на то, что целевой группой Программы являются дети с РАС, задачи, которые решаются в развивающей работе с детьми раннего возраста в той или иной степени актуальны для всех детей, как уже имеющих выявленные нарушения развития различного генеза, так и находящихся в группе риска. Таким образом, имеются как общие задачи, безотносительно специфики нарушений, так и те, которые ориентированы на особенности развития детей группы риска по формированию РАС. Диагностика генеза наблюдаемых нарушений развития также является одной из важнейших задач этапа ранней помощи.

Основополагающим является формирование способов принятия, установления и поддержания контакта ребенка со взрослым и научение малыша приёмам взаимодействия со взрослыми. Большую роль играет эмоциональный контакт с близким взрослым (матерью, отцом), который является важным звеном становления мотивационной сферы ребёнка.

Содержание этого приоритетного направления коррекционно-развивающей работы подразделяется на:

- формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка с матерью и другими близкими взрослыми, формирование способности принимать контакт;
- развитие взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками;
- развитие основ социального поведения, в том числе предпосылок учебного поведения.

Формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка с матерью и другими близкими взрослыми, формирование способности принимать контакт:

- формировать потребность в общении с близким взрослым в процессе удовлетворения физических потребностей ребенка;

- формировать у ребенка эмоциональную отзывчивость через теплые эмоциональные отношения с матерью, чувства доверия и привязанности к близким взрослым;
- создать условия для пробуждения у ребенка ответных реакций на контакт с ним близкого взрослого;
- формировать эмоционально-личностные связи ребенка с близкими взрослыми, положительное взаимодействие между матерью и младенцем: синхронность, взаимность, совместное изменение поведения, настроенность друг на друга;
- стимулировать установление и поддержание контакта ребенка с близким взрослым глаза в глаза, улыбки и вербализации, развитие ритмического диалога;
- укреплять визуальный контакт ребенка с близким взрослым в процессе телесных игр;
- формировать умение фиксировать взгляд на близком взрослом;
- формировать умения проследивать взглядом за близким человеком, его указательным жестом как основного вида предпосылок проявления внимания к совместному действию.

Развитие взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками:

- создавать предпосылки для возникновения у ребенка ощущения психологического комфорта, уверенности и раскрепощенности в новом пространстве, с новыми людьми;
- формировать навыки активного внимания;
- формировать умение отслеживать источник звука взглядом и/или поворотом головы в сторону источника звука;
- вызывать реакции на голос поворотом головы и взглядом в сторону говорящего;
- формировать поддержание эмоционального контакта со взрослым и концентрацию внимания ребёнка на контакте в процессе игрового и речевого взаимодействия;
- вызывать у ребёнка эмоционально положительные голосовые реакции и устанавливать на их основе контакт;
- вызывать эмоционально положительное реагирование на социально-коммуникативные игры, пение взрослого с использованием разнообразных игрушек и игр;
- создавать возможность совместных действий с новым взрослым (педагогом);
- стимулировать взгляд на объект, на который указывает и смотрит взрослый;

- формировать толерантное отношение и (по возможности) интерес к другим детям,
- вызывать интерес к совместным действиям со сверстником в ситуации, организованной взрослым (активным движениям, музыкальным играм, предметноигровым, продуктивным видам деятельности);
- формировать умение непродолжительное время играть рядом со сверстником;
- совершенствовать умения действовать по подражанию взрослому и сверстнику.

Развитие основ социального поведения (предпосылок учебного поведения, профилактика /коррекция проблемного поведения):

- учить откликаться на своё имя;
- формировать умение выделять (показывать) по речевой инструкции взрослого основные части своего тела и лица (покажи, где голова, нос, уши, руки, живот и т.д.);
- учить ориентироваться на оценку своих действий взрослым, изменять свое поведение с учетом этой оценки;
- формировать предпосылки учебного поведения: учить
соблюдать

определённую позу, слушать педагога, выполнять действия по подражанию и элементарной речевой инструкции;

- учить адекватно вести себя на занятиях в паре со сверстником, с группой;
- предупреждать неадекватные реакции на смену режимных моментов: питание, сон, бодрствование (с использованием расписания и/или на основе стереотипа поведения).

Речевое развитие

Общение - неотъемлемая составляющая социальной жизни человека. Специфические нарушения развития ребенка значительно препятствуют и ограничивают его полноценное общение с окружающими. У детей с повышенным риском формирования РАС отсутствует или слабо выражена потребность в коммуникативных связях, имеются трудности выбора и использования форм общения, включая коммуникативную речь и целенаправленность речевой деятельности. У детей целевой группы наблюдается несформированность языковых средств и/или недоразвитие речи и ее функций, прежде всего, коммуникативной, а также познавательной, регулирующей.

В связи с этим, обучение детей речи и коммуникации должно включать целенаправленную психолого-педагогическую работу по формированию возможностей общения, его вербальных и невербальных средств.

Цель речевого развития - формирование коммуникативных и речевых навыков с использованием средств вербальной и невербальной коммуникации, умения пользоваться ими в процессе общения и социального взаимодействия.

Примерная программа представлена следующими разделами: развитие потребности в общении, развитие понимания речи и развитие экспрессивной речи.

Развитие потребности в общении:

- формировать аффективно-личностные связи у ребенка с близкими взрослыми как основу возникновения интереса к общению;
- развивать эмоциональные средства общения ребенка с близкими взрослыми;
- формировать умение принимать контакт,
- формировать умения откликаться на свое имя;
- формировать потребность в речевых высказываниях с целью общения со взрослыми и сверстниками;
- формировать понимание жестовой инструкции взрослого с речевым сопровождением, используя элементарные жесты во взаимодействии с педагогом;
- учить использовать доступные средства коммуникации со взрослым (жесты, слова: «привет, пока, на, дай»);
- стимулировать речевые проявления и инициативу детей: обращения, просьбы, требования;
- стимулировать речевые реакции в процессе общения с близким взрослым.

Развитие понимания речи:

- стимулировать внимание ребёнка к звучащей речи взрослого, интонации, голосу, зрительному восприятию ребенком говорящего, дополняя речь естественными жестами, мимикой, указаниями на предметы;
- активизировать восприятие речи на слух, называя новые звуки, слоги, слова, связанные с предметом, игрушкой, которая привлекает ребенка, на которую он направляет свой взгляд;
- создавать условия для развития слухового восприятия при использовании различных игр с музыкальными игрушками;
- формировать умение находить близко расположенный предмет, который называет взрослый;
- учить по просьбе находить и приносить игрушку, которая расположена

далеко от ребенка;

- создавать условия для восприятия различных интонаций речевых высказываний (побуждающих, одобрительных, строгих, запрещающих), подкрепляя интонацию соответствующей мимикой лица и естественными жестами;
- учить выполнять запрет: «Нельзя!», «Стоп!»;
- формировать взаимосвязь между движением и его словесным обозначением, комментируя действия ребенка и собственные движения речью;
- учить выполнять просьбы, подкрепленные жестом: «Дай!»;
- учить выполнять простые инструкции сопровождаемые, соответствующим жестом: «иди ко мне», «сядь» и т.д.;
- учить выполнять простые инструкции, предъявляемые без жеста;
- учить детей слушать песенки взрослого, стихи, фиксировать взгляд на артикуляции взрослого;
- активизировать речевые реакции детей, совместно рассматривая предметы, игрушки, картинки и т.д.;
- учить показывать по просьбе знакомые предметы и их изображения.

Развитие экспрессивной речи, в том числе средствами невербальной коммуникации:

- стимулировать использование жеста, указывающего на желаемый объект, чтобы выразить просьбу;
- учить выражать просьбу с помощью вокализации, которая может сопровождаться взглядом и/или жестом, указывающим на желаемый предмет;
- учить выражать просьбу о помощи, протягивая предмет взрослому;
- стимулировать произнесение звуков/слогов/слов по очереди со взрослым;
- учить выражать отказ социально адекватными средствами (например, движением головы или кисти);
- учить указывать пальцем на близко (до 1м) расположенный желаемый предмет;
- стимулировать фиксацию взгляда на лице взрослого, для получения желаемого предмета;
- учить делать выбор, показывая пальцем на один из 2-х предложенных предметов;
- стимулировать использование вокализации/звука/слога/слова и взгляда для выражения просьбы;

- учить показывать указательным пальцем на желаемый отдаленно расположенный (1 и более метров) предмет;
- создавать условия для развития активных вокализаций;
- стимулировать произнесение пяти и более согласных в спонтанной вокализации и лепете;
- создавать условия для формирования невербальных средств коммуникации: умение фиксировать взгляд на лице партнера, смотреть в глаза партнера по общению;
- учить детей подражать действиям губ взрослого в русле простой артикуляционной гимнастики;
- побуждать к звукоподражанию;
- создавать условия для активизации детей к речевым высказываниям в результате действий с игрушками («паровоз - ту-ту», «самолет - ууу»);
- учить детей отвечать на вопросы: «Хочешь пить?» - «Да», «Нет», «Хочу», «Не хочу»; выражать свои потребности словом: «Дай пить», «Хочу сок», «Хочу спать» (в дальнейшем - с обращением).

Профилактика формирования проблем поведения и их коррекция

В возрасте до трёх лет у любого ребёнка возможности обозначить своё отношение к происходящему с ним и в окружении ограничены, поэтому в этих целях нередко используются крик, плач, агрессия, аутоагрессия и другие проявления проблемного поведения, и это, в принципе, можно рассматривать как естественную реакцию для данного возраста. В связи с тем, что при аутизме выражена склонность к формированию стереотипий, частые повторения таких эпизодов приводят к фиксации нежелательного поведения и, следовательно, уменьшение частоты проявлений проблемного поведения в раннем детстве делает такую работу не только коррекционной, но и, во многом, профилактической. Следует принимать во внимание, что сходные поведенческие проявления могут носить эндогенный характер, и не быть связанными с внешними обстоятельствами.

Стереотипии, которые традиционно считаются одной из форм проблемного поведения, в силу их особого положения в клинико-психологической структуре рассматриваются отдельно.

Очень важно, чтобы к работе с проблемами поведения (как и в целом к сопровождению детей с РАС) как можно раньше привлекались родители и другие члены семей, в которых есть дети с аутизмом, поскольку в этот период ребёнок, в основном, находится в семье (больше, чем в любом другом возрасте). Коррекционную работу с проблемами поведения в раннем возрасте следует строить в русле развивающих, эмоционально ориентированных

методов; элементы поведенческих подходов следует вводить по мере необходимости и выяснения особенностей психологического профиля ребёнка.

Можно выделить основные составляющие психолого-педагогического сопровождения:

1. Создание эмоционально положительной атмосферы в окружении ребёнка исключительно важно не только в плане профилактики и коррекции проблем поведения, но для развития ребёнка в целом. Положительные эмоции способствуют повышению общего (в том числе, психического) тонуса, создают благоприятный фон для установления контакта и развития взаимодействия, общения с ребёнком;

2. Установление эмоционального контакта также нужно для всех направлений сопровождения, но в рамках ранней помощи - особенно важно, необходимо, так как эмоциональный контакт ребёнка с аутизмом с взрослым (прежде всего, с матерью) делает приобретённые навыки более стойкими, не требующими постоянного подкрепления, ориентирует на естественные, эмоциональные формы поощрения / подкрепления;

3. Определение функции проблемного поведения необходимо проводить для определения конкретного направления помощи. Вне зависимости от используемого коррекционного подхода лучше всего проводить определение функции проблемного поведения в соответствии с технологиями АВА, поскольку этот путь более объективен и хорошо структурирован. Необходимо помнить, что в части случаев проблемное поведение может быть эндогенным по происхождению и мало зависеть от внешних факторов; в этом случае необходима консультация с врачом - детским психиатром;

4. Если функция проблемного поведения установлена (основные функции - избегание неприятного (нарушение привычного стереотипа, непонимание происходящего, общение в некомфортной для ребёнка форме, непривлекательное занятие, сверхсильные сенсорные стимулы, внутренний дискомфорт и др.) и получение желаемого), необходимо в соответствии с используемым коррекционным подходом и с учётом индивидуальных особенностей ребёнка разработать программу по предупреждению ситуаций, провоцирующих проблемное поведение (например, обучение адекватным способам обозначать свои желания: не криком или плачем, а указательным жестом и т.д.);

5. В случае возникновения эпизода проблемного поведения:

- а) никаким образом не обнаруживать негативных эмоциональных реакций, так как они могут подкреплять проблемное поведение;

б) не допускать, чтобы ребёнок решал проблемную ситуацию (получение желаемого, избегание неприятного и др.) с помощью крика, плача, агрессии и т.д., так как это может закрепить нежелательную поведенческую реакцию;

в) использовать те или иные способы коррекции проблем поведения (переключение, игнорирование, тайм-аут и др.).

Коррекция стереотипий

в раннем возрасте требует особого внимания по нескольким причинам: в раннем возрасте в определённый период стереотипии свойственны типичному развитию;

стереотипии возможны не только при аутизме, но и при других нарушениях развития (например, при умственной отсталости, ДЦП);

определение стереотипий в поведенческой терапии расширительно (повторяющиеся нефункциональные движения, действия, интересы) и включает несколько патогенетических вариантов, из которых психолого-педагогические методы коррекции являются основными для гиперкомпенсаторноаутоаутистических, компенсаторных и психогенных. По феноменологии в раннем возрасте наиболее характерны двигательные и сенсорно-двигательные стереотипии.

Общий алгоритм работы со стереотипиями в раннем возрасте таков:

1. Динамическое наблюдение за любыми (как правило, двигательными) проявлениями, напоминающими стереотипии: время появления, возрастная динамика и устойчивость во времени, зависимость от внешних факторов (возможность отвлечь, переключить, связь с пресыщением, утомлением, эмоциональным состоянием и др.);

2. Отнесение стереотипий к возрастным особенностям или к проявлениям нарушений развития, возможное наличие связи с аутизмом;

3. Квалификация стереотипий по феноменологическим и патогенетическим признакам;

4. Выбор коррекционного подхода, адекватного возрасту, индивидуальным особенностям ребёнка и варианту стереотипии;

5. Собственно коррекционная работа с обязательным привлечением к ней семьи.

Следует отметить, что работа со стереотипиями никогда не заканчивается в пределах ранней помощи и нуждается в продолжении в дальнейшем.

Развитие двигательной сферы и физическое развитие

Психомоторный уровень развития нервно-психического реагирования становится при типичном развитии ведущим после трёх лет и остаётся таковым до 5 - 7 лет, однако базис его развития - и в норме, и при различных нарушениях - закладывается в раннем детстве. Именно поэтому у ребёнка с повышенным риском формирования РАС двигательная сфера должна быть в поле внимания родителей и сотрудников ДОО. Детям с аутизмом могут быть свойственны различные уровни двигательной активности, от гиперактивности до выраженной двигательной заторможенности, неравномерность развития двигательной сферы, например, несоответствие развития тонкой и общей моторики, различия между возможностями произвольной и спонтанной двигательной активности. Это направление сопровождения включает формирование предметно-манипулятивной деятельности, развитие предметно-практической деятельности, общее физическое развитие, подвижные игры и плавание.

Формирование предметно-манипулятивной деятельности:

- развивать различные виды захвата и удержание предметов в руке;
- вызывать двигательную активность на интересный, новый, яркий предмет (игрушку), учить тянуться рукой к этому предмету;
- учить рассматривать игрушку в своей руке, перекладывая ее из одной руки в другую;
- формировать умение ставить игрушку (предмет) на определенное место;
- формировать умение удерживать предметы (игрушки) двумя руками и отдавать по просьбе взрослому (позже сверстнику);
- учить снимать и нанизывать шарики/колечки на стержень без учета размера;
- учить вставлять в прорези коробки соответствующие плоскостные фигурки;
- вызывать интерес к объемным формам, учить опускать объемные геометрические фигуры в разнообразные прорези коробки (выбор из двух-трех форм);
- учить использовать музыкальную игрушку, нажимая на разные кнопки указательным пальцем и прослушивая разные мелодии;

- создавать ситуации для формирования взаимодействия обеих рук.

Формирование предметно-практических действий (ППД)

Предметно-практические действия являются ведущей деятельностью ребенка в раннем возрасте и начинаются на уровне неспецифических манипуляций. Обучение направлено на формирование специфических манипуляций, которые в дальнейшем преобразуются в произвольные целенаправленные действия с различными предметами и материалами. У детей группы повышенного риска формирования РАС действия с предметами часто приобретают стереотипный характер, поэтому одной из задач сопровождения становится развитие ППД без усиления стереотипий.

Действия с материалами:

- формировать умения: сминать, разрывать, размазывать, разминать, пересыпать, переливать, наматывать различный материал (следует выбирать те действия и материалы, которые не относятся к сверхценным и/или не вызывают негативных аффективных реакций);
- знакомить со свойствами отдельных материалов (мягкий, твёрдый, текучий, сыпучий, пластичный и др.)

Действия с предметами (с соблюдением тех же предосторожностей в отношении провоцирования и/или поддержки формирования стереотипий):

- развивать манипулятивные действия с предметами (до того момента, когда они перестают соответствовать возрастным нормам);
- формировать умения захватывать, удерживать, отпускать предмет;
- учить толкать предмет от себя и тянуть предмет по направлению к себе;
- формировать умения вращать, нажимать, сжимать предмет (вращений лучше избегать);
- формировать умения вынимать / складывать предметы из ёмкости / в ёмкость, перекладывать предметы из одной ёмкости в другую;
- учить вставлять предметы в отверстия, нанизывать предметы на стержень, нить;
- активизировать ППД (хватания, бросания, нанизывания, вращения и др.) при использовании совместных или подражательных действий (следует ещё раз обратить внимание на опасность формирования стереотипий!);
- формировать способы усвоения общественного опыта на основе ППД (действия по подражанию, образцу и речевой инструкции);

- учить действовать целенаправленно с предметами-инструментами, учитывая их функциональное назначение и способы действия (ложкой, лейкой, молоточком, маркером, сачком, тележкой с веревочкой и др.);

- создавать условия для развития познавательной активности ребенка через выделение предметов из окружающей среды.

Общефизическое развитие:

- формировать у детей интерес к физической активности и совместным физическим занятиям со взрослыми (в дальнейшем - по возможности - со сверстниками);

- создавать условия для овладения ползанием: формирование координированного взаимодействия в движениях рук и ног;

- учить детей ползать по ковровой дорожке, доске, по наклонной доске, залезать на горку с поддержкой взрослого и самостоятельно спускаться с нее;

- продолжать совершенствовать навык проползать через что-то (ворота, обруч) и перелезать через что-то (гимнастическая скамейка, бревно);

- учить перешагивать через легко преодолимое препятствие (ручеек, канавку, палку).

- учить детей играть с мячом («лови - бросай», бросать в цель и т.д.);

- формировать умения удерживать предметы (игрушки) двумя руками, производить с ними некоторые действия (мячи, рули, обручи).

- создавать условия для овладения умением бегать;

- учить ходить по лесенке вверх со взрослым, а затем и самостоятельно;

- формировать у детей потребность в разных видах двигательной деятельности;

- развивать у детей координацию движений;

- учить выполнять физические упражнения без предметов и с предметами;

- учить выполнять упражнения для развития равновесия;

- учить детей ходить по «дорожке» и «следам»;

- учить переворачиваться из одного положения в другое: из положения «лежа на спине» в положение «лежа на животе» и обратно;

- учить детей спрыгивать с высоты (с гимнастической скамейки - высота 1520 см);

- учить детей подползать под веревку, под скамейку;
- формировать правильную осанку у каждого ребенка;
- тренировать у детей дыхательную систему,
- создавать условия в группе для эффективной профилактики простудных и инфекционных заболеваний и для закаливания организма.

Подвижные игры

Задачи этого подраздела тесно связаны с задачами направления «Предпосылки развития игровой деятельности», хотя представленность игровых моментов в совместной двигательной активности может быть очень разной. В ходе совместной двигательной активности облегчается формирование понимания мотивов деятельности других участников; преследуются следующие задачи:

- воспитывать у детей интерес к участию в подвижных играх;
- закреплять сформированные умения и навыки,
- стимулировать подвижность, активность детей,
- развивать взаимодействие со взрослыми и сверстниками.
- создавать условия для формирования у детей ориентировки в пространстве, умения согласовывать свои движения с движениями других играющих детей.

Плавание

В этот подраздел включены водные процедуры и начальный этап обучения плаванию, поскольку оно оказывает необходимое стимулирующее воздействие на растущий организм ребенка. В то же время, необходимо учитывать индивидуальное отношение к воде (возможны страхи воды, водных процедур). Физические свойства водной среды, в частности, плотность воды, оказывают специфическое влияние на функции кровообращения, дыхания, кожные рецепторы. Плавание закаливает, тренирует вестибулярный аппарат. Занятия в воде необходимо сочетать с общеразвивающими упражнениями и подвижными играми на суше. Основные задачи подраздела:

- создавать условия для положительного отношения к воде,
- учить не бояться воды и спокойно входить в бассейн,
- окунаться спокойно в воду;
- учить удерживаться в воде на руках взрослого.
- формировать у детей интерес к движениям в воде,
- выполнять некоторые упражнения и действия в воде по подражанию,

- создавать условия для выполнения действий бросания и хватания игрушек в воде, удерживаться в воде при использовании вспомогательных средств (круга, пояса) при поддержке взрослого.

Формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности

Произвольное подражание и игра для детей дошкольного возраста являются естественными формами деятельности, освоения окружающего мира. При аутизме развитие этих и других имплицитных способов познания мира затруднено (в тяжёлых случаях спонтанно фактически не развивается). Трудности связаны, прежде всего, с основными признаками аутизма, поэтому развитие игры, выбор её видов и форм должны опираться на актуальный уровень и зону ближайшего развития ребёнка в коммуникации, речевом развитии, памяти, внимании, воображении, моторике и др. Вектор развития / обучения игровой деятельности следует естественной логике: подражание; игра манипулятивная, символическая, социально-имитативная, ролевая, сюжетная (возможны варианты в связи с индивидуальными особенностями).

В раннем возрасте основными задачами этого направления, как правило, являются:

- учить действовать целенаправленно с игрушками и другими предметами по подражанию в процессе предметно-игровых действий со взрослым (вставить фигурки в пазы; расставить матрешки в свои домики и т.д.); учить действовать целенаправленно с игрушками на колёсах (катать каталку, катать коляску с игрушкой, и др.);
- учить детей выполнять движения и действия по подражанию действиям взрослого;
- учить детей выполнять двигательные упражнения по образцу и речевой инструкции.

Формирование навыков самообслуживания и бытовых навыков

Трудности усвоения жизненных компетенций являются одной из основных проблем в достижении хотя бы элементарного уровня целей сопровождения лиц с аутизмом. Навыки, сформированные в раннем детстве, хорошо закрепляются (при аутизме - тем более, в силу склонности к формированию стереотипов), поэтому начинать обучение в этой сфере следует, по возможности, раньше. Очень важно подчеркнуть, что здесь (как и в случае коррекции проблем поведения) необходимо единство позиций и действий профессионалов и семьи. Наиболее существенным является

создание условий для участия ребёнка в исполнении повседневных бытовых действий (одевание/раздевание, приём пищи, различные гигиенические процедуры и др.):

- сначала на уровне пассивного участия (отсутствия негативизма),
- далее с постепенным подключением к действиям взрослого,
- возрастая «доли участия» ребёнка с тенденцией к полной самостоятельности, достижимой в раннем возрасте далеко не всегда и не во всех видах деятельности.

Параллельно следует стремиться вызывать интерес к предметам быта и адекватным (сообразно функциям) действиям с ними, а также учить соблюдать элементарную аккуратность и опрятность во внешнем виде и в вещах, убирать после себя (занятия, приём пищи и др.).

Формирование навыков самостоятельности

Формирование навыков самостоятельности - одна из главных задач коррекционной работы с аутичными детьми, поскольку без достаточной самостоятельности в быту удовлетворительный уровень социализации и независимости в жизни недостижимы.

У детей с высоким риском развития аутизма в раннем возрасте возможности развития самостоятельности различны как в силу формирующихся аутистических расстройств, так и в силу возраста. Незрелость симптоматики затрудняет выделение непосредственных причин, препятствующих развитию самостоятельности, однако начинать это приоритетное направление сопровождения следует как можно раньше, при появлении первой же возможности.

Развитие самостоятельности может быть связано с обучением бытовым навыкам, развитием предпосылок интеллектуальной деятельности, занятиями по 67

физическому развитию и другими приоритетными направлениями этого возрастного периода, с организацией отдельных занятий или дня в целом. Основным методическим приёмом формирования навыков самостоятельности является использования расписаний различных по форме и объёму (подробнее см. в описании образовательной деятельности на начальном этапе ДО - 2.2.2).

Другие направления образовательной деятельности

Некоторые из традиционных направлений сопровождения в ранней помощи детям с повышенным риском формирования РАС - такие, как

познавательное и художественно-эстетическое развитие - не выделяются в самостоятельные, что не означает отсутствия соответствующей работы.

Познавательное развитие представлено в направлениях «сенсорное развитие», «формирование предпосылок интеллектуальной деятельности» и других. Выделение «представлений об окружающем мире» как самостоятельной темы в раннем возрасте у детей группы риска по РАС преждевременно: сначала необходимо создать возможности его познания (что особенно относится к социальному миру). Тем не менее, с формированием представлений об окружающем мире могут быть связаны многие направления сопровождения (сенсорное, коммуникативное, речевое, физическое развитие). Соответствующая специальная задача не ставится, поскольку её содержание и возможности решения фактически полностью определяются успехами развития перечисленных и некоторых других направлений сопровождения.

То же относится к художественно-эстетическому развитию: полноценному выделению этого приоритетного направления (в дальнейшем образовательной области) препятствует неготовность подавляющего большинства детей группы риска по РАС к соответствующей деятельности по социально-коммуникативному, речевому развитию, уровню сформированности активного внимания и др.

2.1.4. Начальный этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

Формирование и развитие коммуникации

Уровень собственных коммуникативных резервов у детей с аутизмом может быть очень разным: в тяжелых случаях он фактически отсутствует, в наиболее лёгких формально сохранен, но всегда искажён (ребёнок задаёт вопросы, но не для того, чтобы получить ответ; речь формально сохранна, но не используется для общения и т.п.).

Для формирования и развития коммуникации, в первую очередь, необходима работа по следующим направлениям.

Установление взаимодействия с аутичным ребёнком - первый шаг к началу коррекционной работы. Особенно при тяжёлых и осложнённых формах РАС у ребёнка нет мотивации к взаимодействию с другими людьми, но создать такую мотивацию (точнее, квазимотивацию - шаг к истинной мотивации) можно в русле АВА, используя подкрепление. Поскольку подкрепление с самого начала сочетается с «похвалой, описывающей правильное поведение», эмоциональное взаимодействие со взрослым постепенно приобретает самостоятельное значение и мотивирующую силу.

Установление эмоционального контакта также может быть первым шагом в коррекционной работе, если у ребёнка есть достаточные сохранённые резервы эмоционального реагирования. Принципы и методы установления эмоционального контакта с аутичным ребёнком подробно разработаны О.С. Никольской и её коллегами.

Произвольное подражание большинству детей с аутизмом исходно не доступно. Следует отработать навык произвольного подражания как можно раньше, так как он важен не только как форма взаимодействия, но и как имплицитный способ обучения. Могут быть использованы как методы АВА, так и развивающих подходов.

Коммуникация в сложной ситуации подразумевает ответы на вопросы в тех случаях, когда ребёнок с аутизмом остался без сопровождения. Умение отвечать на вопросы «Как тебя зовут?», «Где ты живёшь?», «Как позвонить маме (папе)?» и тому подобные очень важно, так как помогает быстрее разрешить ситуацию и сделать её менее травматичной для ребёнка.

Умение выразить отношение к ситуации, согласие или несогласие социально приемлемым способом (вербально или невербально) позволяет избежать использования проблемного поведения в коммуникативных целях.

Использование *конвенциональных форм общения* - принятые формы общения при встрече, прощании, выражения благодарности и т.п. - общепринятый признак культуры, воспитанности. Важно для создания положительного отношения к ребёнку, а также иногда используется как отправная точка для установления контакта. Конвенциональные формы общения можно использовать в целях формирования и развития сложного для детей с аутизмом навыка обращения: переход от «Здравствуйте!» к «Здравствуйте, Мария Ивановна!» создаёт базу для обращения в других ситуациях. Невербальные эквиваленты конвенциональных форм общения используются не только в случае отсутствия звучащей речи, но как средство амплификации вербальных форм.

Умение инициировать контакт имеет самостоятельное значение, поскольку, как показывает опыт, даже при наличии серьёзной причины для взаимодействия с другим человеком (например, потребности в помощи) ребёнок с аутизмом не устанавливает контакт потому, что не может его инициировать. Обучение принятым формам инициации контакта («Скажите, пожалуйста...», «Можно у Вас спросить...» и т.п.), отработка стереотипа использования таких речевых штампов очень полезны.

Обучение общению в различных жизненных ситуациях должно происходить по мере расширения «жизненного пространства» ребёнка с аутизмом, развития его самостоятельности. Это касается различных бытовых

ситуаций дома, в организации, которую посещает ребёнок, в транспорте и т.д.

Спонтанное общение в дошкольном возрасте при РАС достигается нечасто. Условие - способность строить высказывание и поведение произвольно, в соответствии с активностью партнёра по коммуникации и особенностями ситуации.

Коррекция нарушений речевого развития

Нарушения речевого развития встречаются во всех случаях аутизма, их коррекция исключительно важна, поскольку речь не только ведущая форма коммуникации, но также играет очень важную роль в развитии мышления, эмоциональной сферы, деятельности. Генез речевых нарушений у детей с РАС неодинаков, проявления чрезвычайно разнообразны: от мутизма до нарушений коммуникативной функции речи при её формально правильном развитии. Коррекционной работе должно предшествовать тщательное обследование, целью которого является установление патогенетической и логопедической структуры нарушений, разработка программы коррекции нарушений речевого развития. В частности, в раннем возрасте проблемы речевого развития чаще требуют психологической коррекции, чем логопедической помощи. Приводимые ниже направления работы охватывают весь спектр нарушений, и в каждом случае необходимо использовать то, что адекватно потребностям данного ребёнка.

1. Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владения речью как средством общения и культуры:

обучение пониманию речи:

обучение пониманию инструкций «Дай», «Покажи»;

обучение пониманию инструкций в контексте ситуации;

обучение пониманию действий по фотографиям (картинкам);

обучение выполнению инструкций на выполнение простых движений;

выполнение инструкций на выполнение действий с предметами;

обучение экспрессивной речи:

подражание звукам и артикуляционным движениям, повторение слогов и слов; называние предметов;

обучение выражать свои желания при помощи звуков и слов (возможно, что сначала - как переходный этап - невербально);

обучение выражать согласие и несогласие;

обучение словам, выражающим просьбу;

дальнейшее развитие речи:

обучение называть действия, назначение предметов;

умение отвечать на вопросы «Для чего это нужно?», «Что этим

делают?», «Зачем это нужно?», «Чем ты (например, причёсываешься)?»;
умение отвечать на вопросы о себе;
обучение пониманию признаков предметов (цвета, формы и др.);
умение отвечать на вопросы «Где?» и другие, связанные с пространственным восприятием, и выполнять соответствие инструкции;
увеличение числа спонтанных высказываний;

2. Развитие фонематического слуха; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи:

формирование основ коммуникативной функции речи (при предварительно сформированной потребности в коммуникации);
конвенциональные формы общения*⁶;
навыки коммуникации в сложной ситуации (например, если ребёнок остался без сопровождения);

навыки речевого общения в различных жизненных ситуациях;
развитие навыков диалога, речевого реципрокного взаимодействия

3. Развитие речевого творчества:

преодоление искажённых форм речевого творчества (стереотипные игры со словом, неологизмы);

конкретной (и далеко не всегда достижимой не только в дошкольном возрасте, но и позднее) задачей в развитии речевого творчества при РАС является формирование спонтанного речевого высказывания, спонтанной речи.

Развитие навыков альтернативной коммуникации

В части случаев РАС развитие экспрессивной речи затруднено и оказывается отсроченным на неопределённое время. Иногда это связано с тяжестью аутистических расстройств, в других случаях - является следствием сопутствующих нарушений (например, органическим поражением существенных для речевого развития мозговых центров). Высказывается мнение, что отсутствие устной речи становится препятствием в развитии коммуникации как таковой, и предлагается использовать различные способы альтернативной коммуникации, что действительно позволяет реализовать потребность в общении. Данные о том, что использование альтернативной коммуникации стимулирует развитие устной речи, неоднозначны.

Решение о целесообразности обучения ребенка с РАС способам

⁶ * - см. 2.2.2.1 «формирование и развитие коммуникации».

альтернативной коммуникации должно приниматься индивидуально в каждом случае на основании результатов комплексной диагностики; далее может быть использована одна из знаковых систем - PECS (коммуникативная система через обмен картинками), «Макатон», Blyss и др.

Следует принимать во внимание, что альтернативные формы коммуникации не являются эквивалентом естественного языка⁷, и высшие формы мышления существуют только в вербальной форме. Поэтому отсутствие устной речи следует стремиться компенсировать другими вариантами экспрессивной вербальной речи, например, можно использовать карточки со словами (как запускающий момент), дактилирование, набор текста на планшете или другом сходном средстве, письменную речь.

Так или иначе, но очень важный вопрос использования альтернативной коммуникации требует дальнейшего изучения.

Коррекция проблем поведения

Проблемное поведение (агрессия, самоагрессия, неадекватный крик, смех, плач, негативизм, аффективные вспышки⁸) очень часто оказываются одним из ключевых препятствий для социальной адаптации и обучения детей с РАС, в связи с чем коррекция поведения занимает очень важное место в структуре комплексного сопровождения.

Проблемы поведения могут корректироваться с использованием АВА (прикладного анализа поведения), где исходят из того, что такое поведение всегда выполняет определенную функцию; актом проблемного поведения ребёнок с аутизмом осознанно или неосознанно сообщает какую-то информацию. Установив функцию проблемного поведения, можно подобрать средства, предотвращающие (что лучше) или прекращающие это поведение. Общая схема работы такова:

1. Определение проблемного поведения в терминах поведенческой терапии;
2. Фиксация проблемного поведения: установление эмпирической связи данного поведения с предшествующими и последующими событиями;
3. Определение функции проблемного поведения (обобщённо их две - избегание неприятного и получение желаемого, но каждая включает несколько вариантов);
4. Общий подход: предотвращать ситуации, в которых может возникнуть проблемное поведение; учить ребёнка адекватным способам выражать своё желание изменить ситуацию; не поощрять проявления

⁷ Единственным эквивалентом естественного языка является жестовая речь глухих.

⁸ К проблемному поведению относят и стереотипии; они рассматриваются ниже.

проблемного поведения, если оно всё же возникло (ребёнок не должен избежать неприятной ситуации с помощью, например, агрессии или крика);

5. Коррекция проблем поведения. Конкретные решения подбираются индивидуально, чаще всего используются:

- подкрепление поведения несовместимого с проблемным или отсутствия проблемного поведения;

- лишение подкрепления;

- «тайм-аут» - ребёнок немедленно, до окончания эпизода выводится из ситуации, в которой возникло проблемное поведение; нельзя использовать, если функцией проблемного поведения было избегание неприятной ситуации;

- введение в ситуацию после эпизода нежелательного поведения неприятного для ребёнка стимула (в терминах поведенческой терапии - «наказание», что не подразумевает негуманного отношения к ребёнку). В последние 15-20 лет используется редко из-за низкой эффективности (не даёт положительного образца поведения). Чаще всего используются повторяющиеся физические упражнения (наклоны, приседания, отжимания и т.п.).

В рамках развивающих коррекционных подходов в целях коррекции проблемного поведения используются психодрама, игротерапия, когнитивная психотерапия и др., но как специальное направление сопровождения проблема выделена недостаточно чётко.

Необходимо учесть, что в части случаев причины проблемного поведения могут быть эндогенными, что требует медикаментозного лечения.

Стереотипии также относят к проблемному поведению, но рассматривают отдельно, так как наиболее характерные из них (компенсаторные, аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные) связаны с глубинными звеньями патогенеза аутизма, рассматриваются как его неотъемлемый диагностически значимый признак и отличаются высокой ригидностью по отношению к лечебнокоррекционным воздействиям.

Вопросом коррекции стереотипий специально занимается только АВА.

В русле развивающих подходов специальная коррекция стереотипий не проводится; считается, что по мере развития осмысленной совместной деятельности стереотипное поведение ребенка с аутизмом редуцируется, замещаясь игрой, учебными и бытовыми занятиями.

Поведенческое определение стереотипий («повторяющиеся нефункциональные действия и/или виды деятельности») очень широко и включает ряд форм, встречающихся при аутизме, но не связанных ни с его патогенезом, ни с компенсаторными реакциями, что делает

патогенетическую классификацию (С.А. Морозов) значимой не только в теоретическом, но и в практическом отношении. Порядок коррекции стереотипий следующий:

1. Необходимо определить патогенетическую принадлежность имеющихся у ребёнка стереотипий (их может быть несколько видов, у некоторых - сложный генез).

В случае стереотипий дизонтогенетических (диснейрогенетических), резидуально-органических и в рамках кататонического синдрома необходимо медикаментозное лечение, психолого-педагогическое вмешательство играет в лучшем случае вспомогательную роль.

В случае компенсаторных, аутостимуляционно-гиперкомпенсаторных и психогенных стереотипий решающую роль, наоборот, играет психолого-педагогическая коррекция, хотя в тяжелых случаях медикаментозная поддержка необходима.

2. Компенсаторные стереотипии часто вырабатываются спонтанно как средство, облегчающее трудные для детей с аутизмом процессы, связанные с выбором и с сукцессивной организацией; иногда с теми же целями такие стереотипии отрабатываются направленно в ходе коррекции. Иногда такая компенсация используется длительно, иногда - как временное, промежуточное средство, отказ от которого возможен в связи с наработкой гибкости или экстериоризацией и визуализацией процессов планирования и самоконтроля (например, в форме расписания).

3. Аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные стереотипии в соответствии со своим названием направлены на стимуляцию тонических процессов с целью повышения устойчивости к давлению внешней среды, обеспечения продолженности действия и/или деятельности. Другими словами, эти стереотипии выполняют важную для ребёнка функцию, и просто пресечь их часто небезопасно (как правило, усиливаются другие проявления проблемного поведения). Чаще всего используются следующие приёмы:

- переключение: стереотипию прерывают и предлагают ребёнку другой вид деятельности, отличающейся от стереотипии и не относящейся к сверхценным;

- замещение: замена стереотипии на близкий по характеру, но социально более приемлемый вид занятий (например, вместо стереотипных прыжков - прыжки на батуте);

- трансформация: изменение смысла деятельности с одновременной его модификацией (например, требование, чтобы всё было на своих местах в русле феномена тождества трансформируется в участие в уборке квартиры,

накрывании на стол, сортировка высохшего белья и т.п.);

- прерывание: допускается только в том случае, если другие приёмы не работают, а стереотипия наносит очевидный вред развитию, адаптационным процессам и т.п. при условии, что у ребёнка крепкая нервная система;

- наработка гибкости: вводятся новые и новые стереотипии в регистре той же деятельности, обучают выбору между имеющимися вариантами; количество переходит в качество, постепенно происходит отказ от стереотипности.

Необходимо заметить, что тонизирующая функция присуща любой деятельности, и, если ребёнок постоянно занят, то аутистимуляционно- гиперкомпенсаторные стереотипии вытесняются, по крайней мере, их выраженность уменьшается.

4. Психогенные стереотипии являются реакцией на психологический дискомфорт; коррекция - через повышение адаптационных возможностей эмоциональной сферы, рациональную психотерапию и другие психологические методы.

Коррекция стереотипий требует целенаправленных усилий специалистов и семьи, часто растягивается на длительное время и не всегда приводит в полной мере к желательным результатам.

Коррекция и развитие эмоциональной сферы

Эмоциональные нарушения занимают очень важное место в структуре аутистических расстройств. Отдельные задачи эмоционального развития включены в другие образовательные направления, но, как представляется, целесообразно выделить **основные задачи эмоционального развития** специально.

1. *Установление эмоционального контакта с аутичным ребёнком* - очень важный фактор, с помощью которого взаимодействие ребёнка с окружающими приобретает эмоциональную составляющую и переводит мотивацию ребёнка к деятельности на уровень, более близкий к естественному (см. 2.2.2.1 - формирования потребности к коммуникации);

2. *Формирование способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и окружающим миром в целом:*

- формирование способности выделять и адекватно оценивать внешние признаки эмоционального состояния других людей, использовать эти признаки как предикторы их поведения;

- развитие способности к использованию в качестве эмоционального значимой оценки собственного поведения и поведения других людей социально принятых критериев;

- развитие способности к эмоциональному резонансу, в перспективе - к сопереживанию, сочувствию, состраданию;

- уметь выделять определённые явления окружающего мира (голоса людей и их лица, звуки музыкальных инструментов, природные и бытовые звуки, картины природы и др.), связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом (используя различные приёмы, например, эмоциональное заражение, эстетическое воздействие).

3. *Использование аффективно значимой цели в качестве фактора, организующего поведение* (через эмоциональное тонизирование при определённом уровне развития аффективной сферы);

4. *Использование эмоциональной сферы в целях познавательного и художественно-эстетического развития ребёнка с РАС (не ранее основного этапа дошкольного образования):*

- формирование эмоционального отношения к произведениям искусства с помощью средств, адекватных ведущему уровню аффективного развития ребёнка, эмоциональное заражение (через эмоции другого, прежде всего, близкого человека, например, мамы), социально опосредованные реакции, осмысление и др.);

- в некоторых случаях - занятия соответствующим видом искусства в доступной форме и объёме (музыкотерапия - музыкальные занятия, арттерапия - занятия тем или иным вариантом изобразительной деятельности и т.п.).

Формирование навыков самостоятельности

Формирование навыков самостоятельности - одна из главных задач коррекционной работы с аутичными детьми, поскольку без достаточной самостоятельности хотя бы в быту удовлетворительный уровень социализации, независимость в жизни недостижимы. Можно выделить несколько причин, лежащих в основе трудностей, препятствующих развитию самостоятельности при РАС. Установить, что именно мешает развитию самостоятельности у данного ребёнка, позволяет наблюдение за поведением в различных ситуациях и выполнением различных инструкций.

1. *Эмоциональная зависимость от другого человека* проявляется в том, что ребёнок выполняет задание только в присутствии взрослого (родителя, специалиста), который фактически в выполнении задания никакого участия не принимает. Непосредственной причиной может быть симбиоз с матерью или со специалистом или включение взрослого в связанный с выполнением задания симультанный комплекс.

Для преодоления чаще всего используют десенсибилизацию -

постепенное увеличение дистанции эмоционального и физического контакта.

2. При *воспитании в условиях гиперопеки* в основе несамостоятельности ребёнка также лежит эмоциональная зависимость от других людей, обычно родителей, которые опекают ребёнка с аутизмом настолько плотно, что у него не было возможности даже попробовать выполнить что-либо (например, одеваться или принимать пищу) самостоятельно.

Преодоление несамостоятельности требует изменения отношения родителей к ребёнку и обучения его технологии соответствующих действия и/или видов деятельности.

3. *Недостаточность целенаправленности и мотивации* также могут затруднять становление самостоятельности.

В этих случаях подбирается простая деятельность, результат которой привлекателен для ребёнка и может служить одновременно мотивацией и подкреплением. Повторное выполнение каждой из нескольких подобных схем формирует и закрепляет стереотип завершенности деятельностного цикла, благодаря чему действенной становится и менее значимая мотивация.

4. *Трудности планирования, организации и контроля деятельности* - одна из самых частых и типичных причин несамостоятельности ребёнка с аутизмом, в основе которой лежат сложности восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов: ребёнок не может составить план деятельности, включающей несколько последовательных этапов, организовать эту деятельность и осуществлять контроль за её выполнением (каждое из трёх звеньев или их любое сочетание).

Логика коррекционной работы такова:

- выбирается относительно простая деятельность, которую ребёнок успешно выполняет с помощью и которая ему нравится;
- составление адекватной и понятной ребёнку схемы деятельности;
- оптимальная организация пространства и необходимых материалов;
- обучение выполнению в созданных конкретных условиях;
- постепенный «уход» взрослого до степени, когда ребёнок устойчиво выполняет избранную последовательность действий по схеме в определённых условиях самостоятельно;
- перенос деятельности в новые условия (если необходим - неоднократно);
- внесение изменений в схему деятельности (заранее оговорённое);
- внесение неожиданных изменений в ситуацию (схему);
- отказ от схемы.

Самый частый вариант такой схемы - различные формы расписаний.

5. *Трудности выбора* как такового могут быть самостоятельной причиной затруднений становления самостоятельности на любом этапе деятельности: начинать / не начинать; когда начинать; какой материал (способ) выбрать и т.п. Такого рода проблемы связаны с невозможностью выбрать определённый вариант из нескольких доступных, поскольку в условиях сниженного уровня тонических процессов ребёнок не способен усилить один из вариантов и отторгнуть другие.

Преодоление трудностей может осуществляться следующими способами:

- по линии формирования стереотипа (при выраженных проблемах тонической системы и в начальных этапах коррекции), что, собственно, является не решением проблемы, а отказом от решения (компенсацией);
- облегчение выбора через алгоритм (если есть условие А, то выбираем В и т.д.) или визуализацию (в силу симультанности восприятия визуально представленные варианты облегчают принятие решения);
- усиление мотивации чрез привнесение эмоционально-смысловой основы деятельности.

6. *Стереотипность деятельности и поведения* может стать причиной трудностей становления самостоятельности как вследствие фиксации стереотипов, отработанных в предыдущем пункте, так и самостоятельно.

Преодоление - через наработку гибкости любым из известных (в т.ч. отмеченных выше) способов.

Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам

Достижение главной цели комплексного сопровождения детей с РАС (способность к самостоятельной и независимой жизни) невозможно, если ребёнок не будет уметь себя обслуживать: одеваться и раздеваться, чистить зубы, есть, умываться, пользоваться туалетом и совершать другие гигиенические процедуры, выполнять простейшие бытовые навыки. Всё это необходимо начинать осваивать в дошкольном возрасте.

Обычно такого рода обучение происходит в семье, но в случае аутизма родители и другие близкие, несмотря на значительные усилия, очень часто не могут достичь желаемого без помощи специалистов. Учитывая комплексность навыков самообслуживания и бытовых навыков, нарушенными оказываются, по существу, не они сами, а лежащие в их основе более простые и одновременно более глубокие нарушения.

Общая стратегия напоминает ту, которая использовалась при отработке навыков самостоятельности.

1. *Выбор навыка* должен осуществляться с учётом следующих факторов:

- возможностей ребёнка: например, при плохой моторике по понятным причинам нельзя учить заваривать чай или нарезать овощи для салата;
- интереса ребёнка: нельзя обучать навыку, который связан со страхами или просто вызывает негативизм; сначала надо преодолеть страх и, выяснив причину негативизма, деактуализировать его;
- возможности организации среды обучения;
- возможности постоянного (частого) применения навыка в жизни: если навык не используется, он угасает.

2. *Мотивация* естественная (при обучении любым моментам, связанным с приёмом пищи, нужно, чтобы ребёнок был голоден) или созданная на соответствующем уровне развития ребёнка уровне (подкрепление; завершённость стереотипа; социальные мотивы - не подвести педагога, сделать приятное маме и т.д.).

3. *Определение конкретной задачи коррекционной работы:* например, трудности формирования навыка самостоятельно принимать пищу могут быть связаны с различными причинами (их может быть одна или несколько): ребёнок не может усидеть на месте; не умеет (или не может) пользоваться столовым прибором; не может преодолеть неподходящий стереотип поведения; чрезмерно избирателен в еде и др. Каждую из этих проблем нужно решать отдельно.

4. *Определение причины трудностей и выбор коррекционных средств.* Наиболее типичными причинами трудностей освоения навыков самообслуживания и бытовых навыков являются:

нарушение исполнительных функций (планирование, торможение доминанты, гибкость, целенаправленность, самоконтроль, рабочая память);

недостаточность произвольного подражания;

нарушение тонкой моторики и/или зрительно-двигательной координации;

неправильная организация обучения, а именно:

неудачная организация пространства, затрудняющая овладение навыком (при обучении мытью посуды стол с посудой стоит справа от сушилки, а мойка - справа от стола);

неудачный подбор материалов и оборудования (тяжёлая мельхиоровая ложка для ребёнка с низким мышечным тонусом не подходит);

несвоевременность обучения определённому навыку (если до пяти лет ребёнка кормили, то в результате сформировался жёсткий стереотип, преодолевать который, как правило, сложно);

неправильное оказание помощи: например, обучая застёгивать пуговицы, взрослый находился не позади, а впереди ребёнка; это обычно приводит к нежелательному стереотипу; если помощь не уменьшается постепенно, то навык как самостоятельный не формируется, необходимость помощи фиксируется;

воспитание по типу гиперопеки: некоторые дети не владеют навыками самообслуживания только потому, что у них не было возможности попробовать сделать что-либо самостоятельно.

Алгоритм работы:

выбирается навык;

определяется конкретная задача коррекции;

выясняется причина затруднений;

подбирается адекватный вариант мотивации;

выбирается определённый способ коррекционной работы;

создаются необходимые условия проведения обучения;

разрабатывается программа коррекционной работы с учётом особенностей ребёнка;

программа реализуется;

если результат не достигнут, то проводится анализ, на основе которого в программу вносятся изменения и проводится новая попытка;

если программа реализована, переходят к следующей проблеме.

Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности

При РАС когнитивные нарушения по своей природе, структуре и динамике не совпадают с таковыми при умственной отсталости, их оценка основывается на несколько иных критериях и требует специальных знаний и большой осторожности.

Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения детей с РАС. Этот раздел работы имеет большое диагностическое значение, так как полученные результаты могут прояснить природу и содержание имеющихся когнитивных нарушений, способствовать оптимальному выбору стратегии комплексного сопровождения.

Независимо от оценки когнитивной сферы ребенка с РАС, АВА-подход (прикладной анализ поведения) предлагает отрабатывать, в первую очередь, такие простейшие операции как соотнесение и различение.

Используются следующие виды заданий:

сортировка (обследуемый расположить предметы или картинки рядом с соответствующими образцами);

выполнение инструкции «Найди (подбери, дай, возьми) такой же;
соотнесение одинаковых предметов;
соотнесение предметов и их изображений;
навыки соотнесения и различения предметов по признакам цвета,
формы, размера;
задания на ранжирование (сериацию);
соотнесение количества (один - много; один - два - много; и т.д.).

Развивающие подходы предполагают возможность отработки как перечисленных, так и иных простейших когнитивных операций в ходе совместной с ребенком игровой деятельности, которая формируется у дошкольника с аутизмом в процессе индивидуальных занятий со взрослым, и далее - в ходе игровых занятий в малой группе ДОО. Однако, ведущим направлением формирования предпосылок интеллектуальной деятельности у дошкольника с РАС с точки зрения развивающих подходов является формирование произвольности, развитие возможности к организации собственного внимания и поведения.

2.1.5. Основной этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра.

Основными задачами коррекционной работы являются:

1. *Формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, что означает:*

- способность различать своих и чужих, членов семьи, знакомых взрослых;
- способность выделять себя как физический объект, называть и/или показывать части тела, лица, отмечая их принадлежность («**мой** нос», «**.моя** рука»);
- способность выделять объекты окружающего мира, различать других людей (членов семьи, знакомых взрослых; мужчин и женщин; людей разного возраста и т.д.); дифференцировать других детей; выделять себя как субъекта.

2. *Формирование предпосылок общения, развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками:*

- формирование предпосылок общения через обучение: адекватно просить о желаемом (словом или невербально); через совместную деятельность со взрослым (игра, бытовые проблемы, самообслуживание), в дальнейшем - с детьми под контролем взрослого; далее - самостоятельно;
- взаимодействие со взрослым: выполнение простых инструкций,

произвольное подражание;

- реципрокное диадическое взаимодействие со взрослым как предпосылка совместной деятельности, включая игровую;

- установление взаимодействия с другими детьми в рамках диадического взаимодействия или взаимодействия в малой группе (при содействии и под контролем взрослых);

- развитие игры (игра «с правилами», социально-имитативная, сюжетная, ролевая игра) с целью коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития ребенка;

- использование конвенциональных форм общения, начиная с простейших форм («Пока!», «Привет!») и переходя постепенно к более развитым («Здравствуйте!», «До свидания!») и использованию обращения и, по возможности, взгляда в глаза человеку, к которому ребёнок обращается («Здравствуйте, Мария Ивановна!», «До свидания, Павел Петрович!»).

3. *Формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками:*

- формирование толерантного (в дальнейшем дифференцированного, доброжелательного) отношения к другим детям;

- формирование способности устанавливать и поддерживать контакт;

- целью коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития - игра (социально-имитативная, «с правилами», сюжетная, ролевая);

- возможность совместных учебных занятий;

4. *Формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, на природе:*

- введение правил безопасного поведения на основе отработки стереотипа, на основе эмоционального контакта со взрослыми;

- осмысление отработанных стереотипов по мере возможностей ребёнка.

5. *Становление самостоятельности:*

- продолжение обучения использованию расписаний;

- постепенное расширение сферы применения расписаний, переход к более абстрактным формам расписаний;

- постепенное замещение декларативных форм запоминания - процедурными: не механическое запоминание, а усвоение функциональной, логической связи событий;

- переход к более общим формам расписаний, наработка гибкости в планировании и поведении;

6. *Развитие социального и эмоционального интеллекта, развитие*

эмоциональной отзывчивости, сопереживания:

- умение эмоционально выделять людей, то есть развивать уровень базальной аффективной коммуникации - умение воспринимать знаки эмоциональной жизни других людей, различать эти знаки, правильно оценивать их и адекватно на них реагировать;
- формирование чувства привязанности к близким, эмоционального контакта с близкими и с другими людьми;
- формирование предпосылок осмысления собственных аффективных переживаний и эмоциональной жизни других людей;
- развитие способности к сопереживанию и эмоциональной отзывчивости (на основе эмоционального контакта, в ходе совместного опыта различного характера - бытовая деятельность, игра, впечатления от природы, искусства и т.п.).

7. *Формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества;*

- формирование позитивного отношения к своим действиям в русле особого интереса через эмоциональное заражение, по инструкции на основе эмоционального контакта и/или адекватных видов подкрепления;
- расширение (по возможности) спектра мотивирующих факторов;
- формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества на основе мотивации, адекватной уровню развития ребёнка и ситуации;

8. *Развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий:*

- формирование целенаправленности на основе особого интереса и/или адекватного подкрепления;
- обучение основам саморегуляции (возможно только при соответствующем уровне самосознания);

9. *Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности. Формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации:*

- обучение формальному следованию правилам поведения, соответствующим нормам и ценностям, принятым в обществе, на основе поведенческого стереотипа;
- смысловое насыщение формально усвоенных правил поведения, соответствующих нормам и ценностям, принятым в обществе, по мере формирования представлений о семье, обществе, морали, нравственности;

10. *Формирование способности к спонтанному и произвольному*

общению:

- создание условий для становления спонтанного общения: полное (или в значительной степени) преодоление проблем физической и психической самоидентификации; развитие коммуникативной интенции и средств её структурирования и разворачивания; формирование мотивации к общению;
- возможность реципрочно использовать средства коммуникации (необязательно вербальные);
- возможность произвольной коммуникации (по просьбе других людей - родителей, специалистов, друзей и т.д.).

Социально-коммуникативное развитие

Согласно ФГОС дошкольного образования (п.2.6), социально коммуникативное развитие направлено на:

- *усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;*
- *развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;*
- *развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в организации;*
- *формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.*
- Выделяя конкретные задачи, было учтено то обстоятельство, что практически всем детям с РАС приходится начинать не с овладения социально- коммуникативными навыками, а с формирования предпосылок общения, с выполнения ряда обязательных условий, без которых полноценная коммуникация невозможна. Частично эти задачи могут быть решены на начальном этапе дошкольного образования детей с РАС.

Речевое развитие

На основном этапе - работа по речевому развитию, начатая в предыдущих этапах, продолжается, частично перекрываясь, но уже в условиях группы (если это доступно ребёнку).

1. Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ

речевой коммуникации; владение речью как средством общения и культуры:

- из этого подраздела на основном этапе сохраняет актуальность только увеличение числа спонтанных высказываний;

2. Развитие фонематического слуха; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи:

- совершенствование конвенциональных форм общения;
- расширение спектра навыков коммуникации в сложной ситуации;
- расширение спектра жизненных ситуаций, применительно к которым сформированы навыки общения;
- развитие навыков диалога, речевого взаимодействия в рамках простой беседы.

3. Развитие речевого творчества:

- единственной конкретной (и далеко не всегда достижимой) задачей в развитии речевого творчества при РАС в дошкольном возрасте может быть продолжение работы по формированию спонтанного речевого общения.

4. Знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы:

- это возможно при сформированности понимания речи с учётом степени пресыщаемости и утомляемости ребёнка, при правильном подборе текстов (доступность по содержанию и внимательном контроле за пониманием их содержания);

5. Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте:

- начинать это направление работы следует как можно раньше, но основной её объём приходится на пропедевтический период.

Познавательное развитие

Развитие познавательной деятельности в значительной степени пересекается с развитием речи, сенсорной и социально-коммуникативной сфер. Стандарт (п. 2.6) предлагает следующие целевые установки:

развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации;

формирование познавательных действий, становление сознания;

развитие воображения и творческой активности;

формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени,

движении и покое, причинах и следствиях и др.),

формирование первичных представлений о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира.

На основании чего можно выделить **следующие задачи познавательного развития**, разрешимые не во всех случаях и в разной степени:

1. *Формирование первичных представлений об объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира: представлений о форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.:*

2. *Развитие невербальных предпосылок интеллекта с использованием соотнесения и различения предметов, предметов и их изображений, по признакам формы, цвета, размера с целью формирования первичных представлений о форме, цвете, размере (как подготовка к восприятию целостного зрительного образа);*

- соотнесение количества (больше - меньше - равно);
- соотнесение пространственных характеристик (шире - уже, длиннее - короче, выше - ниже и т.п.);
- различные варианты ранжирования (сериации);
- начальные этапы знакомства с элементарными математическими представлениями (количество, число, часть и целое и др.);
- сличение звуков по высоте, силе, тембру, ритму и темпу звучания;
- сличение различных материалов по фактуре и др. характеристикам;
- формирование первичных представлений о пространстве и времени; движении и покое;
- формирования представлений о причинно-следственных связях;

3. *Развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации. Формирование познавательных действий:*

- формирование и расширение спектра интересов на основе мотивации, адекватной уровню развития ребёнка с РАС;
- определение спектра, направленности познавательных действий (с учётом уровня аффективного, когнитивного, речевого, коммуникативного развития ребёнка);
- коррекция развития любознательности при РАС, так как спонтанно её уровень снижен и/или искажён, то есть, как правило, находится в русле особых интересов ребёнка с аутизмом;

4. *Развитие воображения и творческой активности; возможно несколько вариантов:*

- при наиболее тяжёлых нарушениях трудности воображения (то есть проецирования опыта в будущее) часто компенсируются отработкой стереотипа (поведения, последовательности действий и др.) и созданием необходимых внешних условий; в дальнейшем по возможности нарабатывается гибкость, позволяющая в той или иной степени отойти от стереотипа;

- на основе произвольного подражания нарабатывается гибкость реакции, способность приспосабливать её к определённым конкретным условиям;

- развитие воображения посредством модификации, обогащения простейших его форм через доступные формы анализа собственного и чужого опыта;

- если воображение развивается искажённо (оторвано от реальности), необходимо использовать совместную предметно-практическую деятельность и коммуникацию для того, чтобы «заземлить» аутистические фантазии, связать их с событиями реальной жизни;

5. *Становление сознания:*

- становление сознания - результат всей коррекционно-развивающей работы, поскольку при РАС этот процесс непосредственно зависит от возможности выделения событий внешнего мира (выделение событий и объектов в соответствии с социально принятыми критериями), выделения ребёнком себя как физического объекта, выделение другого человека как другого, что доступно только при наличии того или иного уровня рефлексии;

- при РАС становление сознания может происходить очень по-разному; этот подраздел - итог работы по большинству используемых в настоящей работе направлений и детальной конкретизации не подлежит.

6. *Формирование первичных представлений о малой Родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира:*

- формирования представлений, означенных в этом пункте, полностью зависит от успешности работы по способности выделять себя из окружающего на различных уровнях, от возможности сформировать представления о перечисленных категориях (малая Родина, Отечество, традиции, праздники и т.д.) и степени формальности этих представлений;

- конкретизация представлений, обозначенных в этом пункте, возможна только в рамках индивидуальной программы развития (достижимо

не для всех детей с РАС).

Художественно-эстетическое развитие

Целевые установки по художественно-эстетическому развитию, согласно п. 2.6. Стандарта, следующие:

развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы;

становление эстетического отношения к окружающему миру;

формирование элементарных представлений о видах искусства;

восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализация самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

Из этих установок следуют задачи, которые для детей с РАС могут быть решены далеко не во всех случаях, а если решены, то только частично. Как показывает опыт, скорее можно говорить об использовании средств художественно - эстетического воздействия в коррекционно-развивающих целях.

В силу особенностей развития, детям с аутизмом более доступно для эстетического восприятия то, что допускает симультанное восприятие (изобразительное искусство, различные природные явления) или осуществляет прямое эмоционально-эстетическое воздействие (музыка); произведения литературы воспринимаются сложнее, поскольку жизнь героев произведений, понимание причин их поступков, мотивов их поведения доступны пониманию детей с РАС неполно и/или искажённо и далеко не всем. Детям с аутизмом часто нравятся стихи, песни, но их привлекает ритмически организованная речь, смысл же часто понимается ограниченно, или, в тяжёлых случаях, не понимается вообще. Так же трудно воспринимается смысл сказок, пословиц, поговорок из-за проблем с восприятием сюжета, метафор, скрытого смысла и др. в силу непонимания психической жизни других.

Что касается *самостоятельной творческой деятельности детей с аутизмом (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.)*, то она чаще всего не свободна от черт, обусловленных аутистическим расстройством - стереотипности, фиксированности на объектах и явлениях особого интереса ребёнка (включая оторванные от жизни фантазии) и др. В то же время, иногда дети с аутизмом обнаруживают хорошие способности - вплоть до одарённости и таланта - в различных видах искусства. Оба явления

- аутистические проявления и одарённость - требуют внимательного, деликатного и квалифицированного сопровождения.

Элементы рисования, лепки, аппликации включаются в коррекционные занятия по преодолению недостатков речевого развития детей, в образовательный процесс, в самостоятельную и совместную с воспитателем деятельность детей.

Физическое развитие

ФГОС дошкольного образования (п.2.6.) в образовательной области «физическое развитие» включает следующие целевые установки:

двигательной активности, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость;

способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящим ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны),

формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере;

становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.).

Первые две задачи очень важны не только для физического развития ребёнка с аутизмом, но также являются вспомогательным фактором для коррекции аутистических расстройств. Занятия физкультурой, контролируемая двигательная активность являются важным средством профилактики, контроля и снижения гиперактивности. Основная особенность - выполнение упражнений по подражанию движениям взрослого и по словесной инструкции.

Третья и четвёртая задачи доступны далеко не всем детям с аутизмом и не являются первостепенно важными. Развитие представлений о здоровом образе жизни и связанными с ним нормами и правилами возможны не во всех случаях и сначала только через формирование соответствующих стереотипов, привычек с последующим осмыслением на доступном ребёнку уровне.

Таким образом, на основном этапе дошкольного образования детей с аутизмом основной задачей является продолжение начатой на предыдущих этапах коррекционно-развивающей работы с проблемами, обусловленными

основными трудностями (прежде всего, социально-коммуникативными и речевыми), связанными с аутизмом.

2.1.6. Пропедевтический этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

Начало школьного обучения для ребёнка с типичным развитием представляет сложный период: возникают новые требования к регламенту поведения, изменяется процесс обучения (например, урок длится существенно дольше, чем занятие в подготовительной группе), возрастают требования к вниманию, способности к самоконтролю, выносливости, коммуникации и т.д.

Для детей с РАС с учётом особенностей их развития переход от дошкольного образования к начальному общему образованию происходит много сложнее, и обязательно требует подготовки, причём для детей с разной выраженностью нарушений подход к такой подготовке должен быть дифференцированным.

Задачи подготовки к школе можно разделить на: социально-коммуникативные, поведенческие, организационные, навыки самообслуживания и бытовые навыки, академические (основы чтения, письма, математики).

Все эти задачи решаются в ходе ***пропедевтического периода***, главная цель которого - подготовить ребенка с аутизмом к школьному обучению.

Формирование социально-коммуникативных функций у детей с аутизмом в пропедевтическом периоде дошкольного образования

Идеальный вариант развития социально-коммуникативных навыков - когда ребёнок способен к полноценному для его возраста речевому общению, то есть испытывает потребность в общении, ориентируется в целях и в ситуации общения, устанавливает контакт с партнёром; обменивается мнениями, идеями, фактами; воспринимает и оценивает ответную реакцию, устанавливает обратную связь, корректирует параметры общения.

Очевидно, что дети с аутизмом к школьному возрасту достигают такого уровня коммуникативного развития крайне редко, особенно в том, что касается гибкого взаимодействия с партнёром и инициации контакта.

Минимальный уровень развития коммуникации и коммуникативных навыков, необходимый для обучения в классе - это отсутствие негативизма к пребыванию в одном помещении с другими детьми; в плане речевого развития - способность принимать на слух фронтальную (в самом крайнем

случае - индивидуальную) инструкцию.

Очень важно, чтобы к началу школьного обучения ребёнок с аутизмом владел устной речью, чего, к сожалению, не всегда удаётся достичь. Однако, цензовое образование представляется возможным получить только при наличии словеснологического мышления, для чего необходимо владеть речью (устной и/или письменной).

Официальные документы запрещают устанавливать в дошкольном образовании обязательный уровень итоговых результатов. Для детей с РАС, учитывая особенности их развития - и, в частности, в пропедевтическом периоде - этого делать, тем более, нельзя. Это относится к любой образовательной области и к любому направлению коррекции, в том числе, и к коррекции коммуникативных и речевых нарушений.

Таким образом, в ходе пропедевтического этапа в социально-коммуникативном развитии:

- следует развивать потребность в общении;
- развивать адекватные возможностям ребёнка формы коммуникации, прежде всего - устную речь (в случае необходимости альтернативные и дополнительные формы коммуникации);
- учить понимать фронтальные инструкции;
- устанавливать и поддерживать контакт и взаимодействие с соучениками и педагогами на уроках и во внеурочное время;
- соблюдать регламент поведения в школе.

Коррекция проблемного поведения как часть подготовки ребёнка с аутизмом к школьному обучению

Лечебно-коррекционную работу, направленную на преодоление проблемного поведения, начинают на этапе ранней помощи с появлением первых признаков соответствующих нарушений, и она должна продолжаться столько времени, сколько это будет необходимо. В пропедевтическом периоде дошкольного образования эта работа должна обеспечить такой результат, чтобы поведенческие проблемы ребенка с аутизмом не могли существенно влиять на возможность его пребывания в коллективе, на процесс обучения.

Комплексная коррекция проблемного поведения будет более успешной, если обратить внимание на следующие моменты.

Виды проблемного поведения в разной степени устойчивы к лечебно-коррекционным воздействиям, что связано со многими причинами, в том числе, с особенностями их генеза.

Такие виды проблемного поведения, как агрессия и самоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные крики, плач, смех, негативизм либо относятся к искажённым формам реакции ребёнка на те или иные ситуации, либо возникают вследствие эндогенных причин. В первом случае принципиально возможна и предпочтительна психолого-педагогическая коррекция (при необходимости используется медикаментозная поддержка); во втором случае медикаментозное лечение - на первом плане, но в сочетании с психолого-педагогическими методами; возможны случаи смешанного генеза. Конкретные решения всегда индивидуальны.

Стереотипные формы поведения ближе к основному нарушению РАС (предположительно, расстройствам тонического блока мозга), неоднородны по феноменологии и патогенезу, и требуют дифференцированного подхода к коррекции. Те из них, которые являются независимой частью сложного нарушения (диснейрогенетические⁹, резидуально-органические, отчасти в рамках кататонического синдрома), должны быть объектом, прежде всего, медикаментозного лечения. Формы стереотипий, органично связанные с глубинными механизмами генеза аутизма (аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные, компенсаторные), поддаются психолого-педагогической коррекции, но с трудом, и часто требуют медикаментозной поддержки. Психогенные стереотипии являются проявлением третичного уровня и снимаются, как правило, легче, без использования психофармакологии. В целях психолого-педагогической коррекции чаще всего используются методы прикладного анализа поведения, однако, могут быть использованы и подходы, ориентированные на эмоционально-смысловое психокоррекционное воздействие. Наличие эндогенной составляющей, тяжёлая степень выраженности поведенческих проблем (независимо от их генеза) требуют обращения к детскому психиатру для решения вопроса о медикаментозном лечении.

В пропедевтическом периоде необходимо учитывать фактор времени. Присутствие в поведении ребенка определённого возраста большого количества поведенческих проблем может повлечь за собой выбор для него индивидуальной формы обучения и/или снизить уровень АООП НОО. В таких случаях часто возникает необходимость продлить дошкольное детство, отсрочить поступление в школу до восьми лет, чтобы откорректировать поведенческие проблемы.

В последние годы всё большее значение в картине проявлений проблемного поведения приобретают особенности семейного воспитания.

⁹ В отношении типологии стереотипий см. С.А. Морозов, 2014; 2015.

Известно, что стереотипии и другие формы нежелательного поведения отмечаются реже, если ребёнок занят, вовлечён в какую-то (желательно совместную) деятельность. Всё более напряжённый темп жизни, высокая занятость родителей приводят к тому, что у детей (не только с аутизмом) стало значительно больше возможностей погружения в виртуальный мир (планшеты, смартфоны и т.п.). Высокая степень виртуализации становится присущей даже классическим детским мультфильмам, которые без комментария взрослых, без их эмоциональных реакций могут остаться, в худшем случае просто, мельканием зрительных и звуковых раздражителей, в лучшем - источником неполного и искажённого понимания и переживания. «Возвращение» в реальный мир становится отрывом от привлекательных занятий, требует включиться в более сложную и не всегда предсказуемую систему отношений; часто такие изменения провоцируют эпизоды проблемного поведения у детей с РАС.

Необходима правильная организация взаимодействия ребёнка с РАС с членами семьи - положительный эмоциональный фон, внимание к ребёнку не только тогда, когда он плохо себя ведёт. Одобрение и поощрение успехов и достижений, отсутствие подкрепления нежелательных форм поведения и их игнорирование, - может уменьшить вероятность возникновения эпизодов проблемного поведения, но редко решает проблему полностью: для этого необходимы совместные усилия семьи и специалистов.

Организационные проблемы перехода ребёнка с аутизмом к обучению в школе

Основная задача этого аспекта пропедевтического периода - адаптировать ребёнка с РАС к укладу школьной жизни, организации учебного процесса, что предполагает соблюдение следующих требований школьной жизни:

- выдерживать урок продолжительностью 30-40 минут, сохраняя достаточный уровень работоспособности;

- спокойно относиться к чередованию уроков и перемен (что с учётом стереотипности детей с аутизмом не всегда легко);

- правильно реагировать на звонки (возможна гиперсензитивность) и контроль времени;

- уметь правильно (хотя бы не асоциально) вести себя в различных школьных ситуациях (на переменах, в столовой, в библиотеке, на прогулках и т.д.).

Для ребёнка с аутизмом усвоение этих и других правил поведения

сопряжено с большими трудностями, которые без специальной помощи преодолеть сложно.

Эмоционально ориентированные методические подходы предполагают постепенно формировать у ребёнка с РАС новый паттерн эмоциональных смыслов через объяснение ситуаций, приобретение и осмысление нового опыта в различных аспектах, необходимых для школьного обучения; могут быть использованы ролевые игры, психодрама, разбор жизненных ситуаций, составление сценариев поведения и другие методические решения. Если есть шанс, что такой подход будет воспринят хотя бы частично, он, несомненно, должен использоваться, но во многих случаях (особенно при тяжёлых и осложнённых формах РАС) его эффективность для решения проблем поведения недостаточна.

В рамках АВА отработка стереотипа учебного поведения на индивидуальных занятиях проводится с самого начала коррекционной работы, и продолжается столько времени, сколько необходимо. В пропедевтическом периоде мы фактически должны распространить «учебный стереотип» на весь уклад школьной жизни, для чего (вне зависимости от избранного методического подхода) следует с самого начала планировать подготовку к школе так же, как организована поурочная система, но с некоторыми отличиями:

индивидуально подбирается оптимальное для занятий время дня (лучше всего - утром, как в школе);

обучение проводится в определенном постоянном месте, организованном таким образом, чтобы ребёнка ничего не отвлекало от учебного процесса (ограниченное пространство, отсутствие отвлекающих раздражителей и т.д.); по мере возможности эти ограничения постепенно смягчаются или даже снимаются, и условия проведения занятий приближаются к тем, которые существуют в современных школах;

продолжительность одного занятия, дневной и недельный объем нагрузки определяются с учетом индивидуальных возможностей ребёнка, его пресыщаемости и истощаемости; постепенно объем и продолжительность занятий необходимо приближать к нормативным показателям с учётом действующих санитарных правил;

обучение проводится по индивидуальной программе, которая учитывает умения и навыки ребенка (коммуникативные, поведенческие, интеллектуальные), и, по мере возможности, приближена к предполагаемому уровню АООП НОО обучающихся с РАС;

следует помнить о неравномерности развития психических функций, включая интеллектуальные, у детей с РАС;

начинать следует с программ, основанных на тех видах деятельности, в которых ребенок успешен (то же относится и к проведению каждого отдельного урока);

с целью профилактики пресыщения следует чередовать виды деятельности;

по мере развития коммуникации и овладения навыками общения необходимо постепенно переходить к групповым формам работы;

в течение занятий ребенок должен постоянно находиться в структурированной ситуации, в связи с чем перемены проходят организованно и по заранее спланированной программе (возможны спортивные занятия, доступные игры, прогулки в группе или с тьютором, прием пищи и т.п.).

Для того, чтобы облегчить вхождение в школьный коллектив, целесообразно сформировать у ребенка к началу обучения несколько опережающий запас знаний (см. 6.6), потому что ему придется тратить много сил на адаптацию к новым, психологически сложным для него условиям.

Как показывает опыт, недостаточность навыков организации собственного внимания и поведения ребёнка с аутизмом не только приводит к ненужным конфликтам с окружающими, но и мешает освоению академической программы. Одним из факторов, способствующих смягчению поведенческих проблем ребёнка, является чёткая, стабильная организация учебного процесса, формирующая «учебный стереотип на уровне школы».

Навыки самообслуживания и бытовые навыки, необходимые ребёнку с аутизмом к началу обучения в школе

Когда ребёнок с аутизмом приходит в первый класс, предполагается, что он может самостоятельно раздеваться и одеваться, самостоятельно принимать пищу, способен справляться со своими проблемами в туалете и т.п. - может решать основные вопросы, связанные с гигиеной и самообслуживанием.

В случае аутизма это очень важный круг проблем, решение которых возможно только при условии самого тесного сотрудничества специалистов и семьи. Большинство этих проблем - как и многих других - нужно начинать решать совместными усилиями в раннем детстве. Если же это по каким -то причинам не получилось, в пропедевтическом периоде дошкольного образования нужно разрабатывать индивидуальные программы, направленные на ускоренное решение обозначенных выше трудностей. Понятно, что эти вопросы касаются, в основном, детей с тяжёлыми и

осложнёнными формами РАС, или детей, которых в дошкольном возрасте воспитывали по типу гиперопеки. Решение этих проблем в возрасте 5-6 лет возможно в русле прикладного анализа поведения или с помощью традиционных педагогических методов.

Формирование академических навыков в пропедевтическом периоде дошкольного образования детей с аутизмом

Как показывает опыт, представления о том, что обучение детей с аутизмом академическим навыкам не отличается от обучения детей с типичным развитием, глубоко ошибочны. Особенности формирования навыков чтения и письма, математических представлений начинают проявляться уже в дошкольном возрасте и требуют определённого внимания педагогов даже в старших классах.

Основы обучения детей с РАС чтению

Многим детям с аутизмом обучение технике чтения даётся легче, чем другие академические предметы, - при условии, что при обучении учитывались особенности развития ребёнка с аутизмом.

Овладение техникой чтения для ребенка с аутизмом проще, чем письмом или основами математики, в связи с хорошими возможностями зрительного восприятия и памяти. Как всегда, обучение чтению начинают с изучения букв и установлению звукобуквенных соотношений. Буквенный материал должен быть одноцветным и не сопровождаться предметным сопровождением в связи с симультанностью восприятия при аутизме. Не следует использовать звучащие экраны и электронные игрушки для обучения грамоте. Показывать и называть буквы в словах нельзя, так как это создает почву для побуквенного чтения, что при аутизме из-за склонности к формированию стереотипий очень нежелательно, поскольку существенно затрудняет обучение.

Обучение технике чтения начинаем с изучения звуков с предъявлением ребенку букв. Используемый дидактический материал может быть разным: объёмные буквы деревянные, от магнитной азбуки, вырезанные из картона, карточки с изображением букв и др. В дальнейшем также недопустимо использовать тексты, в которых слова разделены на слоги (например, «дя-дя», «бел-ка» и т.п.), так как это может зафиксировать послоговое скандированное чтение.

Буквы не следует изучать в алфавитном порядке. При работе с неговорящими детьми нужно начинать с изучения букв, обозначающих звуки, которые мы стараемся вызвать при формировании экспрессивной

речи. Не исключено, что экспрессивную речь сформировать не удастся, но выученные буквы (в дальнейшем - слоги) станут предпосылкой для узнавания слов в рамках так называемого «глобального чтения», для использования письменных табличек в целях элементарной коммуникации (обозначать своё желание, согласие или несогласие с ситуацией и т.д.).

Кроме того, чтобы мотивировать аутичного ребёнка читать, нужно, чтобы первые слова, которые он прочитает, были ему близки и понятны (это «мама», «папа», названия любимой пищи и игрушки и т.п.). Сопоставление написанного слова, его звучания и, например, фотографии мамы (папы) или с любимой игрушкой (юла, машинка и т.д. - а в дальнейшем с их фотографиями) закладывает базу для понимания смысла чтения.

Далее составляем простые предложения сначала из тех слов, которые ребенок умеет читать, на фланелеграфе или на магнитной доске; затем предъявляем карточки с теми же предложениями, которые составляли без картинок и, если ребенок прочитывает его, показываем картинку с изображением прочитанного. Наибольшую трудность вызывает прочтение глаголов, в этих случаях ребёнку следует оказать помощь. Хорошие результаты даёт демонстрация коротких (не более одной минуты) видеосюжетов, иллюстрирующих одно простое действие с письменным и/или звуковым сопровождением: изображение - кто-то пьёт из чашки (какой-то другой ребёнок или взрослый) сопровождается звучащим и/или письменным словом «Пьёт». В дальнейшем звучащий и письменный текст усложняется до простого предложения: «Мальчик пьёт», «Мальчик пьёт из чашки». При переходе к картинкам, изображающим действие, нельзя использовать такие картинки, где действуют (пьют, причёсываются, разговаривают по телефону и т.п.) животные, так как при аутизме перенос на аналогичные действия людей даётся сложно, поскольку восприятие симультанно и часто снижен уровень абстрактного мышления.

Иногда отмечают, что наиболее перспективным методом - особенно для детей с тяжелыми формами аутизма - на начальном этапе является глобальное чтение по методу Марии Монтессори. По существу, глобальное чтение чтением не является: это запоминание графического изображения слов (чему способствует симультанность восприятия при аутизме), буквенное изображение слова ставится в соответствие определенному предмету. Однако, выйти на реализацию большинства функций речи в рамках этого подхода невозможно. Тем не менее, глобальное чтение следует рассматривать как запускающий момент, как установление хотя бы формального соответствия между словом, его графическим изображением и объектом, и, в дальнейшем, следует перейти к обучению чтению по слогам.

При РАС понимание прочитанного дается, как правило, с трудом, и часто требует длительного обучения. Необходимо ещё раз подчеркнуть, что специфика обучения чтению при РАС состоит в том, что предъявляемый для чтения материал должен быть близок и понятен ребенку во всех отношениях: когнитивно, эмоционально, социально. Текст должен быть небольшим и простым (например, «Читаю сам» (1-3 книги) Б.Д. Корсунской, тексты из учебных пособий О.А. Безруковой, С.А. Сущевской), и, какова бы ни была техника чтения, нужно ясно убедиться, что оно не формальное, что ребенок понимает смысл прочитанного; во всяком случае, к этому необходимо стремиться. При обучении чтению большинства детей РАС не следует использовать сказки, пословицы, поговорки, нужно избегать скрытого смысла, неоднозначности; эта сторона чтения требует длительной работы, которую следует продолжать в школе.

В то же время, содержание текста не должно быть объектом сверхценного интереса или сверхпристрастия ребенка: в этом случае очень трудно будет перейти к другим темам.

При аутизме в силу неравномерности развития психических функций механическая и смысловая составляющие чтения развиваются асинхронно, усвоение формального навыка и содержательной стороны процесса вовсе не обязательно идут параллельно; они могут быть практически не связаны между собой или связаны очень слабо. В результате на практике нередко встречается хорошая техника чтения в сочетании с отсутствием понимания прочитанного. С этой проблемой приходится работать специально, длительно, и не всегда удаётся достичь желаемого до перехода ребёнка с аутизмом в школу.

При обучении чтению детей с аутизмом очень важно найти мотивацию, адекватную возможностям ребёнка, в этом случае разрыв между техникой чтения и осмыслением прочитанного легче предупредить, а если он возник, то проще его устранить.

Обучение чтению в дошкольном возрасте исключительно важно для развития речи и для обучения письму. На этом этапе коррекционной работы дети с аутизмом чаще всего затрудняются отвечать на вопросы по прослушанному тексту, но если ребенок может этот текст прочитать, то он с таким заданием справляется легче и легче принимает помощь. В устной речи аутичному ребенку, чаще всего, сложно вернуться к уже сказанному, в то время как прочитанный текст симультивирует речь и позволяет вернуться к ранее прочитанному: создается предпосылка если не для преодоления проблемы восприятия сукцессивно организованных процессов, то для компенсации этих трудностей, облегчения их преодоления.

Если ребёнок научился технически читать хорошо, но с пониманием прочитанного есть затруднения, помогает ведение дневника о путешествиях, каникулах, любых интересных и приятных периодах. Перечитывая дневник с кем-то из родных или специалистов, в памяти ребенка восстанавливаются не просто приятные эпизоды, но становится более понятным, зачем нужно чтение (и, кроме того, структурируются временные представления). Вслед за этим можно прочитать рассказ, напоминающий пережитый момент, провести, подчеркнуть параллели и, напротив, различия ситуаций.

Более того, возникает возможность ощутить развитие жизни во времени, представить, понять широту временных границ окружающего, выйти на уровень более целостного восприятия и понимания жизни.

Основы обучения детей с РАС письму

Этот вид деятельности является самым трудным для большинства детей с РАС при подготовке к школе. В раннем возрасте у многих аутичных детей очень часто наблюдается стойкий негативизм к рисованию и другим видам графической деятельности. Одна из главных причин - нарушение развития общей и тонкой моторики, зрительно-моторной координации, и эти нарушения часто влекут за собой страх графической деятельности вообще и, в дальнейшем, - негативизм к рисованию и письму. Тем не менее, следует приложить максимум усилий для того, чтобы ребенок с аутизмом научился писать: это важно не только потому, что письменная речь - одна из форм общения и речи в целом; письмо активно способствует развитию многих важных центров коры больших полушарий, то есть общему развитию ребенка.

Прежде чем приступать непосредственно к обучению графическим навыкам, необходима направленная коррекционная работа по развитию общей и тонкой моторики, зрительно-моторной координации, зрительно-пространственного восприятия, что нужно начинать как можно раньше.

Остановимся на нескольких основных методических аспектах обучения письму на пропедевтическом этапе.

Прежде всего, необходимо провести подготовительную работу, которая заключается в том, чтобы:

- определить уровень психофизиологической готовности ребенка к обучению письму;

- научить ребенка соблюдению гигиенических требований, необходимых при обучении графическим навыкам;

- провести подготовительную работу непосредственно с простыми графическими навыками (штриховка, обводка, дорисовка и др.);

- провести работу по развитию пространственных представлений,

зрительно - моторной координации.

Оценивая психофизиологическую готовность ребенка к обучению письму, следует учитывать его интеллектуальные и моторные возможности, сформированность произвольной деятельности, выраженность стереотипных проявлений, особенности мотивационной сферы, возраст. В ходе подготовительного периода, обучая ребенка простейшим графическим действиям, необходимо соблюдать такие гигиенические требования, как правильная посадка, положение ручки в руке, размещение тетради на плоскости стола, достаточная освещенность и правильная направленность света, длительность занятия. Следует подчеркнуть, что обучение правильно держать ручку встречает у детей с аутизмом значительные трудности: часто кончик ручки направлен «от ребёнка», отмечается низкая посадка пальцев на ручке и т.д. Для формирования правильного положения руки на ручке необходимо применять специальные насадки, специальные ручки. К сожалению, это не всегда помогает, но задерживаться на этом слишком долго и добиваться правильного положения руки «любой ценой» не следует, так как можно вызвать негативизм к письму и графической деятельности в целом.

Крайне важны задания по развитию пространственных представлений и зрительно-моторной координации. Эти задания включают в себя развитие ориентировки на плоскости стола (право, лево, вверх, вниз, посередине), затем — на большом листе бумаги и, постепенно переходя на лист тетради и осваивая понятия *строчка, верхняя линейка, нижняя линейка, над верхней линейкой, под нижней линейкой*. Этот период может быть достаточно длительным, так как без усвоения пространственных представлений переходить к написанию букв нельзя.

Когда мы переходим к обучению написанию букв, период использования «копировального метода» должен быть максимально коротким в связи с двумя моментами: при копировании ребенок делает это, как правило, неосознанно; кроме того, он привыкает к облегченному варианту написания, что при РАС очень легко закрепляется как стереотип. В связи с этим нельзя использовать прописи, где много внимания уделяется обводке букв, слогов, слов (это касается детей крайне стереотипных, но если у ребенка серьезные проблемы с тонкой моторикой и зрительно-пространственной ориентации, то период обводки нужно увеличить). Часто педагоги и родители при обучении письму поддерживают кисть и/или предплечье ребенка, и, в результате, дети с большим трудом обучаются самостоятельному письму (а некоторые так и «пишут» только с поддержкой). Недопустимы большие по объему задания, так как длительная работа, смысл

которой ребенку не до конца ясен (или совсем неясен), легко провоцирует развитие негативизма к ней. В большинстве случаев не следует обучать письму печатными буквами, так как переход к традиционной письменной графике (и, тем более, к безотрывному письму) будет значительно осложнен.

Нужно стараться, чтобы ученик как можно скорее стал писать самостоятельно, пусть понемногу. Обучение проводится в такой последовательности:

- обводка по полному тонкому контуру (кратковременно),
- обводка по частому пунктиру (кратковременно),
- обводка по редким точкам (более длительный период),
- обозначение точки «старта» написания буквы (более длительный период), самостоятельное написание буквы, слога, слова и т.д. (основной вид деятельности).

Каждый этап должен быть представлен небольшим (два - три - четыре) количеством повторов, с тем, чтобы все разместить в пределах строчки, и чтобы в конце строчки обязательно оставалось место для полностью самостоятельного письма, чтобы ученику можно было закончить строчку самостоятельно.

Очень важным моментом является последовательность, в которой мы обучаем ребенка писать буквы. Эта последовательность диктуется поставленной задачей (овладение безотрывным письмом) и некоторыми особенностями психофизиологии детей с аутизмом. Основным фактором, который определяет последовательность, в которой мы обучаем написанию букв, являются моторный компонент и ассоциации между движением руки и элементами букв.

Прежде всего, выделяют и осваивают основное движение: от начальной точки, расположенной несколько ниже верхней границы строки, линию ведут против часовой стрелки по траектории овала, как при написании букв «с» и далее «о». Характер основного движения определяется конечной целью - освоением безотрывного письма.

Сначала нужно освоить написание всех строчных букв, потом - всех заглавных (особенно если ребёнок крайне стереотипен в деятельности).

Выделяется семь групп строчных букв на основе не только сходства, но и ассоциативного родства моторных действий: «о» - это законченный овал буквы «с», «а» - это «о» с неотрывно написанным крючком справа и т.п.

Первая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является круговое движение: «с», «о», «а».

Вторая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение «сверху вниз»: «и», «й»,

«Ц», «Ш», «Щ», «Г»,

«П», «Т», «Н», «Ч», «Ъ», «Ь», «Ы».

Третья группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение «снизу вверх»: «л», «м», «я».

Четвёртая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение «снизу вверх» со смещением начальной точки («петлеобразное движение»): «е», «ё».

Пятая группа. Строчные буквы с элементами над строкой: «б», «в».

Шестая группа: строчные буквы с элементами под строкой: «р», «ф», «у», «д», «з».

Седьмая группа. Сложная комбинация движений: «э», «х», «ж», «к», «ю».

Порядок обучения написанию заглавных букв также подчиняется в первую очередь закономерностям графики.

Первая группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является круговое движение «С», «О».

Вторая группа. Заглавные буквы, при написании которых является ведущим движение «сверху вниз»: «И», «Й», «Ц», «Ш», «Щ».

Третья группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является движение «сверху вниз» с «шапочкой» (горизонтальный элемент в верхней части буквы, который пишется с отрывом): «Г», «Р», «П», «Т», «Б».

Четвертая группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является движение «снизу вверх»: «Л», «А», «М», «Я».

Пятая группа. Заглавные буквы, при написании которых основным является движение «сверху вниз» с дополнительным элементом (перехват) в середине буквы: «Е», «Ё», «З».

Шестая группа. Заглавные буквы, при написании которых основным является движение «сверху вниз» с добавлением безотрывного элемента в верхней части буквы: «У», «Ч», «Ф».

Седьмая группа. Заглавные буквы, в написании которых используется сложная комбинация движений «В», «Д», «Н», «Ю», «К», «Э», «Х», «Ж».

Приступать к написанию слов следует по возможности раньше: даже если ребёнок умеет писать не все буквы, но из тех, что он умеет писать, можно сложить знакомое для него короткое слово, такое слово нужно включить в задание по письму. Это очень важно, поскольку таким образом готовится переход к безотрывному письму (техническая задача обучения), который нужно начинать по возможности раньше; это также является

профилактикой «побуквенного письма» (оно не столь нежелательно, как «побуквенное чтение», но его негативный эффект все же существует), которое мешает удерживать смысл написанного и делает навык более формальным.

Обучение детей с РАС написанию письменных букв и технике безотрывного письма осуществляется специалистами, имеющими соответствующую профессиональную подготовку и владеющими методикой обучения написанию письменных букв и технике безотрывного письма.

Нельзя не остановиться еще на одном моменте, на который часто не обращают достаточного внимания: впервые начиная при обучении письму работу в тетради, следует с самого начала добиваться точного выполнения правил оформления письменной работы: поля, красная строка, где принято пропускать строку, правила исправления ошибок написания и т.д. Если ребенок с аутизмом усвоит эти правила, закрепит их как стереотип, то в дальнейшем это во многом облегчит ему выполнение письменных заданий.

Обучение детей с расстройствами аутистического спектра основам математических представлений.

Если говорить о наиболее типичных трудностях, то детям с РАС свойственен неосознанный механический счет в прямом порядке; несформированность обобщенных представлений о количестве; непонимание пространственных отношений; затруднения при выполнении заданий по словесной инструкции; стереотипное (без понимания) запоминание математических терминов; трудности понимания смысла даже простых задач в связи с нарушениями речевого развития. Это отчасти объясняет, почему обучение основам математических знаний встречает так много трудностей в препедевтическом периоде.

Как отмечено выше, дети с РАС обычно легко запоминают прямой счет (обратный счет усваивается значительно хуже), различные вычислительные таблицы (сложения, вычитания), быстро и правильно выполняют действия в том порядке, в котором они приведены в таблице. Если предлагать примеры в произвольном порядке (особенно на вычитание), часто дети неуспешны, или решают примеры очень долго. Такая форма работы не развивает математических представлений, она скорее находится в русле стереотипий ребёнка и симультанности восприятия, чем логического мышления.

В наиболее типичном для классических форм аутизма случае мы сталкиваемся с усвоением алгоритмов операций и основных математических понятий (число, больше-меньше, состав числа, смысл арифметических действий, условий задач и др.).

В формировании понятия числа можно выделить два крайних варианта

проблем:

1. Трудности перехода от количества конкретных предметов к понятию количества. Причина может быть не столько в слабости абстрактных процессов, но в чрезмерной симультанности восприятия;

2. Фиксация на чисто количественных категориях и сложность понимания условия задач с конкретным содержанием.

В начальном периоде формирования математических представлений дошкольнику с РАС необходимо дать понятия сравнения «высокий - низкий», «узкий - широкий», «длинный - короткий» и т. д. и «больше - меньше» (не вводя соответствующих знаков действий).

Далее вводятся понятия «один» и «много», а затем на разном дидактическом материале (лучше на пальцах не считать) - обозначение количества предметов до пяти без пересчёта.

Следующие задачи - на наглядном материале обучать ребёнка числу и количеству предметов, помочь ему усвоить состав числа. Дети с аутизмом, как правило, с трудом овладевают счетом парами, тройками, пятерками и т.д.: чаще всего, идет простой (иногда очень быстрый) пересчет по одному. Часто имеются сложности усвоения состава числа и использования состава числа при проведении счетных операций, особенно устных.

Среди детей с РАС есть дети, у которых вышеназванные проблемы встречаются гораздо реже, трудности в осуществлении вычислительных операций менее выражены, или же эти дети вообще их не испытывают. Они легко усваивают алгоритмы вычислений, но лишь формально; применить свои способности к выполнению тех или иных действий могут, но сформулировать задачу и раскрыть смысл результата вычислений - далеко не всегда.

С подобными трудностями при обучении детей с РАС сталкиваются, практически, во всех случаях. Причины этих сложностей различны: непонимание условия задачи в связи с задержкой и искажением речевого развития, сложности сосредоточения на содержании задачи в связи с проблемами концентрации внимания, трудности охвата всех моментов в связи с фиксацией на частностях. Приступая к заданиям такого рода, необходимо подробно объяснить ребёнку условие задачи на наглядном материале (предметы, рисунки в тетради). Каждое слагаемое (вычитаемое, уменьшаемое) должно быть сопоставлено с соответствующим количеством конкретных предметов или рисунков; между группами предметов (или рисунков) должны быть поставлены соответствующие знаки математических действий. При этом, мы должны называть эти знаки не «плюс» и «минус», но «прибавляем», «отнимаем». Важно объяснить ребёнку, какой задан вопрос, и

какой ответ мы должны получить в результате решения. Такой алгоритм решения во многих случаях приводит к быстрым хорошим результатам, но некоторым детям необходимо более длительное время для усвоения порядка решения задач.

Очень важно внимательно контролировать уровень понимания основных математических понятий и соответствие этого уровня состоянию практических умений и навыков. Второй момент - не допускать разрыва между чисто математическими категориями (сформированными даже на очень высоком уровне) и возможностью их практического использования, то есть не увлекаться решением все более и более сложных абстрактных вычислительных примеров, если не сформированы навыки решения задач со смысловым содержанием.

От успешности решения проблем пропедевтического периода во многом зависит не только индивидуальный образовательный маршрут ребенка с аутизмом в школьный период, но и степень необходимости адаптации образовательных программ, соотношение между двумя основными компонентами образовательного процесса для детей с особыми образовательными потребностями - академическими знаниями и уровнем жизненной компетенции.

2.2. Содержательный раздел ФРПВ

2.2.1. Содержание воспитательной работы по направлениям воспитания

Содержание Программы воспитания реализуется в ходе освоения детьми с ОВЗ дошкольного возраста всех образовательных областей, обозначенных во ФГОС ДО, одной из задач которого является объединение воспитания и обучения в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества:

- социально-коммуникативное развитие;
- познавательное развитие;
- речевое развитие;
- художественно-эстетическое развитие;
- физическое развитие.

В пояснительной записке ценности воспитания соотнесены с направлениями воспитательной работы. Предложенные направления не заменяют и не дополняют собой деятельность по пяти образовательным областям, а фокусируют процесс усвоения ребенком базовых ценностей в целостном образовательном процессе. На их основе определяются региональный и муниципальный компоненты.

Направления воспитания.

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАНИЯ	
ЦЕЛЬ	ЦЕННОСТИ
Содействовать формированию у ребёнка личностной позиции наследника традиций и культуры, защитника Отечества и творца (созидателя), ответственного за будущее своей страны.	Родина и природа
СОДЕРЖАНИЕ	
Патриотическое направление воспитания базируется на идее патриотизма как нравственного чувства, которое вырастает из культуры человеческого бытия, особенностей образа жизни и её уклада, народных и семейных традиций. Работа по патриотическому воспитанию предполагает: формирование «патриотизма наследника», испытывающего чувство гордости за наследие своих предков (предполагает приобщение детей к истории, культуре и традициям нашего народа: отношение к труду, семье, стране и вере); «патриотизма защитника», стремящегося сохранить это наследие (предполагает развитие у детей готовности преодолевать трудности ради своей семьи, малой родины); «патриотизма создателя и творца», устремленного в будущее, уверенного в благополучии и процветании своей Родины (предполагает конкретные каждодневные дела, направленные, например, на поддержание чистоты и порядка, опрятности и аккуратности, а в дальнейшем - на развитие всего своего населенного пункта, района, края, Отчизны в целом).	

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАНИЯ	
ЦЕЛЬ	ЦЕННОСТИ
Формирование способности к духовному развитию, нравственному самосовершенствованию, индивидуально-ответственному поведению.	Жизнь, милосердие, добро
СОДЕРЖАНИЕ	
Духовно-нравственное воспитание направлено на развитие ценностно-смысловой сферы дошкольников на основе творческого взаимодействия в детско-взрослой общности, содержанием которого является освоение социокультурного опыта в его культурно-историческом и личностном аспектах	

СОЦИАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАНИЯ	
ЦЕЛЬ	ЦЕННОСТИ
Формирование ценностного отношения детей к семье, другому человеку, развитие дружелюбия, умения находить общий язык с другими людьми.	Семья, дружба, человек и сотрудничество
СОДЕРЖАНИЕ	
В дошкольном детстве ребёнок начинает осваивать все многообразие социальных отношений и социальных ролей. Он учится действовать сообща, подчиняться правилам, нести ответственность за свои поступки, действовать в интересах других людей. Формирование ценностно-смыслового отношения ребёнка к социальному окружению невозможно без грамотно выстроенного воспитательного процесса, в котором проявляется личная социальная инициатива ребёнка в детско-взрослых и детских общностях. Важной составляющей социального воспитания является освоение ребёнком моральных ценностей, формирование у него нравственных качеств и идеалов,	

способности жить в соответствии с моральными принципами и нормами и воплощать их в своем поведении. Культура поведения в своей основе имеет глубоко социальное нравственное чувство - уважение к человеку, к законам человеческого общества. Конкретные представления о культуре поведения усваиваются ребёнком вместе с опытом поведения, с накоплением нравственных представлений, формированием навыка культурного поведения.

ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАНИЯ	
ЦЕЛЬ	ЦЕННОСТИ
Формирование ценности познания	Познание
СОДЕРЖАНИЕ	
В ДОО проблема воспитания у детей познавательной активности охватывает все стороны воспитательного процесса и является неременным условием формирования умственных качеств личности, самостоятельности и инициативности ребёнка. Познавательное и духовно-нравственное воспитание должны осуществляться в содержательном единстве, так как знания наук и незнание добра ограничивает и деформирует личностное развитие ребёнка. Значимым является воспитание у ребёнка стремления к истине, становление целостной картины мира, в которой интегрировано ценностное, эмоционально окрашенное отношение к миру, людям, природе, деятельности человека.	

ФИЗИЧЕСКОЕ И ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАНИЯ	
ЦЕЛЬ	ЦЕННОСТИ
Формирование ценностного отношения детей к здоровому образу жизни, овладение элементарными гигиеническими навыками и правилами безопасности.	Жизнь и здоровье
СОДЕРЖАНИЕ	
Физическое и оздоровительное направление воспитания основано на идее охраны и укрепления здоровья детей, становления осознанного отношения к жизни как основоположной ценности и здоровью как совокупности физического, духовного и социального благополучия человека.	

ТРУДОВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАНИЯ	
ЦЕЛЬ	ЦЕННОСТИ
Формирование ценностного отношения детей к труду, трудолюбию и приобщение ребёнка к труду.	Труд
СОДЕРЖАНИЕ	
Трудовое направление воспитания направлено на формирование и поддержку привычки к трудовому усилию, к доступному напряжению физических, умственных и нравственных сил для решения трудовой задачи; стремление приносить пользу людям. Повседневный труд постепенно приводит детей к осознанию нравственной стороны труда. Самостоятельность в выполнении трудовых поручений способствует формированию ответственности за свои действия.	

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАНИЯ	
ЦЕЛЬ	ЦЕННОСТИ
Способствовать становлению у ребёнка ценностного отношения к красоте.	Культура, красота

СОДЕРЖАНИЕ
Эстетическое воспитание направлено на воспитание любви к прекрасному в окружающей обстановке, в природе, в искусстве, в отношениях, развитие у детей желания и умения творить. Эстетическое воспитание через обогащение чувственного опыта и развитие эмоциональной сферы личности влияет на становление нравственной и духовной составляющих внутреннего мира ребёнка. Искусство делает ребёнка отзывчивее, добрее, обогащает его духовный мир, способствует воспитанию воображения, чувств. Красивая и удобная обстановка, чистота помещения, опрятный вид детей и взрослых содействуют воспитанию художественного вкуса.

2.2.2. Особенности реализации воспитательного процесса

В перечне особенностей организации воспитательного процесса в ДОО целесообразно отобразить:

- региональные и муниципальные особенности социокультурного окружения ОО;
- воспитательно значимые проекты и программы, в которых уже участвует ОО, дифференцируемые по признакам: федеральные, региональные, муниципальные и т. д.;
- воспитательно значимые проекты и программы, в которых ОО намерена принять участие, дифференцируемые по признакам: федеральные, региональные, муниципальные и т.д.;
- ключевые элементы уклада ОО;
- наличие инновационных, опережающих, перспективных технологий воспитательно значимой деятельности, потенциальных «точек роста»;
- существенные отличия ОО от других образовательных организаций по признаку проблемных зон, дефицитов, барьеров, которые преодолеваются благодаря решениям, отсутствующим или недостаточно выраженным в массовой практике;
- особенности воспитательно значимого взаимодействия с социальными партнерами ОО;
- особенности ОО, связанные с работой с детьми с ОВЗ, в том числе с инвалидностью.

2.3. Часть, формируемая участниками образовательных отношений ПОП «СамоЦвет» (содержательный раздел 2 стр 41)

2.3.1. Образовательная деятельность в соответствии с направлениями развития ребенка.

Программа проектирует целостную практику развивающего образования как структурную определенность образовательного процесса в рамках образования детей младенческого, раннего и дошкольного возраста.

Содержание программы:

- раскрывает культурно-познавательные, гуманистические, нравственные,

эстетические ценности отечественной и мировой культуры, культуры народа;

- направлено на развитие способов формирования познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности, формирования субъектного опыта жизнедеятельности;

- выступает средством развития ценностно-смыслового отношения дошкольников к социокультурному и природному окружению.

Социокультурный подход предполагает создание образовательной среды и направленность образовательного процесса на:

- формирование личности ребенка протекающее в контексте общечеловеческой культуры с учетом конкретных культурных условий жизнедеятельности человека;

- определение содержания дошкольного образования на уровне содержания современной мировой и отечественной культуры;

- организация взаимодействия ребенка с миром культуры в рамках всех возрастных субкультур (сверстники, старшие, младшие).

Особое внимание психолого-педагогическим условиям организации педагогом деятельности по освоению ребенком культуры как системы ценностей, реализации культурных практик жизнедеятельности ребенка.

Содержание образования учитывает базовые национальные ценности¹⁰, хранимые в социально-исторических, культурных, семейных традициях многонационального народа России, передаваемые от поколения к поколению в современных условиях:

- патриотизм - любовь к России, к своему народу, к своей малой Родине, служение Отечеству;

- социальная солидарность - свобода личная и национальная, доверие к людям, институтам государства и гражданского общества, справедливость, милосердие, честь, достоинство;

- гражданственность - служение Отечеству, правовое государство, гражданское общество, закон и правопорядок, поликультурный мир, свобода совести и вероисповедания;

- семья - любовь и верность, здоровье, достаток, уважение к родителям, забота о старших и младших, забота о продолжении рода;

- труд и творчество - уважение к труду, творчество и созидание, целеустремленность и настойчивость;

- наука - ценность знания, стремление к истине, научная картина мира;

- традиционные российские религии - представления о вере, духовности, религиозной жизни человека, ценности религиозного мировоззрения, толерантности, формируемые на основе межконфессионального диалога;

- искусство и литература - красота, гармония, духовный мир человека, нравственный выбор, смысл жизни, эстетическое развитие, этическое развитие;

- природа - эволюция, родная земля, заповедная природа, планета Земля, экологическое сознание;

¹⁰ Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования, 2009

•человечество - мир во всем мире, многообразие культур и народов, прогресс человечества, международное сотрудничество.

Система ценностей общего образования является основой организации ценностно-смыслового пространства дошкольного образования, которая включает отбор таких ценностей, которые могут быть освоены дошкольниками:

•ценности семьи (поддержка традиций семьи, фамилии, имени, обеспечение родителями чувства защищенности детей, взаимопонимание, взаимоуважение, сохранение семейных отношений, выполнение семейных обязанностей, бережное отношение к членам семьи т. п.);

•ценности труда(качественное выполнение трудовых действий, уважение к женскому и мужскому труду, уважение к профессиональной деятельности родственников и близких, освоение разнообразных видов труда, поддержка совместного труда, переживание удовлетворенности результатами деятельности и т. п.);

•ценности культуры (бережное отношение к нравственным и нормам и образцам поведения, национальным традициям и обычаям, фольклору, художественным промыслам и ремеслам, произведениям культуры и искусства, зданиям, сооружениям, предметам, имеющим историко-культурную значимость и т. п.);

•ценности отечественной истории (сохранение традиций, обычаев, гордость, уважение и сопереживание подвигу героев Отчизны, связь поколений, жизненный опыт выдающихся людей, историческая память и т. п.);

•нравственные ценности (проявление честности, правдивости, искренности, доброжелательности, непричинение зла другим людям, совестливости, благодарности, ответственности, справедливости, терпимости, сотрудничества со сверстниками и взрослыми и т. п.).

•ценности здоровья (осознание ценности своего здоровья и других людей, ценности человеческой жизни, нетерпимость к действиям и влияниям, представляющим угрозу жизни, физическому и нравственному здоровью, умение им противодействовать).

Проектирование содержания дошкольного образования в контексте культуры предусматривает отбор и познание ценностей, представленных в мировой, отечественной, народной культуре, а также открытия смыслов жизни.

Содержание образовательной деятельности охватывает следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования ребенка (далее - образовательные области):

- социально-коммуникативное развитие;
- познавательное развитие
- речевое развитие;
- физическое развитие;

Конкретное содержание указанных образовательных областей представлено в качестве взаимосвязанных модулей образовательной деятельности:

- Модуль образовательной деятельности «Социально-коммуникативное развитие»;
- Модуль образовательной деятельности «Познавательное развитие»;
- Модуль образовательной деятельности «Речевое развитие»
- Модуль образовательной деятельности «Физическое развитие»;

Содержание каждого модуля образовательной деятельности учитывает возрастные, психологические и физиологические особенности детей дошкольного возраста (младенческий, ранний, дошкольный), направленность деятельности (образовательные области), определяется задачами содержательных линий различных видов культурных практик, как представлено в таблице ниже.

2.3.2. Содержание образовательной деятельности

Образовательная область / Модуль образовательной деятельности	Содержательная линия культурной практики
	Возрастная категория детей
	Дошкольный возраст
«Социально-коммуникативное развитие»	«Культурная практика самообслуживания и общественно-полезного труда»
«Познавательное развитие»	«Сенсомоторная культурная практика»
«Речевое развитие»	«Речевая культурная практика»
«Физическое развитие»	«Двигательная культурная практика»

Содержание образовательной деятельности определяется целями и задачами развития ребенка младенческого, раннего, дошкольного возраста. Предметом деятельности взрослого выступают содержательные линии культурных практик как пространства их освоения в совместной партнерской деятельности взрослого и ребенка, ведущие к собственной активности, инициативе ребенка. Взрослый должен хорошо знать особенности развития ребенка на каждом возрастном этапе дошкольного детства и в соответствии с их динамикой уметь занимать соответствующую позицию: от совместности, постепенно смещая действенную основу на полюс ребенка, ориентируя его на самостоятельность.

Содержание деятельности взрослого по созданию условий в процессе приобретения детьми ценностей включает описание основных действий взрослого по формированию ценностных ориентиров детей как социально-обусловленного отношения их к окружающему миру, понимание, осознание и принятие ими социально значимых ценностей, сформированных в группы ценностных ориентиров: «Семья», «Здоровье», «Труд и творчество», «Социальная солидарность», которые приобретают для него личностный смысл и выступают регулятором поведения (рис. 2).

Функции взрослого в процессе приобретения детьми ценностей:

- носитель осознанного и принятого социального опыта, моральных ценностей, знаний о мире, накопленного человечеством;

- организатор процесса передачи ценностей, социального опыта.

Содержательные линии культурных практик, выступающие в образовательном процессе в форме партнерства взрослых (их носителей) с детьми, базируются на нескольких составляющих: эмоционально-чувственной, деятельностной (регулирование, поведение) и когнитивной в их взаимосвязи, каждая из которых опирается на категории ценностей как начальной стадии ценностного развития личности ребенка:

- **«Семья»** - любовь и верность, здоровье, достаток, уважение к родителям, забота о старших и младших, забота о продолжении рода;
- **«Здоровье»** - положительное эмоционально-оценочное отношение, устойчивая мотивация к ведению основ здорового образа жизни; отражение имеющихся знаний в деятельности и поведении;
- **«Труд и творчество»** - уважение к труду, ценность знания, творчество и созидание, целеустремленность и настойчивость;
- **«Социальная солидарность»** - свобода личная и национальная, доверие к людям, справедливость, милосердие, честь, достоинство.
- **Эмоционально-чувственная составляющая культурной практики** включает в себя показатели положительного отношения к ценностным ориентирам, готовность проявлять общечеловеческие ценностные качества. Позитивный отклик вызывает у дошкольника желание овладеть этим качеством. Развитие эмоционально-чувственного компонента проходит через развитие эмпатии, роста осмысленности эмоциональных переживаний, повышения эмоциональной чувствительности ребенка.
- **Деятельностная (поведенческая, регулятивная) составляющая культурной практики** проявляется через практическое включение в деятельность, где дошкольник закрепляет привычки поведения, выполняя определенные морально-этические нормы.
- **Когнитивная составляющая культурной практики** представляет собой знание и понимание смысла ценностного ориентира. Его развитие осуществляется в направлении уточнения и углубления представлений о ценностях.

В основании данной модели - структурная дифференциация образовательных отношений. В соответствии с позициями взрослого виды образовательной деятельности включают две основные составляющие:

- 1) совместная партнерская деятельность взрослого с детьми;
- 2) свободная самостоятельная деятельность самих детей.

В совместной партнерской деятельности взрослого с детьми решаются развивающие задачи развития инициативности детей во всех сферах деятельности, развития познавательных способностей, развития культуры чувств и переживаний, способности к планированию собственной деятельности и произвольному усилию, направленному на достижение результата.

Свободная самостоятельная деятельность детей наполняется образовательным содержанием за счет создания взрослыми разнообразной предметно-

пространственной среды, которая для самих детей обеспечивает выбор деятельности, соответствующей их интересам, позволяет включаться во взаимодействие со сверстниками или действовать индивидуально.

Модель организации образовательных отношений и образовательной деятельности имеет дополнительные компоненты:

- культурологический и аксиологический (ценностно-смысловой) подходы, включающие представления о ценностях (семьи, культуры, нравственности и т. п.) и целях педагогической деятельности по развитию ценностно-смыслового отношения дошкольников к культуре; концепты культуры (закономерности развития ценностей, их влияние на развитие личности и др.) и аксиологии (взаимосвязь культуры, социальной среды и личности), ценности, включенные в аксиосферу дошкольного образования (ценности культуры как средства развития ценностно-смысловой сферы ребенка, ориентиры в жизнедеятельности ребенка и в понимании своей субъектности и т. п.);

- ценностно-смысловая модель образовательного пространства образовательной организации, представленная содержательно-целевыми, технологическими, результативными компонентами, основанная на принципах целостности развития личности ребенка, систематичности погружения ребенка в ценностно-смысловое поле культуры и др.;

- закономерности развития ценностно-смыслового отношения ребенка дошкольного возраста к культуре как универсальному опыту человечества.

МОДУЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ»

Социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Извлечение из ФГОС ДО

Основные задачи социально-коммуникативного развития детей

1. Обеспечить приобщение ребенка к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства.

2. Способствовать присвоению ребенком моральных, нравственных норм и ценностей, принятых в обществе.

Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»»	
Составляющая культурной практики	Психофизические особенности ребенка
Ребенок в игре воссоздает ситуации, образы других людей и самого себя	
Социальная ситуация и ведущий вид деятельности	Ведущий вид деятельности - сюжетно-ролевая игра.
Эмоционально-чувственная составляющая	Средний возраст (4 года) У детей развивается способность различать внешние проявляемые эмоции (например: радости или грусти). Основной вид деятельности - сюжетно-ролевая игра. Ребенок стремится самостоятельно действовать и играть (от 5 до 20 минут). Для игры пока использует 2-3 предмета, <u>выбирает роль, которая ему нравится, не думая о</u>
	Старший возраст (5 лет) Дети способны назвать эмоцию, однако определение эмоции получается нечетким. Может подчиняться принятым правилам, хотя предпочитает действовать в рамках игры согласно своим представлениям.
	Подготовительный к школе возраст (6-7 лет) Начинают выделять элементы выражения эмоций (например: глаза). Постепенный переход от сюжетно-ролевой игры к учебной деятельности.
Деятельностная составляющая	Средний возраст (4 года) Способны одеться и раздеться без посторонней помощи. Имеют навыки самообслуживания Действия ребенка в основном произвольны, что связано с недостаточным самосознанием.
	Старший возраст (5 лет) Могут застегивать пуговицы, молнии, завязывать шнурки.
	Подготовительный к школе возраст (6-7 лет) Постепенно старший дошкольник начинает понимать, что такое добро и зло, и с этих позиций оценивать поведение окружающих людей и свои поступки.
Когнитивная (познавательная) составляющая	Средний возраст (4 года) Умело обращаются со столовыми приборами (вилкой).
	Старший возраст (5 лет) Могут разрезать ножом мягкую пищу.
	Подготовительный к школе возраст (6-7 лет) Способны завязать узел, учатся завязывать шнурки.

1. Способствовать развитию эмоционального и социального интеллекта, общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками.
2. Обеспечить формирование у ребенка уважительного отношения и чувства

принадлежности своей семье, национальности, стране, к сообществу детей и взрослых в образовательной организации, гендерной идентичности.

3. Способствовать формированию позитивного эмоционально-ценностного отношения ребенка к разным видам труда и творчества.

4. Способствовать становлению у ребенка самостоятельности, целенаправленности и способности к регуляции собственных действий.

5. Обеспечить формирование основ безопасного поведения ребенка в быту, социуме, природе.

Создать условия для начальной информационной социализации детей.

Взаимосвязь психофизических особенностей ребенка дошкольного возраста с составляющими культурных практик (область социально-коммуникативного развития)

ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

Основные задачи социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста четвертого - седьмого (восьмого) года жизни:

1. Создать условия для развития положительного отношения ребенка к себе и другим людям, вне зависимости от их социального происхождения, расовой и национальной принадлежности, языка, вероисповедания, пола, возраста, личностного и поведенческого разнообразия,.

2. Создать условия для приобщения детей к ценностям сотрудничества с другими людьми, предоставления возможности принимать участие в различных событиях, планировать совместную деятельность.

3. Создать условия для свободной игры ребенка (сюжетно-ролевой, дидактической, развивающей компьютерной игре и других игровых формах), поддержки творческой импровизации в игре.

4. Способствовать освоению ребенком этических правил и норм поведения безопасного поведения в быту, социуме, природе.

5. Способствовать применению освоенных ребенком знаний, способов деятельности, поведения для решения новых эмоциональных проблем, личностных и социальных задач, поставленных как взрослым, так и самим ребенком, умение преобразовывать способы решения проблем и предлагать свои варианты.

РЕАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ЛИНИЙ

КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК РЕБЕНКА 3-4 ЛЕТ

Младший дошкольный возраст (к 4 годам)

Складывается психологический портрет личности, в котором важная роль принадлежит познавательному развитию (это возраст «почемучек»), а также креативности.

Социальное развитие ребенка к концу младшего дошкольного возраста характеризуется возросшим интересом и потребностью в общении, особенно со сверстниками, осознанием своего положения среди них. Ребенок овладевает

различными способами взаимодействия с другими людьми. Использует речь и другие средства общения для удовлетворения разнообразных потребностей. Лучше ориентируется в человеческих отношениях: способен заметить эмоциональное состояние близкого взрослого, сверстника, проявить внимание и сочувствие.

Эмоциональность ребенка отличается многообразием способов выражения своих чувств: радости, грусти, огорчения, удовольствия. Ребенок способен проявить сочувствие, сопереживание, которые лежат в основе нравственных поступков.

Произвольность проявляется в том, что ребенок начинает регулировать свое поведение в соответствии с принятыми в обществе нормами; умеет довести начатое дело до конца (соорудить конструкцию, убрать игрушки, запомнить стихотворение, слова песни, правила игры и т. д.).

Креативность наиболее ярко проявляется в специфических видах детской деятельности: игре, в речи. Может использовать эти образы в игре, выразительном движении, при сочинении сказок. Получает особое удовольствие от экспериментирования с разными материалами, звуками, словами, в результате которого возникает оригинальный продукт.

Инициативность проявляется в выборе тематики игр, постановке и разрешении новых игровых проблемных ситуаций, вопросах и предложениях, с которыми он обращается к взрослому и сверстникам, организации и осуществлении самостоятельной продуктивной деятельности.

Самостоятельность проявляется в элементарном самообслуживании (одевании, раздевании, умывании),

Свобода поведения выражается в стремлении совершать независимые поступки, выбирать ту или иную деятельность, ее средства, партнеров (как детей, так и взрослых), защищать свою позицию. Чувство свободы позволяет ребенку быть более открытым, эмоционально раскрепощенным. Психологи обращают внимание на «кризис трех лет», когда младший дошкольник, еще не давно такой покладистый, начинает проявлять нетерпимость к опеке взрослого, стремление настоять на своем требовании, упорство осуществление своих целей. Это свидетельствует о том, что прежний тип взаимоотношений взрослого и ребенка должен быть изменен в направлении предоставления дошкольнику большей самостоятельности и обогащения его деятельности новым содержанием.

Содержательная линия «Культурная практика самообслуживания и общественно-полезного труда»

Эмоционально-чувственная составляющая культурной практики «Семья»

Взрослые создают условия для:

- осознанного отношения ребенка к процессам выполнения личной гигиены, самообслуживанию в семье;
- проявления интереса ребенка к процессу и материалам и результатам трудовой деятельности взрослых в семье;
- положительного отношения ребенка к выполнению элементарных трудовых

операций в семье;

- радости от полученного результата, похвалы членов семьи.

«Здоровье»

Взрослые создают условия для:

- освоения ребенком правил безопасности при выполнении трудовых процессов;
- положительного отношения ребенка к выполнению гигиенических процедур, процессу самообслуживания;
- обсуждения с ребенком эмоционального состояния детей в группе.

«Труд и творчество»

Взрослые создают условия для:

- проявления у ребенка интереса к процессу и результату трудовых действий взрослого;
- позитивного восприятия ребенком литературных произведений, описывающих труд людей, трудолюбивых героев литературных произведений.

«Социальная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- проявления интереса ребенка к совместным продуктивным и трудовым действиям со сверстниками;
- получения ребенком радости от общего результата совместного труда.

Деятельностная составляющая культурной практики

«Семья»

Взрослые создают условия для:

- самостоятельности ребенка в процедурах личной гигиены (сам или с небольшой помощью взрослого одевается, раздевается и т. д.);
- выполнения ребенком трудовых процессов совместно с членами семьи;
- проявления у ребенка инициативы в копировании результата деятельности взрослого;
- отображения ребенком трудовых действий взрослого в различных видах деятельности (игровой, изобразительной);
- общения ребенка с членами семьи по поводу выполнения трудовых процессов (отвечает и задает вопросы: «Кто это? Что он делает? Зачем? и т. п.);
- готовности ребенка к выполнению просьбы и поручения членов семьи (разложить ложки, салфетки, убрать игрушки и др.).

«Здоровье»

Взрослые создают условия для:

- качественного выполнения ребенком процедур личной гигиены, самообслуживания;
- участия ребенка в ситуациях речевого общения по поводу выполнения культурно-гигиенических навыков и самообслуживания (ребенок задает и отвечает на вопросы: «Кто это? Что он делает? Зачем? и т. п.»);

- выполнения ребенком коротких инструкций взрослого, связанных с действиями по сохранению здоровья.

«Труд и творчество»

Взрослые создают условия для:

- отображения ребенком трудовых операций взрослых в сюжетно-ролевых играх «Магазин», «Поликлиника», «Автомастерская» и др.;
- участия ребенка в обсуждении содержания литературного произведения, обращая внимания на положительных, трудолюбивых сказочных героев и персонажей литературных произведений;
- проявления инициативы ребенка в копировании позитивного результата деятельности взрослого.

«Социальная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- приглашения сверстника к деятельности, выполнению вместе необходимых действий;
- участия ребенка в совместных трудовых действиях с группой детей, к которым испытывает симпатию;
- выполнения ребенком отдельных игровых действий (одеть куклу и др.), выполняет нескольких взаимосвязанных игровых действий (умыть и одеть куклу, накормить её, уложить спать и др.), выполнять правила (не толкаться, не отнимать игрушки и предметов и др.);
- использования ребенком разнообразных вербальных и невербальных средств общения (мимики, жестов, действий);
- получения ребенком положительной оценки общего результата со стороны взрослого.

Когнитивная составляющая культурной практики

«Семья»

Взрослые создают условия для:

- формирования у ребенка представления о простейших трудовых операциях и материалах (хозяйственно-бытовой труд дома - приготовление пищи, мытьё посуды, вытирание пыли, мытьё полов, окон, чистка ковра и др.);
- формирования у ребенка представления о значении результата трудовых операций для удовлетворения потребностей членов семьи (порядок, уют в доме для того, чтобы всем было хорошо, радостно);
- удовлетворения потребности ребенка в положительной оценке членов семьи.

«Здоровье»

Взрослые создают условия для:

- формирования у ребенка представления о значимости выполнения процедур личной гигиены (быть чистым опрятным) для личного здоровья;
- формирования у ребенка представлений о источниках опасности в трудовой деятельности;

- осознанного использования ребенком в речи названия предметов личной гигиены, глагольной лексики отражающей процессы самообслуживания.

«Труд и творчество»

Взрослые создают условия для:

- отображения ребенком трудовых операций взрослых в сюжетно-ролевых играх («Магазин», «Поликлиника», «Автомастерская» и др.);
- формирования представления ребенка о некоторых профессиях людей (повар, воспитатель, младший воспитатель, водитель, врач) и др.;
- понимания и использования ребенком в речи названия орудий труда (лопата, грабли, метла), глагольной лексики отражающей трудовые действия (стирать, гладить и т. д.);
- формирования представлений ребенка о некоторых предметах народного искусства и видов рукоделия;
- формирования представлений ребенка о значении результата профессионального труда людей, работающих в детском саду для удовлетворения потребностей окружающих(порядок, уют в садике для того, чтобы всем было хорошо, радостно);
- подражания ребенком позитивным образцам поведения взрослого, героям литературных произведений.

«Социальная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- удовлетворения потребности ребенка в положительной оценке взрослого и сверстников;
- формирования представления ребенка о формах и способах конструктивного взаимодействия со сверстниками;
- овладения ребенком речевыми средствами для поддержания положительных взаимоотношений со сверстниками в коллективной деятельности;
- выполнения трудовых действий ребенка совместно со сверстниками, подражания позитивным образцам поведения.

Содержательная линия «Культурная практика самообслуживания и общественно-полезного труда»

Эмоционально-чувственная составляющая культурной практики

«Семья»

Взрослые создают условия для:

- положительного отношения ребенка к процессу выполнения гигиенических процедур, самообслуживании в семье;
- поддержки у ребенка интереса к трудовому процессу членов семьи;
- проявления познавательного интереса и уважения ребенка к профессиональному труду членов семьи;
- положительного отношения ребенка к процессу выполнения трудового действия в семье;

- проявления у ребенка положительного эмоционального отклика на поручение, просьбы членов семьи;
- проявления чувства гордости у ребенка за результат своих трудовых действий.

«Здоровье»

Взрослые создают условия для:

- положительного отношения ребенка к выполнению культурно-гигиенических навыков, процессу самообслуживания;
- получения ребенком удовольствия от формирования привычки к выполнению культурно-гигиенических навыков (владеть столовыми приборами, одеваться, заправлять кровать, убирать свои вещи, поддерживать порядок в игрушках).

«Труд и творчество»

Взрослые создают условия для:

- восхищения ребенком результатами труда взрослых в детском саду;
- позитивного восприятия ребенком литературных произведений, описывающих труд людей;
- проявления познавательного интереса и уважения ребенка к профессиональному труду взрослых, предметному миру народной культуры.

«Социальная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- положительного отношения ребенка к выполнению совместных трудовых действиях со сверстниками;
- положительной оценки ребенком результата общего труда.

Деятельностная составляющая культурной практики

«Семья»

Взрослые создают условия для:

- проявления инициативы ребенка в самостоятельном замечании неопорядка во внешности, устранения его;
- проявления инициативы ребенка в выполнении простейших домашних операций, выполнения поручений и просьб взрослого («помоги накрыть на стол», «полей вместе со мной цветы»);
- проявления стремления ребенка быть полезным для членов семьи, потребность в получении положительной оценки своего труда;
- отражения полученных впечатлений ребенком трудовой деятельности;
- проявления творческой активности ребенка в создании игровой обстановки и экспериментировании с изобразительными материалами;
- проявления стремления ребенка качественно выполнить просьбу или поручение членов семьи и потребности в положительной оценке с их стороны.

«Здоровье»

Взрослые создают условия для:

- формирования привычки к выполнению культурно-гигиенических навыков ребенком (владеть столовыми приборами, одеваться, заправлять кровать, убирать

свои вещи, поддерживать порядок в игрушках);

- использования ребенком усвоенных навыков самообслуживания в различных режимных моментах.

«Труд и творчество»

Взрослые создают условия для:

- отображения ребенком трудовых операции взрослых в сюжетно-ролевых играх «Магазин», «Поликлиника», «Автомастерская» и др.;
- проявления инициативы ребенка в копировании позитивного результата деятельности взрослого;
- участия ребенка в эмоционально-речевом общении с взрослыми и сверстниками после прочтения литературного произведения, а также обсуждения героев, которые трудятся или ленятся, их облика, поступков, отношений («Рукодельница» и «Ленивица» и др.);
- установления ребенком причинно-следственных связей между предметом и потребностью удовлетворить потребность человека.

«Социальная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- проявления у ребенка инициативы к выполнению трудовых операций совместно со сверстниками (приглашать к совместной деятельности, обмениваться материалами, соблюдать очерёдность, получать совместный результат и др.);
- проявления у ребенка потребности быть полезным для сверстников, поддерживать положительные взаимоотношения, соблюдать правила, не мешать друг другу, не ссориться;
- использования ребенком разнообразных вербальных и невербальных средств общения (мимики, жестов, действий) для приглашения сверстников к совместной деятельности, поддержки положительных контактов в коллективном труде;
- проявления у ребенка потребности качественно выполнить свою часть работы, появления чувства ответственности за совместный результат.

Когнитивная составляющая культурной практики

«Семья»

Взрослые создают условия для:

- формирования у ребенка представления о последовательности выполнения гигиенических процедур, самообслуживании в семье;
- формирования представлений у ребенка о способах простейших трудовых операциях и материалах (хозяйственно-бытовой труд дома - приготовление пищи, мытьё посуды, вытирание пыли, мытьё полов, окон, чистка ковра и др.);
- формирования представлений у ребенка о значении домашнего труда в удовлетворении потребностей членов семьи;
- понимания ребенком назначения орудий труда (лопата, грабли, метла), глагольной лексики отражающей трудовые действия (стирать, гладить и т. д.);
- знакомства ребенка с последовательностью выполнения трудовых операций,

процедур личной гигиены, самообслуживания, соблюдения норм и правил поведения;

- знакомства ребенка с профессиональным трудом членов семьи, его значении в удовлетворении потребностей семьи (цели, основное содержание конкретных видов труда, имеющих понятный ребёнку результат, мотивы труда).

«Здоровье»

Взрослые создают условия для:

- формирования представления ребенка о последствиях неправильного выполнения трудовых процессов;
- понимания ребенком значимости выполнения гигиенических процедур для своего здоровья;
- понимания и использования ребенком в речи названий предметов личной гигиены, глагольной лексики отражающей процессы самообслуживания;
- уверенного, самостоятельного и точного выполнения ребенком процедур личной гигиены, одевания, раздевания;
- знакомства ребенка с последовательностью выполнения процедур личной гигиены, самообслуживания, соблюдения норм и правил поведения;
- установления ребенком причинно-следственных связей между необходимостью поддержания чистоты собственного тела и здоровьем.

«Труд и творчество»

Взрослые создают условия для:

- знакомства ребенка с рядом профессий, направленных на удовлетворение потребностей человека (цели, основное содержание конкретных видов труда, имеющих понятный ребёнку результат, мотивы труда);
- формирования представлений ребенка о трудовом процессе некоторых профессий людей (повар, воспитатель, младший воспитатель, водитель, врач) и др.;
- формирования представлений ребенка о богатстве и разнообразии предметного мира на материале народной культуры, предметах быта и их значении в удовлетворении потребностей людей в прошлом.

«Социальная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- формирования у ребенка представлений о планировании совместной со сверстниками трудовой деятельности;
- формирования представлений ребенка о значении положительных взаимоотношений в совместных трудовых действиях со сверстниками и взрослыми;
- знакомства ребенка с нормами и правилами установления конструктивных и положительных взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми.

РЕАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ЛИНИЙ КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК РЕБЕНКА 5-6 ЛЕТ

Старший дошкольный возраст.

В возрасте 5-6 лет дети продолжают осваивать мир окружающих людей, который к концу дошкольного периода как бы распадается на два круга:

- близкие люди, сиблинги, родители или лица, их замещающие (отношения с ними определяют отношения ребенка со всем остальным миром);

- сверстники, педагоги и другие люди (отношения с ними опосредованы особенностями отношений в первом круге общения).

Развивается способность к саморегуляции, появляется возможность управлять своим поведением, чувствами в игровой деятельности. Эмоции становятся «умными» (Д. Б. Эльконин) и начинают выполнять регуляторную функцию и функцию предкогнитивной оценки. Дети овладевают разными способами экспрессивного выражения своих переживаний и чувств. Проявляют социальные чувства: желание помочь другим, любознательность, доброжелательность, эстетические переживания.

Приоритетными становятся познавательные мотивы, мотивы делового сотрудничества. Могут выделять наиболее важные для текущего момента потребности и мотивировать необходимость их удовлетворения (устанавливаются первые иерархические отношения мотивов).

Происходит формирование начальной коммуникативной компетентности, формирование адекватной самооценки и уверенности в своих силах, развитие способности осуществлять моральный выбор и нести ответственность за свои слова и действия.

Происходит развитие начальных форм самостоятельности мышления, произвольной саморегуляции в игровой деятельности.

В этом возрасте происходит осознание себя как члена своей семьи, представителя своего пола, национальности и гражданина своего государства. Формирование культуры трудовой деятельности, овладение элементарными рациональными трудовыми навыками и ознакомление с творческими профессиями. Развитие креативности в процессе формирования дивергентного (многовариантного мышления) и освоения специальных приемов воображения (гиперболизация или приуменьшение признака, акцентирование, комбинирование и т. д.). Овладение навыками безопасного поведения на улице, в транспорте и общественных местах, овладение навыками работы с электронными устройствами (интерактивной доской, сканером и принтером); с принципами использования программы подготовки презентаций, овладение навыками использования компьютерных развивающих программ и игр.

Содержательная линия «Культурная практика самообслуживания и общественно-полезного труда»

*Эмоционально-чувственная составляющая культурной практики
«Семья»*

Взрослые создают условия для:

- положительного отношения ребенка к процессу выполнения гигиенических процедур, самообслуживанию в семье;

- поддержания у ребенка интереса к трудовому процессу членов семьи; бережному отношению к результатам своего труда и труда членов семьи, восхищения процессом и результатом труда взрослых в семье;

- положительного отношения ребенка к выполнению своих обязанностей;
- появления потребности у ребенка трудиться на пользу членам семьи.

«Здоровье»

Взрослые создают условия для:

- ответственного отношения ребенка к качественному выполнению процедур личной гигиены, самообслуживания;
- адекватного отношения ребенка к выполнению правил безопасного поведения;
- проявления ребенком осторожности при выполнении трудовых операций.

«Труд и творчество»

Взрослые создают условия для:

- восхищения ребенком результатом труда взрослых в детском саду;
- позитивного восприятия литературных произведений, описывающих труд людей;
- проявления у ребенка познавательного интереса и уважения к профессиональному труду взрослых, предметному миру народной культуры.

«Социальная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- положительного отношения ребенка к выполнению совместных трудовых действий со сверстниками;
- появления у ребенка чувства гордости за результат общих трудовых действий и свой личный вклад;
- появления адекватной оценки и восхищения процессом и результатом коллективного труда со сверстниками в детском саду;
- ответственного отношения ребенка к выполнению своих обязанностей в совместной деятельности со сверстниками и взрослыми.

Деятельностная составляющая культурной практики

«Семья»

Взрослые создают условия для:

- самоконтроля порядка во внешнем виде, устранения замеченного неопорядка;
- проявления инициативы ребенка в выборе одежды, украшений ориентируясь на половую принадлежность;
- выполнения ребенком трудовых процессов в соответствии со своей половой принадлежностью;
- поддержки у ребенка стремления быть полезным для членов семьи, качественно выполняет поручения и просьбы взрослых;
- ответственного выполнения ребенком своих обязанностей, дифференцируя их по половому признаку.

«Здоровье»

Взрослые создают условия для:

- самостоятельного, качественного выполнения ребенком процедур личной гигиены и самообслуживания;
- соблюдения правил безопасности при выполнении трудовых операций;
- предупреждения сверстников о возможной опасности, ориентируясь на знаниевый опыт;
- использования ребенком усвоенных навыков самообслуживания в различных режимных моментах без напоминания взрослого.

«Труд и творчество»

Взрослые создают условия для:

- отображения ребенком трудовых операции взрослых в сюжетно-ролевых играх «Строители», «Ателье» и др.;
- поддержки стремления ребенка копировать образец взрослых в разных видах деятельности;
- участия ребенка в ситуации речевого общения о прочитанном: вступать в деловой диалог и участвовать в нём;
- проявления способности ребенка к принятию собственных решений в выборе будущей предполагаемой профессии, опираясь на свои знания, умения и интересы в различных видах деятельности.

«Социальная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- появления у ребенка способности с помощью адекватных речевых средств представить воображаемую коммуникативную ситуацию, описать и объяснить речевое поведение участников коммуникации;
- участия ребенка в выполнении трудовых операций совместно со сверстниками, осознания ответственности за выполнение своей части работы;
- проявления готовности качественно выполнять свою часть работы для достижения общего результата, соблюдая нормы и правила (не мешать друг другу, не ссориться, мирно улаживать конфликты, справедливо разрешать споры, обмениваться и предметами, соблюдать очерёдность, добиваться совместного результата);
- ответственного выполнения ребенком своих трудовых действий, соблюдая нормы и правила поддержания положительных взаимоотношений со сверстниками;
- адекватного и осознанного выбора ребенком стиля общения (вежливого отклика на предложение трудовой деятельности стороны других людей, отбора адекватных средств для общения и взаимодействия; приложения совместных усилий для достижения результата и др.), постановки вопросов;
- адекватного отношения ребенка к оценке своего и общего результата.

Когнитивная составляющая культурной практики

«Семья»

Взрослые создают условия для:

- формирования у ребенка представлений о последовательности выполнения трудовых операций, своих домашних обязанностей;
- знакомства ребенка с функциональными обязанностями всех членов семьи и значением результата их труда для удовлетворения потребностей членов семьи, дифференцирования их по половому признаку;
- понимания и употребления ребенком в речи слов, обозначающих названия профессий, учреждений, предметов труда, техники, выполнения трудовых действий; выражений и слов, обозначающих нравственные качества людей.

«Здоровье»

Взрослые создают условия для:

- формирования представлений ребенка о последствиях неправильного выполнения трудовых процессов и использования трудовых материалов;
- понимания ребенком значимости качественного выполнения культурно-гигиенических навыков для своего здоровья и здоровья окружающих;
- понимания и использования ребенком в собственной речи лексики, позволяющей осуществлять самообслуживание, процессы личной гигиены (высказываться о своих желаниях и интересах, о целях - результатах деятельности, планировать деятельность, комментировать действия и др.);
- установления ребенком устойчивых причинно-следственные связи между необходимостью поддержания чистоты собственного тела и здоровьем.

«Труд и творчество»

Взрослые создают условия для:

- формирования у ребенка представлений о последовательности изготовления разных продуктов труда людей (выращивания овощей, изготовления одежды, выпечки хлеба);
- формирования у ребенка представлений о традиционных художественных ремеслах (художественная обработка дерева, гончарное и кузнечное дело, ткачество, кружевоплетение и др.);
- формирования представлений ребенка о значении результатов профессионального труда мужчин и женщин;
- различения ребенком условной и реальной ситуации в трудовой и творческой деятельности;
- понимания ребенком текстов с описаниями и элементами научно-популярного стиля (фрагменты детских энциклопедий);
- формирования умения ребенка соотнести свои физические данные с возможностью выполнять ту или иную трудовую деятельность.

«Социальная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- формирования у ребенка представлений о последовательности и планировании совместной со сверстниками трудовой деятельности;
- формирования у ребенка представлений о значении положительных

взаимоотношений в совместных трудовых действиях со сверстниками и взрослыми;

- формирования у ребенка представлений о способах распределения обязанностей, значении результата собственного труда для получения общего результата.

РЕАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ЛИНИЙ КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК РЕБЕНКА 6-7 ЛЕТ

Подготовительный к школе возраст

В возрасте 6-7 лет происходит изменение статуса ребенка в (самые старшие воспитанники).

Сознательная или стихийная перестройка отношения окружающих к ребенку как к будущему школьнику. Наличие противоречия между новыми познавательными потребностями ребенка и невозможностью их удовлетворения в сюжетно-игровой деятельности. Наличие психологических новообразований: потребность в реализации общественно значимой деятельности (обучение в школе); потребность вхождения в новую социальную общность; осознание и обобщение собственных переживаний; формирование внутренней позиции школьника; обобщение собственного переживания; осмысленность собственных эмоций; иерархия мотивов; опосредованность взаимоотношений определенными правилами; формирование произвольности психических процессов и поведения.

Признаки кризиса 6-7 лет: повышенная утомляемость; раздражительность; демонстративность (нарочитые элементы, манерничанье, кривлянье); капризность; вспышки гнева; замкнутость; агрессивность или, наоборот, излишняя застенчивость; повышенная тревожность (ребенок играет роль шута среди сверстников, выбирает в друзья старших детей, заискивает перед воспитателями, старается им угодить, чрезмерно вежлив); завышенная или заниженная самооценка; наличие странных немотивированных действий (различие внутренней и внешней стороны личности); утрата детской непосредственности и спонтанности поведения и общения; нарушение выполняемых ранее правил и общественных норм; отрицание непререкаемого авторитета родителей и педагога ДОО; яростное отстаивание своего мнения; актуализация страхов. Сущностью этого кризисного периода является адаптация ребенка к новой ситуации социального развития, связанной с появлением новой потребности в уважении к себе как к значимому члену общества, осуществляющему общественно полезную деятельность и имеющему свои обязанности. Результатом прохождения кризисного периода является формирование интегративной готовности к обучению в школе

***Содержательная линия «Культурная практика
самообслуживания и общественно-полезного труда»***

Эмоционально-чувственная составляющая культурной практики

«Семья»

Взрослые создают условия для:

- проявления готовности быть полезным для членов семьи, качественно выполнять трудовые обязанности;
- положительного отношения к самостоятельному процессу выполнения гигиенических процедур, самообслуживании в семье;
- проявления готовности ребенка доводить дело до конца (не бросает дело незаконченным, не отвлекаться на шум и оклики, исправлять недостатки в работе, улучшая её результат);
- проявления умения ребенка договариваться с членами семьи, аргументировать принятие собственного решения в выборе трудовой деятельности;
- формирования у ребенка навыков регулирования собственного поведения в трудовой деятельности.

«Здоровье»

Взрослые создают условия для:

- положительного отношения к самостоятельному выполнению культурно-гигиенических навыков, процессу самообслуживания;
- получения ребенком удовольствия от формирования привычки к выполнению культурно-гигиенических навыков.

«Труд и творчество»

Взрослые создают условия для:

- овладения ребенком основными культурными способами трудовой и творческой деятельности;
- получения ребенком опыта практических действий с разнообразными материалами;
- планирования своей будущей жизни (поступление в школу) и судьбы в соответствии со значимой для ребенка профессией.

«Социальная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- бережного отношения ребенка к результату совместного труда со сверстниками, выбору участников по совместной деятельности, ориентируясь на ответственное отношение сверстника к своей части работы, положительного отношения к выполнению совместных трудовых действиях со сверстниками; положительной оценки результата общего труда;
- появления положительной установки ребенка к различным видам труда.

Деятельностная составляющая культурной практики

«Семья»

Взрослые создают условия для:

- проявления инициативы в выполнении простейших домашних операций, выполнения поручений и просьб взрослого («помоги накрыть на стол», «полей вместе со мной цветы»);

- проявления у ребенка стремления быть полезным для членов семьи, потребность в получении положительной оценки своего труда;
- отражения ребенком полученных впечатлений о трудовой, игровой и изобразительной деятельности;
- проявления творческой активности ребенка в создании игровой обстановки и экспериментирования с изобразительными материалами;
- проявления стремления ребенка качественно выполнить просьбу или поручение членов семьи и потребности в положительной оценке с их стороны.

«Здоровье»

Взрослые создают условия для:

- формирования у ребенка привычки к выполнению культурно-гигиенических навыков (владеть столовыми приборами, одеваться, заправлять кровать, убирать свои вещи, поддерживать порядок в игрушках);
- использования ребенком усвоенных навыков самообслуживания в различных режимных моментах;
- проявления умения ребенка договариваться со сверстниками, аргументировать принятие собственного решения в выборе трудовой деятельности;
- появления навыков безопасного регулирования собственного поведения в трудовой деятельности.

«Труд и творчество»

Взрослые создают условия для:

- отображения трудовых операции взрослых в сюжетно-ролевых играх «Строители», «Ателье», «Киностудия», «Редакция газеты»;
- принятия ребенком собственных решений в выборе будущей предполагаемой профессии, опираясь на свои знания, умения и интересы в различных видах деятельности;
- установления ребенком причинно-следственных связей между предметом и потребностью удовлетворить потребность человека.

«Социальная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- проявления у ребенка инициативы к выполнению трудовых операций совместно со сверстниками (приглашать к совместной деятельности, обмениваться материалами, соблюдать очерёдность, получать совместный результат и др.);
- проявления у ребенка потребности быть полезным для сверстников, поддерживать положительные взаимоотношения, соблюдать правила, не мешать друг другу, не ссориться;
- использования ребенком разнообразных вербальных и невербальных средств общения (мимики, жестов, действий) для приглашения сверстников к совместной деятельности, поддержки положительных контактов в коллективном труде;
- проявления готовности ребенка быть полезным для сверстников замечать, если сверстнику нужна помощь, и оказывать её словом и делом; поддержать, подбадривать друг друга, справедливо распределять обязанности;

• потребности у ребенка качественно выполнить свою часть работы, появления чувства ответственности за совместный результат.

Когнитивная составляющая культурной практики

«Семья»

Взрослые создают условия для:

• формирования у ребенка представления о значении собственного труда для себя и удовлетворения потребностей членов семьи;

• знакомства ребенка с функциональными обязанностями всех членов семьи и представлений о значении результата их труда для удовлетворения потребностей членов семьи, дифференцируя их по половому признаку;

• понимания и использования ребенком в речи слов, обозначающих названия профессий и социальные явления; обозначающих оценку своего поведения, поведения других людей с позиций нравственных норм; названия нравственных качеств человека:

• понимания и употребления ребенком в собственной речи лексики, позволяющей осуществлять трудовую деятельность (высказываться о своих желаниях и интересах, о целях - результатах деятельности, планировать деятельность, комментировать действия и др.).

• расширения представлений ребенка о профессиях, профессиональных принадлежностях и занятиях членов семьи; об процессах приготовления пищи, наведении порядка и уюта в доме, ремонте, шитье, вязании одежды, мебели и т. п.;

• знакомства ребенка с профессиональным трудом членов семьи, его значении в удовлетворении потребностей семьи (цели, основное содержание конкретных видов труда, имеющих понятный ребёнку результат, мотивы труда).

«Здоровье»

Взрослые создают условия для:

• формирования представлений ребенка о необходимости использования средств защиты при выполнении трудовых операций;

• понимания значимости ребенком выполнения гигиенических процедур для своего здоровья;

• понимания и использования ребенком в речи названий предметов личной гигиены, глагольной лексики отражающей процессы самообслуживания;

• уверенного, самостоятельного и точного выполнения ребенком процедур личной гигиены, одевания, раздевания;

• знакомства ребенка с последовательностью выполнения процедур личной гигиены, самообслуживания, соблюдения норм и правил поведения;

• установления ребенком причинно-следственных связей между необходимостью поддержания чистоты собственного тела и здоровьем;

• формирования первоначальных представлений ребенком о соблюдении правил безопасности в соответствии со спецификой разнообразных видов трудовой деятельности.

«Труд и творчество»

Взрослые создают условия для:

- знакомства ребенка с рядом профессий, направленных на удовлетворение потребностей человека (цели, основное содержание конкретных видов труда, имеющих понятный ребёнку результат, мотивы труда);
- знакомства ребенка с деятельностью людей различных профессий, соотнесения своих физических данных с возможностью выполнять ту или иную трудовую деятельность;
- формирования у ребенка представлений о последовательности изготовления разных продуктов труда людей (выращивания овощей, изготовления одежды, выпечки хлеба, создании мультфильма, газеты, книги и т. д.);
- знакомства ребенка о профессиях, профессиональными принадлежностями и занятиями людей; об отдельных процессах производства продуктов питания, одежды, предметов домашнего хозяйства, прикладного искусства и т.п.; о затратах труда и материалов на изготовление необходимых для жизни человека вещей;
- проявления у ребенка способности расширять собственный опыт за счет удовлетворения потребности в новых знаниях, умениях и навыках трудовой деятельности.

«Социальная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- планирования совместной со сверстниками трудовой деятельности;
- формирования представлений ребенка о значении положительных взаимоотношений в совместных трудовых действиях со сверстниками и взрослыми;
- знакомства ребенка с нормами и правилами установления конструктивных и положительных взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми;
- владения речевыми формами вступления в трудовые отношения с членами семьи (адекватно и осознанно выбирает стиль общения, использует разнообразие вербальных и невербальных средств общения (мимики, жестов, действий));
- формирования представлений ребенка о значении коллективного труда в детском саду, нормах и правилах поведения в совместной деятельности со сверстниками;
- знакомства ребенка с дифференцированными представлениями о профессиональном труде мужчин и женщин;
- формирования способности к коллективной трудовой деятельности (овладению способами планирования деятельности, распределения обязанностей, получении результата и его оценки).

Наблюдение как метод своевременного (раннего) выявления детей дошкольного возраста, нуждающихся в особом внимании, в индивидуализированных и/или специальных условиях социально-коммуникативного развития

Взрослые:

- наблюдают за индивидуальными особенностями в личностном развитии

детей, возможным возникновением трудностей, препятствующих быстрому вхождению ребенка в детское сообщество, желанием (нежеланием) выполнять упражнения и задания, предусматривающие эмоциональные контакты, самопрезентацию, совместную деятельность;

- наблюдают за формами общения и взаимодействия детей друг с другом, взрослыми, особое внимание уделяя проявлению у детей некорректных форм общения (безличное обращение, конфликтные формы, несоблюдение границ другого ребенка, отсутствие внимания к эмоциональному состоянию сверстника, взрослого, отсутствие проявления сочувствия, желания оказать помощь, отсутствие стремления к установлению контактов с разными детьми, скованность в общении, либо наблюдаются черты агрессии, нежелание следовать правилам; неумение или нежелание учитывать интересы и позицию партнера, находить взаимопонимание);

- наблюдают за игровыми действиями детей, обращая внимание на затруднения (однообразие игровых действий, стереотипность сюжетных эпизодов и ролей, отсутствие их согласования с другими детьми, отказ от использования предметов-заместителей, безынициативность, маловыразительность, неустойчивость в игровом общении, конфликтность; затруднения в ролевом диалоге; затруднения в объяснении игровых правил);

- наблюдают за реакциями ребенка на просьбы взрослого (плаксивость, капризы, негативные проявления по отношению к сверстникам);

- наблюдают за отношением ребенка к трудовым действиям, деятельности (отсутствие стремления к самостоятельности в самообслуживании, ожидание постоянной помощи взрослого или других детей, неопрятность, неустойчивость интереса к труду; небрежное отношение к результатам чужого труда; трудовые усилия носят неустойчивый характер; затруднения в раскрытии значимости разных видов труда, установлении связи между ними);

- в ходе наблюдения за детьми выявляют их отношение к соблюдению (несоблюдению) правил безопасного поведения (проявление неосторожности на улице, в водоеме, в общении со сверстниками (толкается, замахивается и т. п.) и взрослыми).

Взрослые используют простейшие формы объективной регистрации результатов наблюдений (от стикеров, до карты наблюдений) - специальные, заранее подготовленные формы на каждого ребенка, например, разных цветов и/или формы стикеров, «Карта наблюдения за ребенком».

МОДУЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ»

Познавательное развитие предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах

окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира.

Извлечение из ФГОС ДО

Основные задачи познавательного развития ребенка

1. Обеспечить поддержку и развитие любознательности, познавательной активности, познавательных способностей ребенка.
2. Обеспечить развитие математических способностей и получение первоначальных представлений о значении для человека счета, чисел, знания о форме, размерах, весе окружающих предметов, времени и пространстве, используя ситуации не только в организованных формах обучения, но и в повседневной жизни для математического развития.
3. Создать условия для развития познавательного интереса, познавательных действий ребенка, самостоятельности в исследовательской, поисковой деятельности в социальном и природном мире.

Взаимосвязь психофизических особенностей ребенка с составляющими культурных практик познавательного развития

Образовательная область «Познавательное развитие»	
Составляющая культурной практики	Психофизические особенности ребенка
Эмоционально-чувственная составляющая	Средний возраст Ребенок хорошо различает форму и размер предметов, легко определяет основные цвета. Старший возраст Может охарактеризовать предмет по плотности (мягкий, твердый), по вкусу - сладкий, соленый, кислый, горький и т. д.) Подготовительный к школе возраст В этом возрасте происходят изменения в коре головного мозга. Возрастает ее роль в регуляции поведения старших дошкольников. Развивается умение следовать образцу, выполнять задания и указания взрослых, а также придерживаться существующих правил поведения, взаимоотношений.
Деятельностная составляющая	Средний возраст. Фактор сиюминутного интереса выражен еще сильно. Инструкция для ребенка со стороны взрослого «сделай так» постепенно становится самоинструкцией («я должен сделать так») - формируется «внутренний план действия»). Старший возраст Ребенок способен сконцентрировать свое внимание на предмете или на каком-либо занятии до 15-17 минут. Формируется двухканальное внимание (ребенок может одновременно

	говорить и указывать на что-либо или слушать устные инструкции, не отрываясь при этом от своего дела. Если инструкция сложная, ребенок способен сосредоточиться только на чем-нибудь одном. Подготовительный к школе возраст У детей этого возраста заметно повышается произвольность психических процессов - восприятия, мышления и речи, внимания, памяти, воображения. Внимание становится более сосредоточенным, устойчивым (ребенок способен им управлять), в связи с этим развивается способность запоминать; мобилизуя волю, ребенок сознательно старается запомнить последовательность действий при конструировании игрушки и т. п. Поведение становится более целенаправленным, целеустремленным, в значительной мере произвольным, лишенным принуждения. <i>Основные свойства внимания</i>, которые формируются в дошкольном возрасте: устойчивость, переключение и распределение. Сформированное двухканальное внимание. Дети справляются с обучением в группе и хорошо сохраняют внимание, если они не устали (по А. В. Аверину). <i>Воображение</i>: сюжет игры уходит на второй план - смысл игры - в распределении ролей.
Когнитивная (познавательная) составляющая	Средний возраст <i>Память</i>: носит непродуктивный характер (ребенок не делает активных попыток запоминания, а лишь усваивает то, что запоминается само по себе) У ребенка развивается слуховая память. <i>Мышление</i>: способен сравнивать и группировать сходные предметы. Ребенок не опирается на понятия существенное - не существенное, поэтому сравнивает и группирует предметы опираясь чаще на эмоционально-чувственные критерии (нравится- не нравится). <i>Воображение</i>: : развито слабо. Ребенок участвует в воображаемой ситуации, потому что доверяет взрослому и пытается подражать ему. Легко принимает карандаш за градусник, авторучку - за шприц и т.д. Простое копирование действий взрослого доставляет радость. Действия в процессе игры подчинены сюжету, в центре игры не роль, а копирование действий. Игрушкой может стать любой предмет, если взрослый сумеет создать воображаемую ситуацию и продемонстрирует ребенку возможности предмета. <i>Внимание</i>: процессы внимания становятся «гибкими одноканальными» (ребенок способен переключаться со своего занятия в ответ на обращение к нему, а затем - продолжать свое дело). <i>Восприятие</i>: восприятие предмета через осязание или обоняние развито слабее, т.к. ребенку сложно сопоставлять, сравнивать предметы по форме или запаху. Для узнавания предмета трехлетнему ребенку требуется 8-10 секунд, если он его видит и около минуты - если предлагается его ощупать.
	Воображение: развито слабо. Ребенок участвует в воображаемой ситуации, потому что доверяет взрослому и пытается подражать ему. Легко принимает карандаш за градусник, авторучку – за шприц и т. д. Простое копирование действий взрослого доставляет радость. Действия в процессе игры подчинены сюжету, в центре игры не роль, а копирование

	действий. Игрушкой может стать любой предмет, если взрослый сумеет создать воображаемую ситуацию и продемонстрирует ребенку возможности предмета. Внимание: процессы внимания становятся «гибкими одноканальными» (ребенок способен переключаться со своего занятия в ответ на обращение к нему, а затем – продолжать свое дело). Восприятие: восприятие предмета через осязание или обоняние развито слабее, т.к. ребенку сложно сопоставлять, сравнивать предметы по форме или запаху. Для узнавания предмета трехлетнему ребенку требуется 8–10 секунд, если он его видит и около минуты – если предлагается его ощупать. Старший возраст Память: идет активное развитие зрительной памяти – как предпосылка к формированию учебной деятельности. Мышление: ребенок учится самостоятельно выстраивать элементарные логические цепочки. Осваивает более сложную форму предметов (многоугольники, овалы, ромбы), может легко группировать их. Развитие памяти и мышления в совокупности с накопленным жизненным опытом позволяют выстраивать мысленные образы. Воображение: ребенок способен вообразить какую-либо ситуацию в игре, если она его увлекает и есть возможность действовать самостоятельно. Внимание: могут переключать свое внимание с одного объекта на другой. Восприятие: развивает способы тактильного и зрительного исследования (обводит контур фигуры ладонью или пальцем). Способен воспринимать содержание картины, где персонажи объединены однородными действиями (дети играют во дворе – один в песочнице, другой – на спортплощадке) Подготовительный к школе возраст Память: развивается в двух направлениях – произвольности и осмысленности. Дети произвольно запоминают материал, вызывающий у них интерес, преподнесенный в игровой форме, связанный с яркими наглядными пособиями или образами воспоминаний и т. д. Мышление: общая линия развития мышления – переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и в конце периода – к словесному мышлению. К концу дошкольного возраста появляется тенденция к обобщению, установлению связей. К концу дошкольного детства образное мышление детей не является сугубо конкретным и ситуативным. Ребенок способен не только представить предмет во всей полноте и разнообразии характеристик, но также способен выделить его существенные свойства и отношения. У него формируется наглядно-схематическое мышление. Воображение: Ребенок не просто воспроизводит действия взрослого или использует предметы в воображаемой ситуации – он способен представить всю ситуацию в целом и распределить ролевые функции, т. е. вообразить многослойное явление и решить сложные задачи. Внимание: отличается небольшим объемом и малой устойчивостью. Старшие дошкольники могут сосредоточенно заниматься одним делом 10–20 минут. Восприятие: становится осмысленным, целенаправленным, анализирующим. В нем выделяются произвольные действия: наблюдение, рассматривание, поиск. Специально организованное восприятие способствует лучшему пониманию явлений.
--	--

ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

Основные задачи познавательного развития ребенка в дошкольном возрасте

1. Обеспечить развитие интересов детей, любознательности, познавательной мотивации, познавательных действий в различных видах деятельности.
2. Создать условия для развития продуктивного воображения и творческой активности в процессе решения познавательных задач.
3. Обеспечить формирование сенсорной культуры, культуры познания, ценностей познания.
4. Создать условия для формирования первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира.

Средний дошкольный возраст.

В данном возрасте деятельность ребенка в целом начинает определяться словесно выраженным замыслом. Благодаря речи, ребенок начинает освобождаться от ситуативной связанности внешним предметным полем. Действия исследовательского характера сопровождают любую его практическую деятельность (игру, исследование, рисование), выступая в качестве первичной ориентировки в качествах нового материала. В тоже время, в деятельности ребенка начинает вычленяться одна из составляющих познавательно-исследовательской деятельности как таковой, заключающаяся в стремлении узнать о результате того или иного воздействия на объект.

Интерес детей к специальным предметам, с дифференцированными и отчетливо выделенными отдельными признаками в значительной степени ослабевает. Для ребенка более привлекательными становятся природные объекты, нежели специально изготовленные материалы.

Тем самым, сенсорная и орудийная составляющая исследовательской деятельности в значительной степени перетекает в игровые, продуктивные и бытовые виды деятельности, осмысленный результат которых становится более привлекательным для ребенка, чем действия с дидактическими материалами.

Специальные материалы для дифференцировки различных типов, становятся все сложнее, и предполагают способность ребенка одновременно оперировать несколькими признаками во внутреннем плане.

Большее значение приобретает образно-символический материал (рисунки, открытки, фотографии и пр.), позволяющий ребенку расширить представления об окружающем мире и вместе с тем дающий стимул к поиску более сложных оснований для классификации объектов и явлений.

Большую роль приобретают такие классические средства развития мышления

ребенка, как различные лото и домино, позволяющие эффективно интегрировать познавательную деятельность с такой культурной практикой, как игра с правилами. Различные материалы, объединяемые в педагогической практике под общим названием «настольно-печатные игры»: графические головоломки, лабиринты и др. выполняют большую роль в развитии умственных способностей детей, сохраняя, вместе с тем, мотивационную составляющую деятельности.

Появляется в окружении и деятельности ребенка нормативно-знаковый, символический материал: изображения букв и цифр, которые, пока еще на образном уровне представления знакомят ребенка с традиционными для человеческой культуры знаками.

Непосредственная роль взрослого в активизации познавательно-исследовательской деятельности ребенка становится все больше. Вербальные формы исследования приобретают, в связи с развитием речи, все большее значение в деятельности ребенка, и основным источником ответов на его вопросы являются взрослые.

В образовательной деятельности и быту взрослый расширяет представления о способах соотнесения друг с другом свойств предметов окружающего мира, о способах представления различных количественных характеристик их величины, что является фундаментом начальных математических представлений ребенка.

Огромную роль в реализации познавательной инициативы выполняют взрослые в семье и в детском саду. Ответ на вопрос, непринужденная беседа, направляющая внимание ребенка на тот, или иной важный нюанс, и которые представляют собой важнейшие средства развития мышления ребенка, не могут быть реализованы лишь в аспекте его самостоятельной деятельности в рамках автодидактической предметной среды.

РЕАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ЛИНИЙ КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК РЕБЕНКА 4-5 ЛЕТ

Содержательная линия «Сенсомоторная культурная практика»

Эмоционально-чувственная составляющая культурной практики «Семья»

Взрослые создают условия для:

- понимания важности определения объективных и субъективных качеств предметов и явлений окружающего мира для собственной жизни, здоровья членов семьи.

«Здоровье»

Взрослые создают условия для:

- развития кинестетической основы движения: чувствительности кожи ладоней, «мышечных» ощущений кисти и пальцев, в процессе манипулирования с предметами разной формы, цвета, функционального назначения, изготовленных из разных материалов (ткань, бумага, природный материал и др.);

- развития латерализованных форм движений в процессе игрового исследования природных материалов (снега, льда, воды, плодов растений и др.), при выполнении имитационных и выразительных движений;

- развитие зрительно-пространственной ориентации в микро- и макространстве (размещая игровой, познавательный материал в разных частях комнаты, в процессе перемещения по комнате и участку для прогулок по ориентирам - зрительным (предметным и знаково-символическим: стрелкам, правилам дорожного движения, условным обозначениям и т. д.) и слуховым (ориентировка на источник звука);

- совершенствования и обогащения сенсомоторного двигательного опыта ребёнка, получения удовлетворения от активного движения, накопления мышечной «радости», формирования чувства понимания и управления собственным телом.

«Труд и творчество»

Взрослые создают условия для:

- формирования эстетического удовольствия от результатов собственной продуктивной деятельности на основе образного восприятия произведений искусства и мира природы;

- поддержки желания и инициативы в создании арт-объектов для украшения группы, в подарок близким, друзьям на основе применения знаний сенсорных эталонов и практических умений использования свойств и качеств предметов (мнется, прилипает, тяжелый - не приклеивается, много воды лист бумаги может порваться).

«Социальная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- совместных исследовательских действий с последующей фиксацией результатов с помощью простейших зарисовок на основе взаимопомощи и поддержки;

- формирования наблюдательности и поддержки проявления чувства сопереживания по отношению к сверстникам и взрослым, испытывающим боль и недомогание.

Деятельностная составляющая культурной практики

«Семья»

Взрослые создают условия для:

- правильного произношения и дифференциации звуков, а также формирования умения изменять высоту тона речи, темп и ритм речи имитируя голоса членов семьи, звуков домашних (диких) животных, транспорта и т. д. (во время образного перевоплощения и в динамических играх);

- обобщения и систематизации сенсорного опыта (сенсорных представлений) в процессе игровых, продуктивных и бытовых видов деятельности, используя проблемные ситуации для понимания, принятия решения из реального опыта и

жизни семьи («купить» в магазине большой батон для папы и маленькую булочку для сестренки - найти предмет заместитель, слепить их, сравнить, взвесить ...);

- выполнения поручений взрослого с несколькими последовательными действиями на основе имеющегося сенсорного опыта (найди, сравни/выбери, принеси/отнеси/передай).

«Здоровье»

Взрослые создают условия для:

- формирования ориентационно-пространственной схемы тела при выполнении выразительных и имитационных движений;

- развития слухового внимания и слухового восприятия на основе анализа звуков, активного использования музыкального сопровождения разного характера;

- формирования артикуляционного и дыхательного аппаратов ребенка при выполнении артикуляционных упражнений, имитирующих движение воздуха («осенний ветер», «морозный воздух», «метель» и т. д.), основы моторного компонента речи;

- правильного использования по назначению атрибутов, сопровождающих процессы умывания, одевания, приёма пищи (зубная щетка и паста - выдави горошинку, ложка и вилка - возьми правильно, платье расправь и повесь на спинку стула, а туфельки - под стул, одень обувь правильно и застегни); адекватного выражения своих ощущений (что-то болит, показать, где болит), умения охарактеризовать своё самочувствие, привлечь внимание взрослого в случае недомогания;

- выполнения физических упражнений с использованием различных ориентиров (звуковых сигналов, зрительных атрибутов).

«Труд и творчество»

Взрослые создают условия для:

- овладения основными сенсорными эталонами в процессе выполнения трудовых поручений, дежурства, занятий художественно-эстетической деятельностью (плоскостные и объемные формы, основные цвета, величины до 5 по возрастанию/убыванию, материалы с различной поверхностью, эталон времени быстро/медленно/долго, предлагая упражнения на классификацию, дополнение неполных систем, упорядочивание объектов по какому-либо свойству и т. д.);

- закрепления системы перцептивных действий, направленных на обследование предмета в свободной и самостоятельной деятельности;

- развития мелкой моторики в процессе действий с предметами: снятие кожуры, просеивание, разливание, взбивание;

- развития тактильных ощущений и мелкой моторики при проведении экспериментов с водой и песком: пересыпание, переливание, просеивание песка, закапывание в нем предметов, просто копание в песке;

- развития мелкой моторики при использовании пластмассовой пипетки (накапывание в банки красителей) и других мелких предметов/ атрибутов для труда и творчества,

- использования разнообразных материалов для закрепления понятия «закономерность/регулярность/нерегулярность структуры» (ребенок переплетает разноцветные нити, чередуя цвета или нанизывая на нитку бусины - синяя, желтая, синяя, желтая, синяя, создает узор).

«Социальная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- развития инициативности и самостоятельности в играх, для проявлении представлений о собственной гендерной принадлежности (я мальчик - сильный и смелый, она девочка - ее надо защищать), для проявления в деятельности женских и мужских качеств, сохраняя у детей желание играть вместе, помогая, защищая, объединяясь в пары, небольшие группы по интересам, иногда по гендерному принципу.

Когнитивная составляющая культурной практики

«Семья»

Взрослые создают условия для:

- проявления познавательного интереса у ребенка к незнакомым предметам (орудия труда и электроприборы в семье, электронные гаджеты) которые он старается обследовать с помощью упорядоченных перцептивных действий, самостоятельно или с незначительной помощью взрослого, находя ответы на вопросы «Что это?» и «Для чего?»;

- побуждения ребенка к первым попыткам формулировать задачу исследования (опыта, наблюдения или эксперимента используя реальные бытовые сюжеты) под руководством взрослого; к выполнению инструкций, содержащих 2-3 поручения; к высказыванию предположений, каким может быть результат опыта (какая посуда будет чище, если ее мыть холодной или горячей водой, мыть просто водой или водой с моющим средством; мыть губкой или рукой - заинтересовав ребенка «Угадай, что получится? Проверь так ли это»).

«Здоровье»

Взрослые создают условия для:

- совершенствования органов зрения, слуха, осязания и обоняния, помогая ребенку понять возможности собственного организма и правильно ими пользоваться (определение размерной последовательности похожих предметов на расстоянии; сравнение предметов по величине (длине, массе, объему, площади) на глаз; различение звуков живой и неживой природы, звуков, воспроизводимых при работе с инструментами, материалами (рукотворный мир); различение и воспроизведение интонаций человеческого голоса; определение на ощупь формы, размеров, фактур плоскостных и объемных предметов; знакомство с запахами природы (засушенные травы, смола, воск и другие натуральные запахи);

- закрепления устойчивых представлений о значении соблюдения правил и норм поведения с учетом свойств отдельных предметов и явлений (огонь, скорость движения, светофор, глубина реки - опасно - безопасно);

- развития вкусовых ощущений: восприятие основных вкусов (соленое, сладкое, кислое, горькое); описание вкуса того или иного продукта и его идентификация по вкусу.

«Труд и творчество»

Взрослые создают условия для:

- развития умения следовать образцу (различные упражнения с использованием трафаретов, создание узоров, с заданным чередованием элементов по цвету, по форме, по размеру, воспроизведение ритмического рисунка в танце, в музыке);
- проявления фантазии и творчества при создании арт-объекта (рисунок, рассказ, танец);
- понимания ребенком простейших схем и моделей объектов, выделение отдельных частей и воссоздание целого.

«Социальная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- позитивного взаимодействия между детьми с учетом знания правил поведения и традиций группы;
- активного и инициативного участия детей в совместных творческих делах, в детско-взрослых проектах (коллективные работы, театральномызыкальные постановки, сбор и обобщение различной информации, иллюстративного материала).

Старший дошкольный возраст.

В старшем дошкольном возрасте познавательно-исследовательская деятельность осуществляется ребенком во всей полноте и включает все психические средства ее осуществления - восприятие, мышление, речь. Познавательная активность ребенка смещается с непосредственного окружения к отвлеченным предметам и явлениям. Тем самым, особую роль в познании начинает играть словесный анализ-рассуждение.

Кроме значительного расширения представлений об окружающем, качественный скачок происходит и в средствах упорядочивания полученных знаний - с уровня практического, буквального действия на уровень символического обобщения (схематизация).

Изменяется и мотивационная составляющая деятельности. На смену процессуальным включениям познавательной активности в другие культурные практики, познавательно-исследовательская деятельность проявляется как отдельная, целенаправленная форма активности, со своими специфическими мотивами и целями.

Основные задачи познавательного развития ребенка шестого года жизни

1. Создать условия для развития у детей познавательных представлений о многообразии предметов, явлений окружающего мира, времени, пространстве, знаково-символических средствах, о себе, человеке.

2. Обеспечить формирование механизмов сенсомоторного восприятия и воспроизведения, анализа и дифференциации информации: анализ свойств объектов окружающего мира - внешний и причинный; восприятие и анализ информации; действие по инструкции.

РЕАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ЛИНИЙ КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК РЕБЕНКА 5-6 ЛЕТ

Содержательная линия образования «Сенсомоторная культурная практика»

Эмоционально-чувственная составляющая культурной практики «Семья»

Взрослые создают условия для:

- развития умения выразить свое настроение, чувства, сравнивать, находить аналогии с ними в природе, в животном и растительном мире, используя наглядно-иллюстративный материал, видеоряд, отражающие различные явления в мире живой и неживой природы, и последующее выражение своего эмоционального отношения к ним в речи, рисунке, движении;
- проявления ситуативного интереса к рассматриванию, обследованию новых и сложных предметов ближайшего окружения, для преобразования знакомых бытовых предметов;
- проявления инициативного поведения в исследовательской деятельности: поддержка познавательного интереса к тому или иному сенсорному признаку, качеству, свойству незнакомого предмета, его пользы и значения для человека.

«Здоровье»

Взрослые создают условия для:

- формирования направленного внимания к собственным ощущениям при произнесении звуков в процессе выполнения упражнений, предполагающих голосовую имитацию звуков (голоса домашних и диких животных и птиц, звуки самолета, поезда и т. п.);
- совершенствования двигательных функций (развитие и совершенствование общей (крупной) и ручной (мелкой) моторики), поддерживая желание детей выполнить движение максимально точно, используя сенсорные ориентиры с учетом возможностей собственного организма и различных атрибутов;

- формирования графо-моторных навыков, предлагая для свободного и самостоятельного использования трафареты, образцы/картинки, прописи, предоставляя возможность работать на разных поверхностях (доска, мольберт, лист бумаги различной формы и размера), развивая зрительно-моторную координацию, совершенствуя движения рук.

«Труд и творчество»

Взрослые создают условия для:

- активизации всех каналов восприятия ребенка при осуществлении трудовой и продуктивной деятельности (понюхай, потрогай/прикоснись рукой, щекой, ногой,

послушай с зажмуренными глазами звуки с разных исходных позиций - стоя, присев на корточки, лежа в траве; посмотри на один и тот же предмет сверху, снизу, через «воротца» - расставленные ноги, прикрыв глаза и раскрыв их широко; с разного расстояния, отсчитываемого шагами), поддержки предложенных вариантов восприятия детьми, с уважением выслушивая их идеи, позволяя ребенку получить удовлетворение от процесса деятельности.

«Социальная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- проявления интереса к средствам и способам совместных практических исследовательских действий;
- дружеской помощи сверстнику при выполнении трудовой или продуктивной деятельности, организуя коллективную деятельность.

Деятельностная составляющая культурной практики

«Семья»

Взрослые создают условия для:

- практического применения сенсорных эталонов и дальнейшего развития сенсорных способностей ребенка в разнообразных видах деятельности (двигательной - народные подвижные игры с элементами ручной умелости на основе зрительно-моторной координации: игры «Городки», «Биты», ориентировка в пространстве и скоростные качества: игры «Займи домик», «Кто быстрее», музыкальной - танец «Топотушки» с ритмическим рисунком на праздник для пап и дедушек, изобразительной - «Нарисую я платок для любимой мамочки», познавательной - группировка предметов, картинок с изображениями по цветам спектра, формам, материалам вокруг образца-эталона);
- самостоятельного использования различного игрового оборудования (в том числе нетрадиционного, изготовленного руками педагогов и родителей, например - игровые панели с различными видами запоров «Калитка», мелких и крупных деталей «Наш дом», движущихся механизмов «Передача»), для получения ребенком собственных визуальных, слуховых, тактильных ощущений требуется определенное волевое усилие и настойчивость;
- развития ручной умелости при закреплении навыков самообслуживания: застёгивание пуговиц, завязывание шнурков на обуви, узелков на платке и др., выделяя сенсорные эталоны и качества предметов;
- включения детей в выполнение поручений из 3-4 последовательных действий (домашние дела: сервировка стола, уборка помещения, полив комнатных растений, месим тесто, готовим салат, завариваем чай и т. п.), с комментариями - что, какое, как, из чего;
- выполнения заданий без участия зрительного анализатора («Узнай/найди/определи на ощупь», тактильное панно) на основе накопленного сенсорного опыта обследования предметов ближайшего окружения.

«Здоровье»

Взрослые создают условия для:

- формирования телесной идентификации и произвольной регуляции в ходе образных перевоплощений, активного перемещения ребенка в трехмерном пространстве комнаты, активного манипулирования различными материалами обеспечивающих развитие высокосоциализированных форм движений;
- развития навыков графических движений за счет формирования навыков вертикального, горизонтального и циклического движения руки и кисти в практической деятельности с разнофактурными материалами, различной формы, размера, функционального назначения;
- развития сенсорного восприятия через подвижные игры, физические упражнения, пальчиковую гимнастику, элементы самомассажа с комментариями во время выполнения;
- фиксации качеств предметов, веществ в процессе разных видов закаливания (рижский метод, обливание водой ног, закаливание кистей рук, пихтовые ванны - температура, фактура - сенсорная тропа, ароматы и др.).

«Труд и творчество»

Взрослые создают условия для:

- развития умения осуществлять графические двигательные композиции, т. е. осуществлять соединение элементов движения в ходе образного перевоплощения при выполнении выразительных и имитационных движений;
- формирования умения использовать жесты как невербальные средства общения применяя указательные жесты (например, при объяснении направления движения), предупреждающие жесты, обозначающие необходимость соблюдения тишины, жестов удовольствия, радости и т. п.;
- организации продуктивной деятельности с использованием разнообразных видов техники изготовления (конструкторы, техника оригами, ткани, техника макраме, мелкие предметы в сочетании с пластилином, глиной, мастикой, нетрадиционные материалы: пух, фольга, нитки, катушки, срезы овощей... и техники), предлагая детям описать/попросить: что им нужно для работы, как они будут делать, что планируют получить в результате;
- самостоятельного выполнения простых трудовых операций.

«Социальная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- создания коллективных тематических композиций для украшения группового помещения к праздникам (фризы, панно, коллажи, панорамы, диорамы) с использованием специального оборудования (лекала, трафареты, степлеры и др.) и разных материалов на основе освоенных сенсорных эталонов, обеспечивая позитивные контакты и продуктивное взаимодействие с элементарным распределением функций.

Когнитивная составляющая культурной практики

«Семья»

Взрослые создают условия для:

- формирования у детей способности планировать самостоятельно обследовательские действия, комментируя последовательность действий на разных этапах деятельности (что выберу, как буду делать, что должно получиться в процессе выполнения домашних дел);
 - рассматривания/созерцания натюрморта, пейзажа с выделением цветового колорита произведения искусства, обозначая оттенки цвета, фиксируя внимание на ахроматических и хроматических цветах, выбирая какую картину, которой можно украсить комнату, группу;
 - одновременного восприятия нескольких качеств предметов; для сравнения предметов по форме, величине, строению, положению в пространстве, цвету; выделяя характерные детали, красивые сочетания цветов и оттенков, различные звуки (музыкальные, природные и др.);
 - участия ребенка в решении интеллектуальных задач: принимать задачу исследования (опыта, наблюдения, эксперимента), сформулированную взрослым, по аналогии формулировать задачу самостоятельно, используя сенсомоторную культурную практику; выполнять инструкции и правила поведения, удерживая ключевое содержание деятельности в памяти (спроси у взрослых дома «Что случится, если мы сделаем это?», выполни задание и расскажи о результатах);
 - побуждения к попыткам фиксировать результаты наблюдений, используя готовые модели (картинки, схематичные рисунки); развивая способность запоминать последствия некоторых действий и понимание простейших причинно-следственных связей, которые способствуют развитию сенсорных способностей.
- «Здоровье»

Взрослые создают условия для:

- развития у ребенка сенсомоторных координаций (зрительно-, слухо-, тактильно-, вестибулоmotorной) за счет активизации разных видов восприятия (зрительного, слухового, тактильного, пространственного, обонятельного, вестибулярного);
- формирования осмысленной моторики как основы развития выразительных движений: ориентировка на позу, выразительную характеристику положения тела в пространстве и фиксация чувственного опыта,
- фиксации ощущений мышечной радости после физических занятий и гигиенических процедур.

«Труд и творчество»

Взрослые создают условия для:

- продуктивной, художественной и трудовой деятельности, предусматривая вводные упражнения для:
- развития зрительного восприятия: различение цветов, форм и размеров окружающих предметов, сравнение их по этим признакам (группирование, сортирование и т. д.); сравнение предметов по величине, длине и массе, с использованием различных мерок и методов измерения;

- развития слухового восприятия: различение звуков окружающего мира; различение и воспроизведение разной силы человеческого голоса; определение музыкального инструмента по его звучанию и т. д.;

- развития тактильного восприятия: определение фактуры поверхности (гладкая, шершавая, текстильная, меховая, деревянная, металлическая, рельефная и т. д.) и формы предметов на ощупь.

«Социальная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- возникновения у детей стремления к самостоятельным и совместным со сверстниками познавательным действиям;

- поддержания устойчивых дружеских контактов между детьми в процессе достижения практических результатов и осуществления обследования предметов, их свойств и качеств.

Подготовительный к школе возраст.

Задачи познавательного развития

1. Создать условия для развития интересов ребенка, любознательности и познавательной мотивации;

2. Способствовать формированию познавательных действий, становлению сознания ребенка, развитию воображения и творческой активности.

3. Создать условия для формирования первичных представлений ребенка о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира.

4. Обеспечить развитие математического мышления, через освоение математического содержания окружающего мира

РЕАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ЛИНИЙ КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК РЕБЕНКА 6-7 ЛЕТ

Содержательная линия образования «Сенсомоторная культурная практика»

Эмоционально-чувственная составляющая культурной практики «Семья»

Взрослые создают условия для:

- позитивной мотивации изучения и преобразования окружающей действительности на основе вдумчивого и перцептивного анализа объективных и субъективных качеств предметов и явлений ближайшего окружения.

«Здоровье»

Взрослые создают условия для:

- формирования чувства мышечной релаксации в процессе имитационных и выразительных движений, при воспроизведении сезонных занятий людей, народных игр, забав, развлечений;
- накопления и обогащения чувственного восприятия детей за счет активного использования всех органов чувств (осязание, зрение, слух, вкус, обоняние), понимания значимости ценности здоровья как основы познания окружающего мира.

«Труд и творчество»

Взрослые создают условия для:

- развития способности к творческому самовыражению в игровых упражнениях, динамических паузах, предполагающих образное «проживание» явлений природы (снегопад, молния, гром, метель, листопад и др.) и состояний, вызванных факторами неживой природы (тепло, холод и др.);
- формирования положительного отношения к различным видам труда на основе образного восприятия общего трудового процесса и значения выполнения отдельных трудовых действий как посильной помощи взрослым, обеспечивая качественный результат труда за счет сформированной сенсомоторной культурной практики;
- проявления творческой инициативы в продуктивных видах деятельности, активно используя сенсорные способности, используя сенсорные эталоны как общепринятые свойства и качества предметов (цвет, форма, размер, вес и т. п.).

«Социальная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- совместного выполнения разнообразных видов деятельности на основе понимая детьми значения коллективных форм работы (быстро, качественно, дружно...);
- поддержки индивидуальных проявлений дружеских симпатий между детьми, помогая осознанно выбрать партнера по деятельности, формируя адекватную самооценку, используя имеющийся опыт перцептивного обследования.

Деятельностная составляющая культурной практики

«Семья»

Взрослые создают условия для:

- обобщения и систематизации сенсорного опыта (сенсорных представлений) в процессе игровых, продуктивных и бытовых видов деятельности (во время приёма пищи: все продукты различаются по цвету, запаху, консистенции, вкусу, выполнение заданий по приготовлению пищи: снятие кожуры, просеивание, разливание, взбивание, размешивание, переливание, нарезка;
- проведения экспериментов с жидкостями и сыпучими веществами (выполнение тонких движений рук для развития мелкой моторики: работа с пластмассовой пипеткой - накапывание красителей, работа с пинцетом, палочками, совочками, инструментами для взвешивания, пересыпания и др.),

- развития сенсомоторных способностей, совершенствуя координацию руки и глаза, закладывая основу графомоторных движений (упражнения с трафаретами, обводками, прописями, раскрасками, лабиринтами и т. д., на основе сюжетов из жизни семьи, бытовых предметов ближайшего окружения);

- проведения различных опытов и экспериментов, связанных с химическими и физическими явлениями, используемыми в быту (проверка качества меда, приготовление растворов для побелки, покраски, мытья полов ..., выращивания растений...), выполнения заданий по алгоритму, используя приборы и инструменты в определенной последовательности с учетом временных и пространственных ориентиров;

- создания различных построек, поделок из разных материалов, деталей, различных конструкторов (напольных, настольных, магнитных, деревянных, бумажных, пластмассовых, металлических, с разными способами соединения деталей, в том числе с механизмами и программным управлением), имеющих разные параметры и свойства, которые необходимо учитывать при создании построек (дома будущего, я буду космонавтом, экскаватор, на котором работает мой дед и др.).

«Здоровье»

Взрослые создают условия для:

- формирования оптимального двигательного стереотипа, культуры движения ориентировки в трехмерном пространстве по сенсорным ориентирам (зрительным, слуховым), действий с предметами, инструментами разной фактуры; формы, размера;

- осуществления сенсомоторной координации при выполнении сложных видов движений (координация движений рук и ног, одновременно выполняя разнонаправленные действия, выполнение движений с закрытыми глазами, с использованием различных атрибутов, на ограниченной поверхности и др.), формируя двигательные навыки, развивая крупную и мелкую моторику.

«Труд и творчество»

Взрослые создают условия для:

- закрепления системы перцептивных действий, направленных на обследование предмета для выполнения различных видов продуктивной деятельности (из кругов, треугольников и квадратов можно создать узор в чередовании по 2 предмета, переплетение разноцветных нитей позволит создать яркий ковер.);

- самостоятельного выполнения трудовых операций, трудовых поручений, определяя последовательность их выполнения, используя имеющийся сенсорный опыт, используя образцы, алгоритмы, схемы, модели;

- для развития сенсорных способностей в процессе развивающих упражнений на классификацию предметов с использованием системы сенсорных эталонов: форм, цветов, величин, материалов, длительности времени, положения в пространстве, дополнение неполных систем, упорядочивание объектов по какому-либо свойству, выявляя закономерности, структуру объекта и т. д.);

- развития способности к творческому самовыражению, самостоятельной разработки знаково-символических обозначений.

«Социальная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- использования разнообразных материалов и создания ситуаций, которые дают детям неограниченные возможности взаимодействия с окружающим миром и сверстниками. С помощью активных упражнений, опытов и экспериментов дети самостоятельно делают выводы и умозаключения, выбирают участников экспериментальной деятельности, отдавая предпочтения определенным сверстникам, проявляя при этом такт и обосновывая выбор способностями, умениями и навыками этих детей.

Когнитивная составляющая культурной практики

«Семья»

Взрослые создают условия для:

- проявления инициативы при организации исследовательской деятельности (что будет, если.... это что-то новое, а можно я попробую...), поддерживая интерес к незнакомым предметам и явлениям, поощряя обследование с помощью упорядоченных перцептивных действий. Самостоятельно находя ответы на вопросы «Что это?» и «Для чего?» дети устанавливают причинно-следственные связи, делают выводы и умозаключения;

- совершенствования умения вслушиваться, всматриваться, направляя внимание на более тонкое восприятие и различение свойств и качеств предметов и явлений (а у нас на даче., в моей комнате., на этой картине., вчера по телевизору показывали.), выделяя несколько качеств предметов и явлений, обращая внимание на сочетание цветов и оттенков, мелодичность звуков, красоту, практичность, полезность, неординарность и т. п.

«Здоровье»

Взрослые создают условия для:

- совершенствования и формирования осмысленной моторики, передачи выразительных образов, фиксации чувственного опыта в собственных высказываниях;

- формирования представлений о возможностях своего организма (на глаз определить размерную последовательность предметов на расстоянии; сравнить предметы по величине (длине, массе, объему, площади) на глаз и проверить инструментами; различение звуков неживой природы, живой природы (голоса животных); звуков, воспроизводимых при работе с инструментами, материалами (рукотворный мир); различение и воспроизведение интонаций человеческого голоса; определение на ощупь форм, размеров, фактур плоскостных и объемных предметов; знакомство с запахами природы (засушенные травы, смола, воск и другие натуральные запахи); восприятие основных вкусов (соленое, сладкое, кислое, горькое); описание вкуса того или иного продукта и т. д.);

«Труд и творчество»

Взрослые создают условия для:

- формирования механизмов сенсомоторного восприятия и воспроизведения, анализа и дифференциации информации используя богатый видеоряд музыкального сопровождения, художественного слова;
- развития способности визуального мышления чрез образно-символические формы, содержание познавательной информации, воспринимаемой ребенком;
- формирования способности понимать и устанавливать простейшие причинно-следственные связи, раскрывая последовательность трудовых операций и создания художественных образов (выращивание растений, как на стол хлеб пришел, создание лино-гравюры, роспись акварелью по сырой бумаге..., рифмы стихов), составляя рассказ на основе схем и моделей.

«Социальная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- развития социально-коммуникативной инициативы, для формирования желания работать над созданием творческого продукта в коллективе, в малых группах;
- развития осознанного выбора партнеров по деятельности на основе общих интересов и дружеской симпатии.

МОДУЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ»

Речевое развитие включает:

Извлечение из ФГОС ДО

- владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества;
- развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

Основные задачи речевого развития:

1. Стимулировать речевое развитие ребенка (диалогическое, монологическое), способствовать формированию умения вступать в коммуникацию с другими людьми, умения слушать, воспринимать речь говорящего и реагировать на нее собственным откликом, адекватными эмоциями.
2. Создать условия для формирования и развития звуковой культуры речи, образной, интонационной, грамматической сторон речи, фонематического слуха ребенка.
3. Обеспечить приобщение ребенка к культуре чтения литературных произведений.
4. Способствовать развитию словотворчества, речевого творчества ребенка.

Взаимосвязь психофизических особенностей ребенка дошкольного возраста с составляющими культурных практик речевого развития

Образовательная область «Речевое развитие»	
Составляющая культурной	Психофизические особенности ребенка
	Ребенок овладевает речью как коммуникативной функцией
Эмоционально-чувственная составляющая	Средний возраст Появление звуков в речи: «с», «з», «ц», «ш», «щ», «ж», «ч» Ребенок знает свое имя и фамилию.
	Старший возраст Появление звуков в речи: «л», «р». После прослушивания сказки может охарактеризовать героев (сказать почему один - плохой, а другой - хороший).
	Подготовительный к школе возраст Большой активный словарь позволяет перейти к контекстной речи, ребёнок может пересказать прочитанный рассказ, описать картинку и т. д. с описанием чувств и эмоций героев.
Деятельностная составляющая	Средний возраст Различает слова, отличающиеся одной фонемой (типа: жук-лук), замечает неправильное звукопроизношение в собственной речи.
	Старший возраст С интересом слушает литературные произведения - стихи и сказки, отвечает на вопросы по ним, пытается изобразить сюжет в картинке.
	Подготовительный к школе возраст Владение связной монологической речью - сначала устной, затем письменной.

Когнитивная (познавательная) составляющая	Средний возраст Ребенок знает свое имя и фамилию. <i>Три года и один месяц:</i> Использует в речи приставочные суффиксы глаголов «приехали». <i>Три года бмес:</i> Употребляет в активной речи слова - название различных предметов (ручка, дверка) Может воспринимать картины сюжетного содержания, если его спросить, что нарисовано, способен составит небольшой рассказ из 3-4 предложений. Может пересказать знакомую сказку близко к тексту. Старший возраст Использует родовые названия предметов (мебель, инструменты), пользуется суффиксами, обозначающими людей по профессии (художник, железнодорожник), определяет наличие звуков в слове. Усваивает смысловые различия однокоренных слов (например: насыпал, рассыпал). Развивается звуковая сторона речи. Может подбирать к словам антонимы (белый - черный), находить место звука в слове по трем позициям: начало, середина, конец; строить рассказ по картинке, либо серии картинок;
---	--

ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ (3-7(8) ЛЕТ)

Средний дошкольный возраст (4-5 лет).

Основные задачи образовательной деятельности (пятый год жизни ребенка)

1. Обеспечить развитие речи ребенка как средства общения и культуры.
2. Способствовать развитию речевого взаимодействия ребенка с взрослым, диалогического общения со сверстниками.
3. Создать условия для расширения активного словаря ребенка, правильного понимания и употребления слов, развития грамматически правильной диалогической и монологической речи.
4. Способствовать стимулирование словесного творчества ребенка, экспериментирования со структурой предложения.
5. Обеспечить развитие у ребёнка правильного произношения, фонематического
6. Обеспечить развитие у ребенка правильного произношения, фонематического восприятия, умения пользоваться интонационными средствами выразительности речи.

РЕАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ЛИНИЙ КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК РЕБЕНКА 4-5 ЛЕТ

Содержательная линия образования «Речевая культурная практика»

*Эмоционально-чувственная составляющая культурной практики
«Семья»*

Взрослые создают условия для:

- обмена ежедневными впечатлениями о произведениях, героях, их поступках, прожитых входе ознакомления с произведениями литературы в ходе, семейных и детсадовских мероприятий и др.;
- поощрения желания описывать понравившиеся предметы и игрушки, принесенные из дома;
- поощрения рассказов на бытовые темы,
- поощрения желания участвовать в обсуждении будущего или имеющегося продукта литературного творчества, созданного в условиях семьи или детского сада;
- поддержки самостоятельного придумывания разных вариантов продолжения сюжета придуманных с членами семьи (грустные, радостные, загадочные) в связи с собственными эмоциональными запросами.

«Здоровье»

Взрослые создают условия для:

- проведения с удовольствием в повседневной жизни артикуляционной гимнастики, специальных упражнений на развитие речевого дыхания.

«Труд и творчество»

Взрослые создают условия для:

- поддержания интереса к ритмико-слоговой структуре слов, через упражнение детей в подборе к заданному слову «друга» (свечка – печка, галка - палка, норка - корка);
- поддержания интереса в участии в ситуациях речевого общения, вызывающих потребность задавать вопросы причинно-следственного характера (Почему? Зачем?) по прочитанному произведению, рассказывать о впечатлениях и событиях из личного опыта, предметах, книгах и т.п.

«Социальная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- пользования элементами правилами речевого этикета: не перебивать взрослого и сверстников в разговоре, вежливо обращаться к собеседнику;
- адекватного реагирования на эмоциональное состояние собеседника (помочь, пожалеть);
- стимулирования вступать в диалог со взрослыми и другими детьми по поводу прочитанного (не только отвечать на вопросы, но и самому задавать их по тексту: Почему? Зачем?);
- поощрения желания рассуждать о героях (их облике, поступках, отношениях);
- поощрения желания откликаться на прочитанное, рассказывать о нем, проявляя разную степень выражения эмоций и используя разные средства речевой выразительности;
- запоминания прочитанного и удерживания информации(недолгое время)о писателе, содержании произведения.

Деятельностная составляющая культурной практики

«Семья»

Взрослые создают условия для:

- активизации употребления дома в речи названий предметов, их частей, материалов, из которых они изготовлены;
- активизации словарного запаса на основе углубления представлений ребёнка об окружающей действительности, через наблюдения, рассматривания отдельных объектов и предметов;
- свободного выражения своих потребностей и интересов с помощью диалогической речи;
- поощрения применения умения спрашивать, отвечать, высказывать сомнение или побуждение к деятельности по прочитанному;
- использования умения отбирать и пользоваться языковым материалом в зависимости от социальной ситуации (приветствие, прощание, благодарность, утешение, извинение и т. д.);

«Здоровье»

Взрослые создают условия для:

- совершенствования отчётливого произношения слов и словосочетаний;
- поддержание интереса к художественно-речевым средствам в ходе общения со сверстниками, выполнения культурно-гигиенических навыков: одевания на прогулку, приёма пищи и пользования столовыми приборами, пользования предметами личной гигиены;

«Труд и творчество»

Взрослые создают условия для:

- поддержки словотворчество детей, подсказывая общепринятый образец слова.
- развития связной речи, через стимулирование их к использованию разных типов предложений,
- упражнения детей в замене часто используемых детьми указательных местоимений и наречий (там, туда, такой) более точными выразительными словами;
- формирования умения согласовывать слова в предложении, правильно использовать предлоги в речи.
- участия в речевых играх, вызывающих потребность не только соотносить слова по смыслу, но и объяснять их («Как сказать по-другому?», «Продолжи цепочку слов»).
- развития выразительного чтения стихов и пересказа произведений с использованием средств интонационной речевой выразительности (силы голоса, интонации, ритма и темпа речи) в условиях пересказа произведения (эмоционально передавая своё отношение к героям и событиям);
- использования образных средств языка, передающих эмоциональные состояния людей и животных в процессе обсуждения литературного произведения;
- отгадывания и сочинения описательных загадок о предметах (живых и

неживых);

- участия в ситуациях, вызывающих необходимость использовать речевое творчество (дополнять прочитанные книги своими версиями сюжетов, эпизодов, образов);

- участия в играх-драматизациях, показе настольного театра, вызывающих потребность пересказать небольшое литературное произведение;

- поддержания интереса детей на интуитивном уровне использовать грамматические правила.

- поддержания детей активно употреблять в речи простейшие виды сложносочинённых и сложноподчинённых предложений;

- упражнения детей в умении выделять и называть предметы, их признаки, состояния, действия;

- упражнения в выделении заданного звука в словах (в начале слова) и подборе слов на заданный звук;

- определении звука в слове, когда он выделяется голосом (с-с-санки) и не выделяется голосом;

- определения выбора из двух предметов того, в названии которого есть заданный звук;

- поощрения стремления детей составлять из слов словосочетания и предложения;

- знакомства с видами простых предложений по цели высказывания (вопросительные, побудительные, повествовательные);

- знакомства с приёмами словообразования существительных, прилагательных из существительных;

- упражнения в образовании существительных при помощи уменьшительно-ласкательных и других суффиксов (-ищ, -иц, -ец);

- упражнения в употреблении притяжательного местоимения мой;

- упражнении в употреблении глаголов в неопределённой форме (плавать, лежать, сидеть);

- закрепления умения образовывать глаголы с помощью приставок;

- закрепления умения составлять и распространять простые предложения в игровых упражнениях.

«Социальная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- участия в ситуациях речевого сотрудничества со сверстниками во всех видах деятельности;

- использования в игровой деятельности элементов объяснения и убеждения при сговоре на игру, разрешении конфликтов;

- развития умения поддерживать высказывания партнеров;

- проявления инициативности и самостоятельности в некоторых ситуациях общения со взрослыми и сверстниками при решении бытовых и игровых задач (желание задавать вопросы, делиться впечатлениями о событиях, начинать

разговор, приглашать к деятельности);

- показа во время ведения диалога с ребёнком как нужно вести диалог за столом, в гостях, при разговоре по телефону, в общественных местах и т. п.;
- поддержки инициативности и самостоятельности ребенка в речевом общении со взрослыми и сверстниками, использования в практике общения описательных монологов и элементов объяснительной речи после прочтения произведения;
- поддержки желания использовать средства интонационной выразительности в процессе общения со сверстниками и взрослыми при пересказе литературных текстов;
- подготовки детей к восприятию образного характера литературы, пониманию своеобразия словесного образа;

Когнитивная составляющая культурной практики

«Семья»

Взрослые создают условия для:

- формирования умения определять и называть местоположение предмета - формирования умения определять и называть местоположение предмета (слева, справа, рядом, около, между), время суток в домашних условиях;
- закрепления через личный опыт в повседневной жизни и в других видах деятельности понимания, что языковое насыщение диалога (какие слова и выражения употреблять, с какой интонацией произносить фразы и реплики) зависит от того, с кем и по какому поводу общаешься;
- возникновения интереса к литературе, соотнесению литературных фактов с имеющимся жизненным опытом, установлению причинных связей в тексте, воспроизведению текста по картинкам на тему семейных отношений;

«Здоровье»

Взрослые создают условия для:

- использования средств интонационной речевой выразительности (сила голоса, интонация, ритм и темп речи)
 - развития артикуляционного аппарата;
 - работы над дикцией;
 - развития фонематического слуха,
 - формирования помощью игр учить умения различать на слух и называть слова, начинающиеся на определённый звук
- отработки произношения свистящих, шипящих и сонорных (р, л) звуков.

«Труд и творчество»

Взрослые создают условия для:

- использования в речи прилагательных, наречий, глаголов (формирование умения по составлению сравнений, загадок);
- знакомства с нормами и правилами речевой культуры на примерах из жизни, образцах общения литературных героев, персонажей мультфильмов.
- понимания смысла загадок; понимания многозначных слов (лапка, иголка) и

происхождения некоторых слов («Почему шапку называют ушанкой?»);

- введения в словарь существительных, обозначающих профессии; глаголов, характеризующих трудовые действия;

- развития умения употреблять слова - антонимы, синонимы, существительные с обобщающим значением (мебель, овощи, животные);

- закрепления правильного произношения гласных и согласных звуков;

- обучения образовывать форму множественного числа существительных, обозначающих детёнышей и животных, употреблять эти существительные в именительном и винительном падежах (медвежата - медвежат); правильно употреблять форму множественного числа родительного падежа существительных (вилки, яблоки, туфель);

- формирования умения выделять объект при описании;

- формирования умения соотносить объект речи при описании.

- развития умения соотносить объект речи с соответствующими описаниями;

- развития умения составлять простые перечисления.

- знакомства со средствами художественной выразительности, которые наиболее полно и точно характеризуют героев (внешность, внутренние качества), а также окружающий мир (живая и неживая природа).

- проявления литературных способностей: на основе прочитанного выстраивать свои версии сюжетных ходов, придумывать разные варианты продолжения сюжета (грустные, радостные, загадочные) в связи с собственными эмоциональными запросами, создавать словесные картинки;

- формирования умения составлению и распространению простых предложений за счёт однородных членов: подлежащих, определений сказуемых;

- стимулирования появления в речи детей предложений сложных конструкций;

- формирования умения употреблять названия животных и их детёнышей в единственном и во множественном числе не используя трудные формы слов.

«Социальная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- использования в речи слов, побуждающих к объяснению и убеждению в процессе игровой деятельности (договориться об игре, ориентироваться на ролевые высказывания партнёров, поддерживать их в процессе игрового общения, при разрешении конфликтов и т. д.);

- использования слов, выражающих эмоциональное сочувствие, сострадание, желание сотрудничать («мне тебя жалко», «давай поиграем вместе» и т. д.);

- самостоятельного отбора детьми предметов с заданным звуком;

- закрепления произношения звуков родного языка.

Старший дошкольный возраст (5-6 лет)

Основные задачи образовательной деятельности ребенка шестого года жизни ребенка

1. Создать условия для развития речи как средства общения и культуры.

2. Способствовать налаживанию диалогического общения ребенка со сверстниками, умения пользоваться разнообразными средствами общения - словесными, мимическими, пантомимическими (с учетом конкретной ситуации).

3. Обеспечить обогащение, уточнение и активизацию словаря, работу над смысловой стороной речи.

4. Создать условия для развития грамматически правильной диалогической и монологической речи; звуковой и интонационной культуры речи, представлений о словесном составе предложения, звуковом и слоговом звучании слова.

РЕАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ЛИНИЙ КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИКИ РЕБЕНКА 5-6 ЛЕТ

Содержательная линия образования «Речевая культурная практика»

Эмоционально-чувственная составляющая культурной практики «Семья»

Взрослые создают условия для:

- поддержки потребности вступления в деловой диалог и участия в нём в процессе совместной и самостоятельной деятельности;
- общения по поводу социальных событий, отражающихся в средствах массовой информации;
- проявления активности при обсуждении вопросов, связанных с событиями, предшествовавшими и последующими за теми, которые изображены в произведении искусства или которые обсуждаются в настоящий момент.
- развития умения говорить от лица своего и лица партнера, другого персонажа.

«Здоровье»

Взрослые создают условия для:

- стимулирования давать фонетическую оценку звукам речи, ориентируясь на их темпоритмические и мелодико-интонационные характеристики в предложении;
- адекватного и осознанного использования разнообразных невербальных средств общения: мимику, жесты, действия.

«Труд и творчество»

Взрослые создают условия для:

- развития первичных представлений о нормах и правилах речевого этикета на примерах героев мультфильмов, литературных произведений;
- приобретения опыта в отгадывании и сочинении описательных загадок и загадок со сравнением;
- устного иллюстрирования отрывков из текста додумывания эпизода (сказки, рассказа);
- сочинения небольшого стихотворения;
- употребления элементов описания, в том числе описания состояния близких людей и героев (литературы, фольклора, мультфильмов и т. п.), их настроения.

«Социальная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- возникновения у детей потребности выполнять основные правила речевого этикета (здороваться, прощаться, обращаться с просьбой, выражать благодарность, правильно общаться по телефону, в гостях, общественных местах);
- побуждения детей к высказыванию своего отношения к событию в монологической форме;
- проявления инициативности и самостоятельности в общении со взрослыми и сверстниками (задает вопросы, рассказывает о событиях, начинает разговор, приглашает к деятельности);
- использования в процессе речевого общения слова, передающие эмоции, настроение и состояние человека (грустит, переживает, расстроен, радуется, удивляется, испуган, боится и т. д.);
- использования в речи дифференцированную морально-оценочную лексику (например, скромный - нескромный, честный - лживый и др.), вместо единичных слов (плохо (плохой) - хорошо (хороший), добрый - злой).

Деятельностная составляющая культурной практики

«Семья»

Взрослые создают условия для:

- формирования умения подбирать и активно использовать в речи определения к предметам, объектам, явлениям (качества, свойства) и глаголы, обозначающие их действия и действия с ними;
- поддержания зарождения в недрах диалогического общения новой формы речи - монолога (короткого рассказа);
- поддержки желания читать наизусть короткие стихотворения,
- пересказа произведений художественной литературы и фольклора;
- общения по поводу содержания произведений, событий из личного опыта и др.;
- создания речевых ситуаций, позволяющих ребёнку согласовывать существительные с числительными;
- поощрения стремления ребёнком использовать в речи сложные типы предложений (сложносочинённые);
- упражнения в домашних условиях в составлении простых распространённых предложений.

«Здоровье»

Взрослые создают условия для:

- приобретения опыта чистого произнесения всех звуков родного языка;
- развития и поддержки использования в речи средств интонационной выразительности (регулирование громкости голоса, темпа речи, интонации).

«Труд и творчество»

Взрослые создают условия для:

- развития диалогического общения в процессе коллективных бесед,

совместного рассказывания, сочинения;

- освоения детьми адекватного использования невербальных средств общения (жесты, мимика);

- понимания и употребления в собственной речи лексики, позволяющей осуществлять детские виды деятельности (высказываться о своих желаниях и интересах, о целях - результатах деятельности, планировать деятельность, комментировать действия и др.).

- использования развёрнутых повествовательных высказываний, форм прямой и косвенной речи;

- использования в ситуации речевого общения понятий «буква», «предложение», «гласный и согласный звуки», «звуковой анализ слова»;

- активизации в речи детей прилагательные, глаголы, числительные;

- уточнения представления детей о предметах и их частях, особое внимание уделяя назначению представленного предмета;

- ознакомления детей с синонимами;

- продолжения знакомства детей с антонимами;

- продолжения знакомства детей с доступными многозначными словами разных частей речи;

- упражнения детей в умении правильно согласовывать числительные с существительными;

- правильного употребления предлогов;

- упражнения детей в образовании существительных при помощи суффиксов, глаголов с помощью приставок; прилагательных от существительных;

- продолжения работы по составлению простых предложений;

- упражнения детей в составлении простых распространённых предложений.

«Социальная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- поддержки желания ребенка поделиться своими мыслями, чувствами, возросшими знаниями об окружающем (интересная встреча в природе, смешное поведение младшего братишки, поездка на дачу и т. п.)

- участия в ситуациях речевого общения, вызывающих потребность быть активными и доброжелательными, ориентироваться на собеседника (внимательно слушать, отвечать на вопросы);

- в разговоре свободно использует прямую и косвенную речь.

Когнитивная составляющая культурной практики

«Семья»

Взрослые создают условия для:

- введения в словарь детей наречия и поощрения самостоятельного использования в речи наречий (холодно, горячо, тепло, весело, красиво и т. п.);

- составления рассказов по семейным фотографиям, охватывающим определённый временной промежуток (рост малыша, летний отдых и т. д.);

- продолжения в повседневном общении расширять запас слов-обобщений за

счёт уточнения их значения, с помощью речевых упражнений типа «Магазин обуви» (одежды, мебели и т. д.);

- знакомства детей с доступными им многозначными словами разных частей речи (ручка, ножка; гладить, ходить; новый, сильный и др.);

- поддержки речевых ситуаций по подбору слов и фраз, сходных по звучанию, ритмически и интонационно («Где ты, кошечка, была?»);

- упражнении использования вопросительной, восклицательной и повествовательной интонации,

- упражнении составления предложений и определения последовательности слов в предложении.

«Здоровье»

Взрослые создают условия для:

- развития ручной умелости в разных видах деятельности (самообслуживание, трудовые поручения, ручной труд);

- развития пинцетного захвата (двумя пальчиками);

- проведения специальных речевых игр по рекомендации специалистов с целью формирования произносительной стороны речи.

«Труд и творчество»

Взрослые создают условия для:

- поддержания интереса детей к рассказыванию по собственной инициативе или по предложению взрослого;

- поддержания интереса участвовать в драматизации литературных произведений;

- освоения способов эмоциональной и выразительной передачи содержания сказки, рассказа, картинки, небольших прозаических текстов, впечатлений из личного опыта, используя выразительные средства (жесты, мимика),

- понимания и употребления в собственной речи в процессе участия во всех видах детской деятельности слов, обозначающих разнообразные свойства и качества предметов: форму, цвет (оттенки цвета), размер, пространственное расположение, способы использования и изменения предмета, родовидовые отношения объектов и явлений с указанием характерных и существенных признаков; новых слов, обозначающих названия профессий, учреждений, предметов труда, техники, выполнения трудовых действий; слов, необходимых для установления взаимоотношений с окружающими; синонимов; антонимов; слов, отражающих характер движения или значения прилагательных оценочного характера (умный - рассудительный); слов, обозначающих материал, из которого сделан предмет (дерево, пластмасса, стекло); качества предметов: форму, цвет (оттенки цвета), размер, пространственное расположение, способы использования и изменения предмета, родовидовые отношения объектов и явлений с указанием характерных и существенных признаков; слов - названий обследовательских действий;

- формирования образования существительных с увеличительными и

уменьшительными суффиксами (берёза - берёзонька); правильного употребления в речи примеров сложных случаев грамматики (пианино, пальто); использования развёрнутых повествовательных высказываний, форм прямой и косвенной речи;

- развития первичных представлений: о том, что такое буква, предложение, гласный и согласный звуки, звуковой анализ слова;
- знакомства с правилами деления слов на слоги, выделения ударного гласного и конечного согласного звуков, определения места звука в слове, гласных и согласных звуков, анализа простых трёхзвуковых слов;
- развития умения делить слова на слоги и определения их последовательности;
- введения понятия «гласные - согласные», на основе анализа их артикуляции;
- формирования умения выделять слова с заданным звуком из речевого потока, определять позицию звука в слове (начало, середина, конец);
- знакомства со слоговой структурой слова.

«Социальная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- понимания и употребления в собственной речи в процессе участия во всех видах детской деятельности слов и выражений, отражающих представления ребёнка о нравственных качествах людей, об их эмоциональных состояниях; названий страны, города (села), символов государства и др.
- использования разнообразных конструктивных способов взаимодействия с детьми и взрослыми в разных видах деятельности: договаривается, обменивается предметами, распределяет действия при сотрудничестве;
- использовании в игровой деятельности элементов объяснения и убеждения при сговоре на игру, разрешении конфликтов, поддерживает высказывания партнеров.

Подготовительная к школе группа.

Задачи образовательной деятельности ребенка седьмого (восьмого) года жизни

1. Создать условия для развития речи как средства общения и культуры, как средства обмена чувствами, налаживания взаимодействия со взрослыми и сверстниками.
2. Способствовать формированию умений ребенка формулировать мысли через слово.
3. Обеспечить расширение и обогащение активного словарного запаса ребенка, продолжения работы над смысловой стороной речи, развития речевого творчества.
4. Создать условия для формирования у ребенка грамматически правильной диалогической и монологической речи, совершенствования всех сторон звуковой культуры речи: фонематического восприятия, звукопроизношения и дикции, интонационной стороны речи; звуковой аналитико-синтетической активности как

предпосылки обучения грамоте.

РЕАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ЛИНИЙ КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК РЕБЕНКА 6-7(8) ЛЕТ

Содержательная линия образования «Речевая культурная практика»

Эмоционально-чувственная составляющая культурной практики

«Семья»

Взрослые создают условия для:

- продолжения ежедневного обмена впечатлениями о прожитом дне, о семейных и детсадовских мероприятиях;
- обсуждения с ребёнком совместные мероприятия.

«Здоровье»

Взрослые создают условия для:

- выработки правильного произношения звуков родного языка;
- оценки эмоционального состояния других;
- контроля правильности собственной речи и речи окружающих.

«Труд и творчество»

Взрослые создают условия для:

- поддержки процессе разучивания стихотворений, средствами театрализованной деятельности, в игровых заданиях
- стимулирования составлять рассказы (о предметах, по картине, набору картин, на тему из личного опыта), сочинять короткие сказки на заданную тему, простые небылицы, загадки.

«Социальная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- поддержки желания у детей проявлять инициативу и обращаться к взрослому и сверстнику с предложениями по экспериментированию, используя адекватные речевые формы;
- поддержки возникновения желания употреблять вежливые формы речи, следовать правилам речевого этикета;
- стимулирования и поощрения высказывать предположения, давать советы;
- стимулирования появления умения адекватного и осознанного выбора стиля и разнообразных невербальных средств общения (мимика, жесты, действия);
- стимулирования использования правил речевой культуры в процессе возникновения ситуаций спора.
- стимулирование появления умения давать оценку своего поведения, поведения других людей с позиций нравственных норм;

Деятельностная составляющая культурной практики

«Семья»

Взрослые создают условия для:

- формирования осознанного отношения к ведению диалога через ненавязчивый анализ текущего диалога (посредством вопросов «Ты внимательно меня слушал?», «Ты понял, о чём я тебе рассказал?», «Что тебе непонятно?», «У тебя есть ко мне вопросы?»);

- закрепления полученных в детском саду навыки по составлению связных монологических высказываний, через рассказы по сериям картинок (рассказы в картинках Н. Радлова и других художников; комиксы с доступным ребёнку содержанием и т. п.); работы с иллюстрациями к непрочитанным книгам (по картинкам в книге определить, о чём она (её главная идея); какие события в ней описаны (средняя часть), чем закончиться эта история);

- упражнения в правильном использовании ударений в словах, через игры «Так и не так».

«Здоровье»

Взрослые создают условия для:

- отработки дикции: внятно и отчетливо произносить все слова и словосочетания с естественными интонациями.

«Труд и творчество»

Взрослые создают условия для:

- поддержки процесса проговаривания чистоговорок, скороговорок, коротких стихотворений;

- составления творческих рассказов, сказок, загадок (с использованием описаний и повествований);

- сочинения небольших стихотворений, сказок, рассказов, загадок, употребления при этом соответствующих приёмов художественной выразительности;

- решения творческих задач на образование новых слов;

- поддержания интереса к звучащему слову через игры со звуками и рифмами, умению называть слова с определенным звуком, находить слова с этим звуком в предложении, определять место звука в слове;

- совершенствования умения различать на слух и в произношении близкие в артикуляционном отношении звуки - согласные свистящие, шипящие, сонорные (с - з, ш - ж, с - ш, л - р и др.), твёрдые и мягкие (р - рь, л - ль, с - сь), звонкие и глухие (д - т, б - п);

- упражнения в дифференциации наиболее часто смешиваемых звуков: (ж, з);

- продолжения работы по расширению обобщённых понятий за счёт слов, находящихся в родовидовых отношениях;

- формирования умения подбирать слова для более точного выражения мысли (влажный и мокрый);

- упражнения детей в умении подбирать антонимы к словам, относящимся к разным частям речи;

- продолжения работы над смысловым значением слов;

- продолжения знакомства детей с видами предложений по цели высказывания

(повествовательные, вопросительные, побудительные).

«Социальная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- участия в речевых ситуациях, требующих называть нравственные качества человека;
- поддержки желания налаживать совместную игровую деятельность детей, в процессе которой возникает необходимость объяснения друг другу содержания и правил игры.
- стимулирования детей к содержательному и выразительному пересказу литературных произведений, их драматизации, составлению описательных и сюжетных рассказов (по игрушке, картине, набору игрушек, сюжетных картин).
- стимулирования участия в ситуациях речевого общения, вызывающих необходимость задавать вопросы взрослому, используя разнообразные формулировки.

Когнитивная составляющая культурной практики

«Семья»

Взрослые создают условия для:

- формирования умения вести диалог между воспитателем и ребёнком, между детьми;
- знакомства со структурой описания и повествования;
- обучения детей употреблять в высказываниях различные типы предложений (простые, сложные, с прямой речью);
- формирования умения правильно строить сложноподчинённые предложения;
- использования языковых средств для соединения их частей (чтобы, когда, потому что, если, если бы);
- формирования способов словообразования глаголов, существительных, прилагательных (хочу пить - пей, продаёт - продавец, шкатулка из дерева - деревянная шкатулка);
- формирования умений от исходного слова подобрать словообразовательное: снег - снежинка, снежный, снеговик, подснежник;
- выработки в процессе познания понимания и использования в речи слов, обозначающих названия стран и континентов, символов своей страны, города (села), объектов природы, профессий и социальных явлений.

«Здоровье»

Взрослые создают условия для:

- отработки интонационную выразительность речи (изменение высоты голоса, силы его звучания, ритма и темпа).

«Труд и творчество»

Взрослые создают условия для:

- совершенствования умения составлять рассказы (о предметах, по картине, набору картин, на тему из личного опыта), сочинять короткие сказки на заданную

тему, простые небылицы, загадки;

- развития первичных представлений о театре: его назначении, деятельности актёра, режиссёра;
- упражнения детей в согласовании слов в предложении;
- закрепления умения осознанного и уместного употребления слов в соответствии с контекстом высказывания;
- упражнения в образовании слов по образцу (однокоренных, слов с суффиксами, глаголов с приставками, прилагательных в сравнительной и превосходной степени);
- выработки понимания и использования: значений слов в зависимости от противопоставлений (ручей мелкий, а река глубокая); переносных значений слов; антонимов («Вещь хороша новая, а друг старый»); слов, передающих эмоции, настроение и состояние людей, животных и др., слов, обозначающих названия стран и континентов, символов своей страны, города (села), объектов природы, профессий и социальных явлений;
- развития способности понимать и употреблять в собственной речи лексики, позволяющей осуществлять детские виды деятельности (высказываться о своих желаниях и интересах, о целях-результатах деятельности - сти, планировать деятельность, комментировать действия и др.);
- выработки умения осуществлять полный звуковой анализ простых слов с определением места звука в слове и его характеристикой;
- формирования умения понимать, объяснять и использовать переносное значение слов, фразеологические обороты;
- формировать умение детей составлять сложносочинённые предложения с противительным союзом а; сложноподчинённые предложения.

«Социальная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- составления связных высказываний с использованием правил.

МОДУЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ»

Физическое развитие включает приобретение опыта в следующих видах деятельности детей: двигательной, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость; способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а так же с правильным, не наносящем ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны), формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере; становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и

правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.).

Извлечение из ФГОС ДО

Основные задачи физического развития:

1. Обеспечить приобретение опыта двигательного опыта, совершенствования двигательной активности и саморегуляции в двигательной сфере.
2. Создать условия для развития представлений о своем теле и его физических возможностях.
3. Обеспечить формирования начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами.
4. Обеспечить становление у ребенка ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами.

Взаимосвязь психофизических особенностей ребенка
с составляющими культурных практик (область физического развития)

Образовательная область «Физическое развитие»	
Составляющая культурной	Психофизические особенности ребенка
Эмоционально-чувственная составляющая	Средний возраст (4 года) Могут менять ритм бега. Неуклюже передвигаются скачками (вторая половина года), прыгают, Ребенок проявляет порывистость
	Старший возраст (5 лет) Могут ходить по гимнастическому бревну (скамейке). Ловко скачут. Стоят в течение нескольких секунд на одной ноге.
	Подготовительный к школе возраст (6-7 лет) Несовершенство нервной регуляции движений объясняет недостаточную точность и быстроту выполнения движений, трудность совершения движений по сигналу. При выполнении графических движений у детей этого возраста основной контроль принадлежит зрению, и при этом фиксируется
Деятельностная составляющая	Средний возраст Демонстрируют более высокий уровень двигательных качеств - силу, выносливость и координацию движений. Старший возраст <i>Грубая моторика:</i> обладает достаточно сформированными навыками локомоции: умеет бегать, прыгать, скакать на одной ноге. Эти движения выполняют достаточно размеренно с относительно небольшим количеством механических ошибок, например в постановке стопы или действиях рук. Недостаточно

Когнитивная (познавательная) составляющая	Средний возраст Весь двигательный комплекс работы мышечной системы обеспечивает психофизиологическую равновесие тела ребенка. Старший возраст Дети пяти-шести лет достаточно легко поддаются воспитанию, воздействию со стороны взрослых, так как их организм в целом и нервная система в частности находятся в стадии становления, созревания, что позволяет в процессе формирования личности ребенка соответствовать его природе.
---	---

ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

Основные задачи образовательной деятельности в области физического развития ребенка:

1. Создать условия для становления у ребенка ценностей здорового образа жизни, овладения его элементарными нормами и правилами.
2. Способствовать приобретению опыта в двигательной деятельности, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация, ловкость, быстрота, гибкость; способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящем ущерба организму, выполнением основных движений.
3. Создать условия для развития представлений ребенка о своем теле и своих физических возможностях.
4. Способствовать формированию телесной идентификации, становлению у ребенка целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере.
5. Создать условия для формирования начальных представлений ребенка о некоторых видах спорта, овладения подвижными играми с правилами.

РЕАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ЛИНИЙ КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК РЕБЕНКА 4-5 лет

Средний дошкольный возраст

В среднем дошкольном возрасте двигательная активность детей характеризуется достаточной самостоятельностью и активностью действий в разных видах деятельности. Движения детей имеют вполне преднамеренный и целеустремленный характер; они дети хорошо различают основные виды движений, их назначение, частично овладевают умением выделять наиболее существенные их элементы. Дети к 5-ти годам способны обсуждать результаты своих действий. У них возникает интерес к определению соответствия движения образцу. Дети стремятся к новым сочетаниям движений, испытывают желания испробовать свои силы в более сложных упражнениях. Растущее двигательное воображение детей становится одним из стимулов обогащения моторики

разнообразными способами действий.

В среднем дошкольном возрасте дети уже достаточно непринужденно и свободно ориентируются в коллективе сверстников во время ходьбы. Дети увлекаются ходьбой «змейкой», огибая расставленные предметы и пособия. В процессе выполнения упражнений в ходьбе друг за другом каждый ребенок желает стать ведущим. Бег у детей неравномерный, ноги слабо выносятся вперед; сохраняется параллельная постановка стоп с перекатом с пятки на носок. В результате недостаточной гибкости стопы и малой силы мускулатуры ног отталкивание в беге слабое, полет низкий, скорость невысокая. Значительно улучшается в этом возрасте пространственная ориентировка при беге, что делает возможным широко использовать этот вид движения в коллективных подвижных играх. В играх разной интенсивности дети упражняются в ходьбе и беге.

В среднем дошкольном возрасте по-прежнему сохраняются простые виды прыжков: поскоки, спрыгивание с предмета и прыжки в длину с места. Дети упражняются в разных способах ползания, закрепляются навыки предыдущей возрастной группы. Новым движением являются ползание на четвереньках с опорой на колени и предплечья, пальцы рук вытянуты вперед. Дети упражняются по гимнастической стенке, захватывая края скамейки. Дети способны взбираться на скамейку разными способами. В этом возрасте начинается отработка техники лазания по гимнастической стенке переменным шагом. В основном дети влезают и слезают произвольным способом. Средний возраст благоприятен для развития моторной памяти и двигательного воображения.

Содержательная линия «Двигательная культурная практика»

Задачи образовательной деятельности

1. Формировать умения правильно выполнять основные движения;
2. Стимулировать естественные процессы развития физических качеств - ловкости, быстроты, силы, гибкости, выносливости;
3. Развивать координацию, ориентировку в пространстве, чувства равновесия, ритмичности.

Эмоционально-чувственная составляющая культурной практики «Семья»

Взрослые создают условия для:

- приобретения нравственного, эмоционального опыта заботы, помощи членам семьи.

«Здоровье»

Взрослые создают условия для:

- принятия ценности систематических занятий физическими упражнениями по профилактике плоскостопия и формированию правильной осанки, утренней и дыхательной гимнастикой;

- принятия значимости ежедневной двигательной деятельности.

«Труд творчество»

Взрослые создают условия для:

- возникновения положительных эмоций к новым способам двигательной деятельности и закладывания основ спортивного поведения - спортивной этики;
- желания обменяться опытом активного отдыха с использованием следующих форм: Лэпбук, фото-объясняшки и т. п.;
- отражения накопленных впечатлений от достижений физической деятельностью в разных продуктах деятельности.

«Социальная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- формирования положительных черт характера, нравственных и волевых качеств (самостоятельности, честности, взаимопомощи);
- поддержки дружеских взаимоотношений со сверстниками во время подвижных игр и элементов спортивных игр;
- проявления эмоциональной отзывчивости на «удачи» и «неудачи» в выполнении физических упражнений (сочувствия, переживания, радости);
- принятия аксеологической значимости считалок, мирилок для разрешения конфликтных ситуаций.

Деятельностная составляющая культурной практики

«Семья»

Взрослые создают условия для:

- проявления достаточной самостоятельности и активности действий в разных видах деятельности, в выполнении поручений;
- возникновения потребности вступать в общение с взрослыми и сверстниками при выполнении спортивных упражнений, в подвижных играх.

«Здоровье»

Взрослые создают условия для:

- обогащения опыта участия в спортивных играх, их разнообразии и пользе;
- совершенствования физических качеств: скоростно-силовых качеств, быстроты реакции на сигналы и действия в соответствии с ними; координацию, общую выносливость, силу, гибкость;
- развития моторной памяти и двигательного воображения;
- закрепления навыков предыдущей возрастной группы, освоения детьми правил (умений):
 - новых сочетаний движений;
 - ходьбы «змейкой», огибая расставленные предметы и пособия;
 - пространственной ориентировке при беге;
 - разных способов ползания на четвереньках, с опорой на колени и предплечья, пальцы рук вытянуты вперёд;
 - выполнение простых прыжков: поскоков, спрыгивания с предмета и прыжков в длину с места;
 - разных способов ползания: на четвереньках, с опорой на колени и предплечья, пальцы рук вытянуты вперёд;

- отработки техники лазания по гимнастической стенке переменным шагом;
- совершенствования координации, ориентировки в пространстве, чувства равновесия, ритмичности, глазомера;
- прыжков, метания и бросания предметов вдаль, ловли, техники выполнения движений.

«Труд и творчество»

Взрослые создают условия для:

- проявления интереса к выполнению творческих заданий для иллюстрации спортивного семейного досуга детей в выходной день, во время отпуска: создать «маршрут выходного дня», оформить Лепбук, представить фото-объясняшки. Тем самым побуждая остальных детей присоединиться к активному спортивному досугу (большую часть работы ребенок проделывает с помощью взрослых);
- приобретения навыков строиться в колонну по одному, шеренгу, круг, находить свое место при построении;
- включения детей в элементы спортивных игр;
- проявления интереса к разнообразным физическим упражнениям, действиям со спортивным инвентарем;
- становления и развития игр разной степени подвижности, с различным двигательным содержанием, с инвентарем и без него, в помещении, на воздухе;
- проявления преднамеренного и целеустремленного характера движений (поддержки желания выполнять физические упражнения, следить за положением и движениями частей своего тела);
- обогащения двигательного опыта детей, способствующего проявлению желания испытать свои силы в более сложные упражнения;
- обогащения моторики разнообразными способами действий с опорой на растущее двигательное воображение детей;
- активности и творчества детей в процессе двигательной деятельности, выразительности и красоты движений.

«Социальная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- поддержания желания ребенка стать ведущим в процессе выполнения упражнений;
- поддержки инициативы участия детей в подвижных играх;
- проявления сотрудничества и помощи друг другу при выполнении основных упражнений, упражнений в подвижных играх;
- соблюдения правил игры;
- овладения умением различать основные виды движений, их назначение, частичного овладения умением выделять наиболее существенные элементы движений;
- обсуждения результатов своих действий, спортивных достижений;
- движения в соответствии с образцом;
- возможности брать на себя роли в подвижной игре, осознанно относиться к

выполнению правил игры;

- поддержания традиций, связанных с двигательной деятельностью: общее групповое приветствие «Физкульт-Ура», форма (или общая атрибутика) для занятий физической культурой.

Когнитивная составляющая культурной практики

«Семья»

Взрослые создают условия для:

- расширения словаря детей (предметы, используемые в двигательной деятельности, направления движения в пространстве, разная интенсивность игр, слова-антонимы).

«Здоровье»

Взрослые создают условия для:

- формирования представлений о строении тела (части тела, мышцы, сухожилия, их назначение);

- накопления и обогащения двигательного опыта ребенка: овладения разнообразными видами движений (ходьба, бег, лазанье, прыжки, бросание);

- обогащения представлений об условиях для занятий физическими упражнениями, о технике их выполнения и правилах техники безопасности;

- обогащения представлений о безопасном поведении в ходе выполнения физических упражнений, во время подвижных игр.

«Труд и творчество»

Взрослые создают условия для:

- расширения представлений применения спортивного инвентаря (например, мячи, виды мячей и их назначение);

- знакомства с понятием «последовательность» при разучивании новых видов движений;

- пополнения альбома «Азбука движения», «Я и спорт»;

- расширения кругозора детей и их двигательного опыта на основе обогащения спектра подвижных игр.

«Социальная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- проявления желания поддерживать беседу на темы, связанные с ЗОЖ и видами спорта;

- проявления желания соблюдать правила и договариваться друг с другом во время подвижных игр;

- понимания детьми собственных целей при участии в двигательной деятельности;

- целенаправленного знакомства с деятельностью людей (хобби, профессии связанные со спортом, объекты спортивной инфраструктуры) для проживания полученных знаний в двигательном опыте.

РЕАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ЛИНИЙ КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК РЕБЕНКА 5-6 ЛЕТ

Старший дошкольный возраст.

Двигательная деятельность детей старшего дошкольного возраста становится все более многообразной. Дети достаточно хорошо владеют основными видами движений, им знакомы различные гимнастические упражнения и подвижные игры. В этом возрасте возрастает проявление у детей самостоятельности, активности, возникают творческие поиски новых способов способностей выполнения движений их комбинаций и вариантов.

Детям старшего дошкольного возраста доступно овладение сложными видами движений, способами их выполнения. Во время ходьбы у большинства детей наблюдаются согласованные движения рук и ног, уверенный широкий шаг и хорошая ориентировка в пространстве. На шестом году жизни у детей значительно улучшаются показатели ловкости.

Старшие дошкольники овладевают более сложными координационными движениями (прыжки на батуте, ходьба и бег по наклонным бумам и т. д.). Дети быстро приспосабливаются к изменяющимся ситуациям, сохраняют устойчивое положение тела в различных вариантах игр и упражнений. У них повышается уровень развития физических сил и возможностей, двигательных качеств и работоспособности. Это обуславливает дальнейшее совершенствование умений и навыков, усвоения новых способов сложно координированных действий (прыжков с разбега, действий с мячом, торможение во время спуска на лыжах с гор и т. п.). Создаются предпосылки целенаправленного воспитания и развития у детей разнообразных психофизических качеств: ловкости, скоростных, скоростносиловых, гибкости, выносливости, координации и точности выполнения действий.

В тоже время у детей старшего дошкольного возраста развивается способность поддерживать равновесие тела в различных условиях. Для этих детей характерно совершенствование всех видов основных движений, что благоприятно сказывается на развитие их волевых качеств.

Детям старшего дошкольного возраста свойственна высокая потребность в движениях. Двигательная активность детей становится все более целенаправленной, зависимой от их эмоционального состояния и мотивов, которыми они руководствуются в своей самостоятельной деятельности.

Содержательная линия «Двигательная культурная практика»

Задачи образовательной деятельности

1. Формировать осознанную потребность в двигательной активности и физическом совершенствовании, развивать устойчивый интерес к правилам и нормам здорового образа жизни, здоровьесберегающего поведения;
2. Развивать у детей физические качества: координацию, гибкость, общую

выносливость, быстроту реакции, силу, ловкость, максимальную частоту движений;

3. Формировать представления и умения в спортивных играх и отдельных видах спорта;

4. Развивать умения осознанного, активного, с должным мышечным напряжением выполнения всех видов упражнений (основных движений, общеразвивающих упражнений, спортивных упражнений).

Эмоционально-чувственная составляющая культурной практики «Семья»

Взрослые создают условия для:

- эмоциональной вовлеченности в традицию активного выходного дня;
- проявления гуманистического отношения к себе и близким, сверстникам, поддержания веры в собственные силы;
- желания помочь преодолевать стресс, плохое настроение с помощью занятия физической культурой.

«Здоровье»

Взрослые создают условия для:

- формирование начал неприятия негативного внешнего действия, влияния, слова;
- желания систематических занятий физическими упражнениями, упражнениями по профилактике плоскостопия и формированию правильной осанки, утренней и дыхательной гимнастикой.

«Труд и творчество»

Взрослые создают условия для:

- проявления красивого, грациозного ритмичного выполнения упражнений, сочетания движения с музыкой, демонстрации культуры освоения основных движений;
- проявления положительных черт характера, нравственных и волевых качеств (настойчивости, самостоятельности, трудолюбия), способствующих к формированию воле к победе в дальнейшем.

«Солидарная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- расширения мотивов, которыми дети руководствуются при организации целенаправленной, зависимой от их эмоционального состояния, самостоятельной деятельности;
- эмоциональной отзывчивости на удачи и неудачи в выполнении физических упражнений (сочувствия, переживания, радости), освоения культурного опыта поддержки сверстника словом.

Деятельностная составляющая культурной практики

«Семья»

Взрослые создают условия для:

- участия детей в кратковременных походах;
- проявления самостоятельности и активности действий в разных видах деятельности, помощи членами семьи, самостоятельной целенаправленной полезной деятельности.

«Здоровье»

Взрослые создают условия для:

- обогащения двигательного опыта детей в разнообразной двигательной активности;
- продолжения формирования правильной осанки;
- развития физических сил и возможностей, двигательных качеств и работоспособности;
- дальнейшего совершенствования умений и навыков, усвоения новых способов сложно координированных движений:
 - координационных движений (прыжки на батуте, ходьба и бег по наклонным бумам, прыжки с разбега, действия с мечом);
 - поддержания равновесия тела в различных условиях;
 - согласованных движений рук и ног, уверенного широкого шага и хорошей ориентировки в пространстве;
 - легко ходить и бегать, энергично отталкиваясь от опоры;
 - бегать наперегонки, с преодолением препятствий;
 - лазать по гимнастической стенке, меняя темп;
 - прыгать в длину, в высоту с разбега, правильно разбегаться, отталкиваться и приземляться в зависимости от вида прыжка, прыгать на мягкое покрытие через длинную скакалку, сохранять равновесие при приземлении;
 - сочетать замах с броском при метании, подбрасывать и ловить мяч одной рукой, отбивать его правой и левой рукой на месте и вести при ходьбе;
 - принимать правильное исходное положение при метании, отбивать мяч о землю правой и левой рукой, бросать и ловить его кистями рук (не прижимая к груди);
 - ходить, бегать с соблюдением красоты, легкости и грации движений, демонстрировать пластичность и выразительность двигательных возможностей.

«Труд и творчество»

Взрослые создают условия для:

- проявления интереса к самостоятельному выполнению творческих заданий для иллюстрации спортивного семейного досуга детей в выходной день, во время отпуска: создать «маршрут выходного дня», оформить Лепбук, представить фото-объясняшки;
- приобщения детей к физическим упражнениям и играм, основанным на текущих и перспективных интересах детей;
- совершенствования основных видов движений, что благоприятно сказывается на развитии волевых качеств;
- целенаправленного воспитания и развития у детей разнообразных психофизических качеств: ловкости, скоростных, скоростных-силовых, гибкости,

выносливости, координации и точности выполнения действий;

- удовлетворения высокой потребности в движениях, стимулирования желания активно включаться в процесс физического развития;
- проявления преднамеренного и целеустремленного характера движений (добиваться качества выполнения основных движений и общеразвивающих упражнений, сохранять правильную осанку);
- активности и творчества детей в процессе двигательной деятельности, выразительности и красоты движений;
- отражения накоплений впечатлений от достижений физической деятельностью в разных продуктах детской деятельности: создание «маршрута выходного дня»;
- помощи взрослым готовить физкультурный инвентарь к занятиям физическими упражнениями, убирать его на место.

«Социальная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- проявления активности, настойчивости, самостоятельности, смелости, честности, взаимопомощи, выдержки и организаторских навыков при участии в спортивных мероприятиях, организации и игре в подвижные игры;
- поддержки желания организовывать по собственной инициативе подвижные игры и простейшие соревнования со сверстниками;
- переключения на другие виды деятельности;
- проявления детьми желания самостоятельно организовывать подвижные игры с правилами, придумывать собственные игры, варианты игр, комбинировать движения;
- проявления желания участвовать в спортивных играх (городки, бадминтон, элементы футбола, хоккея, баскетбола и др.);
- приобретения опыта свободного использования спортивного инвентаря и физкультурного оборудования;
- получения ребенком опыта включения в выполнение упражнений, организацию игр в микро-группах со сверстниками;
- проявления сотрудничества, кооперации в совместной двигательной деятельности с другими детьми, помощи друг другу:
 - в выполнении основных движений, различных гимнастических упражнений;
 - при включении в игры с заранее установленными правилами (подвижные игры, игры с элементами соревнования, спортивных игр, эстафет).

Когнитивная составляющая культурной практики

«Семья»

Взрослые создают условия для:

- знакомства с новыми способами сложно координированных действий (прыжков с разбега, действий с мячом, торможения во время спуска на лыжах с гор, прыжков на батуте, ходьбы и бега по наклонным бумам и т. д.), поддержки ребенка

при их освоении, совместным со взрослым освоением;

- подведения детей к элементарному осмыслению некоторых сложных понятий (время) и закрепления через организации помощи членам семьи (посмотри, пожалуйста, сколько время, выключи свет через пять минут, позвони бабушке через час...).

«Здоровье»

Взрослые создают условия для:

- знания основ безопасного поведения в ходе выполнения физических упражнений, во время подвижных игр.

«Труд и творчество»

Взрослые создают условия для:

- поддержки желания устанавливать связи между сезонными явлениями природы и спортивно-игровой деятельностью;

- расширения представлений о целевых связях (для чего, зачем) на примере упражнений, укрепляющих различные органы и системы организма.

«Социальная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- овладения знаниями о ведущих спортивных направлениях и видах спорта; проявления интереса к некоторым видам спорта, спортивным достижениям и событиям спортивной жизни нашей страны, олимпийским победам;

- стимулирования интереса к физической культуре, к ежедневным занятиям и подвижным играм;

- сопереживания за общую победу в соревнованиях и эстафетах, принятия собственных возможностей и радости от достигнутых результатов, превалирующих предыдущие результаты;

- расширения кругозора детей и их двигательного опыта на основе обогащения пространственных ориентировок.

РЕАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ЛИНИЙ КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК РЕБЕНКА 6-7 ЛЕТ

Подготовительный к школе возраст.

На седьмом году жизни движений детей становится более координированными и точными. Теперь дети формируют личностное отношение к заданию: они имеют возможность продемонстрировать себя умелым и удачливым, определить свой уровень успеха, закрепить его и сделать не случайным. Детская заинтересованность, предметная и социальная умелость становится личным достоянием детей, выраженным в желании заниматься физической культурой не только на занятии, но и в свободной деятельности как в группе, так и дома.

*Содержательная линия
«Двигательная культурная практика»*

Задачи образовательной деятельности

1. Развивать умение точно, энергично, выразительно выполнять физические упражнения, осуществлять самоконтроль, контроль и оценку движений других детей, выполнять элементарное планирование двигательной деятельности.
2. Развивать и закреплять двигательные умения и знания в спортивных играх и спортивных упражнениях, закреплять представления о некоторых видах спорта, развивать интерес к физической культуре и спорту.
3. Развивать физические качества: силу, гибкость, выносливость, особенно ведущие в этом возрасте - быстроту и ловкость, координацию движений.
4. Формировать осознанную потребность в двигательной активности и физическом совершенствовании.

Эмоционально-чувственная составляющая культурной практики

«Семья»

Взрослые создают условия для:

- проявления гуманистического отношения к себе и взрослому, сверстнику, поддержания веры в собственные силы, стремления помочь при выполнении трудного задания;
- проявления положительных черт характера, нравственных и волевых качеств (настойчивости, самостоятельности, смелости, честности, взаимопомощи, трудолюбия). Поддержание их развития членами семьи.

«Здоровье»

Взрослые создают условия для:

- удовольствия от выполнения процедур личной гигиены, процессов самообслуживания и двигательной деятельности;
- проявления умения сочетать различные движения в зависимости от окружающих условий;
- принятия индивидуальных особенностей движения (себя и других) зависящих от телосложения и возможностей ребёнка (основы толерантности).

«Труд и творчество»

Взрослые создают условия для:

- желания обменяться, поделиться опытом активного отдыха через различные формы: буктрейлер, баннеры, рукотворные книги, проекты;
- проявления чувства удовлетворения при выполнении трудового задания и достижения при этом хорошего результата;
- проявления желания красивого грациозного и ритмичного выполнения упражнений, сочетания движений с музыкой, демонстрации культуры освоения основных движений;
- проявления интереса к самостоятельному выполнению творческих заданий для иллюстрации спортивного семейного досуга детей в выходной день, во время отпуска: создать «маршрут выходного дня», оформить Лэпбук, представить фото-объясняшки;

«Социальная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- демонстрации личных вкусов детей в выборе движения (одним больше нравится бегать и прыгать, другим - играть с мячом и .т. д. нередко детям нравятся те упражнения, которые лучше получаются), проявления уважения и толерантности к предпочтениям других;
- поддержания индивидуальных интересов детей;
- формирования активной социальной позиции: развития мотивационной сферы личности, способности рефлексировать, осознавать собственное «Я», способности адекватно оценивать свои достижения и достижения других;
- использования мотивов достигать качественного выполнения движений;
- получения удовольствия от соревновательного характера спортивных состязаний, от возможности помериться силой и ловкостью со сверстниками.

Деятельностная составляющая культурной практики

«Семья»

Взрослые создают условия для:

- активизации досуговой, туристической деятельности (экскурсии, походы, соревнования, посещение физкультурных праздников).

«Здоровье»

Взрослые создают условия для:

- возможности различения пространственного расположения движущихся предметов, в том числе и перемещающегося человеческого тела;
- повышения двигательной насыщенности режима дня (включения большего количества подвижных игр, соревнований), работоспособности;
- обогащения предпосылок целенаправленного развития у детей разнообразных психофизических качеств: ловкости, скоростных, скоростно-силовых, гибкости, выносливости, координации и точности выполнения действий;
- продолжения формирования правильной осанки;
- формирования умения дошкольников произвольно направлять свое внимание на мышцы, участвующие в движении, развития умения различать и сравнивать мышечные ощущения;
- обогащения умения соотносить характер ощущений («напряжение» - «расслабление», «тяжесть» - «легкость» и др.) с характером движений, сопровождаемых этими ощущениями «сила» - «слабость», «резкость» - «плавность», темп, ритм);
- продолжения упражнения детей в статическом и динамическом равновесии, развития координации движений и ориентировки в пространстве;
- дальнейшего совершенствования основных видов движений:
 - соблюдать заданный темп в ходьбе и беге;
 - навыков перестроений, лазанья и ползания, бросания и ловли мяча, метания в цель;

- соотносить движения друг с другом в более сложных упражнениях и играх, точно выполнять упражнения и движения в разном темпе и ритме с сохранением равновесия, сохранять координацию и ориентацию в пространстве;
- сочетать разбег с отталкиванием в прыжках на мягкое покрытие, в длину и высоту с разбега;
- добиваться активного движения кисти руки при броске;
- перелазать с пролета на пролет гимнастической стенки по диагонали;
- быстро перестраиваться на месте и во время движения, равняться в колонне, шеренге, кругу; выполнять упражнения ритмично, в указанном взрослом темпе.

«Труд и творчество»

Взрослые создают условия для:

- совершенствования навыков выполнения спортивных упражнений, с целью дальнейшего успешного определения в специализации по видам спорта и развития таланта;
- совершенствования техники основных движений, добиваться естественности, лёгкости, точности, выразительности выполнения;
- проявления большей выдержки и настойчивости в процессе целенаправленного повторения упражнений;
- совершенствования всех видов основных движений, что благоприятно сказывается на развитии волевых качеств;
- проявления умения самостоятельно следить за состоянием физкультурного инвентаря, спортивной формы, активно участвовать в уходе за ними;
- поддержки желания осознанно использовать приобретенные двигательные навыки в различных условиях; проявления выдержки, настойчивости, решительности, творчества, фантазии в процессе двигательной деятельности;
- проявления творческих способностей. Умения самостоятельно организовывать подвижные игры, придумывать собственные игры, варианты игр, комбинировать движения;
- развития способности целенаправленно совершать движения отдельных частей тела, например ног, головы, кисти и пальцев рук и др., выработки эстетического отношения к ритмичным, ловким и грациозным движениям.

«Социальная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- удовлетворения потребности в ежедневной двигательной активности;
- проявления достаточной самостоятельности к активности действий в разных видах деятельности ;
- справедливого оценивания своих результатов и результатов товарищей, своего поведения и поведения сверстников, проявления дружеской взаимопомощи;
- проявления желания участия в спортивных играх с партнером (городки, бадминтон, элементы баскетбола, футбола, хоккея, настольного тенниса и др.), умение находить и привлекать партнера для игры.

Когнитивная составляющая культурной практики

«Семья»

Взрослые создают условия для:

- обогащения знаний спортивных играх и упражнениях, существующих в спортивных секциях и группах;
- поддержки семейного интереса и физической культуре и спорту, к спортивным играм и упражнениям (городки, бадминтон, баскетбол, настольный теннис, хоккей, футбол), отдельным достижением в области спорта;
- накопления знаний о потребностях для похода, экскурсии, прогулки.

«Здоровье»

Взрослые создают условия для:

- расширения представлений о пользе для здоровья закаливающих процедур, правильного питания, режима дня, занятий физкультурой и профилактики болезней;
- обогащения представителей о строении и работе важнейших органов и систем организма;
- знания способов безопасного поведения в ходе выполнения физических упражнений, во время подвижных игр.

«Труд и творчество»

Взрослые создают условия для:

- поддержания интереса к освоению и самостоятельному участию детей в разнообразных подвижных играх с правилами, организации игр-соревнований, комбинированию подвижных игр, придумыванию новых;
- стимулирования интереса к физической культуре, к ежедневным занятиям и подвижным играм.

«Социальная солидарность»

Взрослые создают условия для:

- расширения представлений о душевной красоте и душевном здоровье человека;
- подведения детей к элементарному осмыслению некоторых сложных понятий (время, пространство, объем собственного тела в пространстве);
- возникновения желания знать правила и самостоятельно организовывать подвижные игры и упражнения со сверстниками и малышами;
- развития умения объяснять, что и как меняется в соотношении частей тела, когда человек бежит, идет на лыжах, едет на велосипеде и т. п., различия скорости, направления движения, смену темпа, ритма;
- проявления интереса к спортивным достижениям России, о победах на Олимпиаде и другое;
- сопереживания за общую победу в соревнованиях и эстафетах, принятия собственных возможностей и радости от достигнутых результатов, превалирующих предыдущие результаты.

2.4. АОП ДО для детей с РАС.

Взаимодействие педагогического коллектива с семьями дошкольников.

Все усилия педагогов по подготовке к школе и успешной интеграции детей с ОВЗ, будут недостаточно успешными без постоянного контакта с родителями. Семья должна принимать активное участие в развитии ребенка, чтобы обеспечить непрерывность коррекционно-восстановительного процесса. Родители отрабатывают и закрепляют навыки и умения у детей, сформированные специалистами, по возможности помогают изготавливать пособия для работы в детском саду и дома. Домашние задания, предлагаемые логопедом, педагогом-психологом и воспитателем для выполнения, должны быть четко разъяснены. Это обеспечит необходимую эффективность коррекционной работы, ускорит процесс восстановления нарушенных функций у детей.

Взаимодействие взрослых с детьми

Формы, способы, методы и средства реализации программы, которые отражают следующие аспекты образовательной среды:

- характер взаимодействия со взрослыми;
- характер взаимодействия с другими детьми;
- система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому.

Взаимодействие взрослых с детьми является важнейшим фактором развития ребенка и пронизывает все направления образовательной деятельности.

С помощью взрослого и в самостоятельной деятельности ребенок учится познавать окружающий мир, играть, рисовать, общаться с окружающими. Процесс приобщения к культурным образцам человеческой деятельности (культуре жизни, познанию мира, речи, коммуникации, и прочим), приобретения культурных умений при взаимодействии со взрослыми и в самостоятельной деятельности в предметной среде называется процессом овладения культурными практиками.

Процесс приобретения общих культурных умений во всей его полноте возможен только в том случае, если взрослый выступает в этом процессе в роли партнера, а не руководителя, поддерживая и развивая мотивацию ребенка. Партнерские отношения взрослого и ребенка в Организации и в семье являются разумной альтернативой двум диаметрально противоположным подходам: прямому обучению и образованию, основанному на идеях «свободного воспитания». Основной функциональной характеристикой партнерских отношений является равноправное относительно ребенка включение взрослого в процесс деятельности. Взрослый участвует в реализации поставленной цели наравне с детьми, как более опытный и компетентный партнер.

Для *личностно-порождающего взаимодействия* характерно принятие ребенка таким, какой он есть, и вера в его способности. Взрослый не подгоняет ребенка под какой-то определенный «стандарт», а строит общение с ним с ориентацией на достоинства и индивидуальные особенности ребенка, его характер, привычки, интересы, предпочтения. Он сопереживает ребенку в радости и огорчениях,

оказывает поддержку при затруднениях, участвует в его играх и занятиях. Взрослый старается избегать запретов и наказаний. Ограничения и порицания используются в случае крайней необходимости, не унижая достоинство ребенка. Такой стиль воспитания обеспечивает ребенку чувство психологической защищенности, способствует развитию его индивидуальности, положительных взаимоотношений со взрослыми и другими детьми.

Личностно-порождающее взаимодействие способствует формированию у ребенка различных позитивных качеств. Ребенок учится уважать себя и других, так как отношение ребенка к себе и другим людям всегда отражает характер отношения к нему окружающих взрослых. Он приобретает чувство уверенности в себе, не боится ошибок. Когда взрослые предоставляют ребенку самостоятельность, оказывают поддержку, вселяют веру в его силы, он не пасует перед трудностями, настойчиво ищет пути их преодоления.

Ребенок не боится быть самим собой, быть искренним. Когда взрослые поддерживают индивидуальность ребенка, принимают его таким, каков он есть, избегают неоправданных ограничений и наказаний, ребенок не боится быть самим собой, признавать свои ошибки. Взаимное доверие между взрослыми и детьми способствует истинному принятию ребенком моральных норм.

Ребенок учится брать на себя ответственность за свои решения и поступки. Ведь взрослый везде, где это возможно, предоставляет ребенку право выбора того или действия. Признание за ребенком права иметь свое мнение, выбирать занятия по душе, партнеров по игре способствует формированию у него личностной зрелости и, как следствие, чувства ответственности за свой выбор.

Ребенок приучается думать самостоятельно, поскольку взрослые не навязывают ему своего решения, а способствуют тому, чтобы он принял собственное.

Ребенок учится адекватно выражать свои чувства. Помогая ребенку осознать свои переживания, выразить их словами, взрослые содействуют формированию у него умения проявлять чувства социально приемлемыми способами.

Ребенок учится понимать других и сочувствовать им, потому что получает этот опыт из общения со взрослыми и переносит его на других людей.

2.4.1. Особенности взаимодействия педагогического коллектива с расстройствами аутистического спектра

Роль взрослых, как родителей, так и специалистов, во взаимодействии с детьми с РАС отличается от таковой при типичном развитии, что обусловлено, прежде всего, качественными нарушениями коммуникации и социального взаимодействия при аутизме. И родители, и специалисты должны знать основные особенности детей с аутизмом, их развития, поведения, деятельности, обучения.

Информация, поступающая от взрослых, воспринимается по-разному в зависимости от её модальности, и наиболее доступной для ребёнка с аутизмом является визуальная информация, что делает необходимым визуализировать

инструкции, учебный и игровой материал, обеспечивать визуальную поддержку выполнения игровых, учебных, бытовых действий ребёнка.

Использование устной речи во взаимодействии с ребёнком требует ясного представления о его уровне понимания речи, поскольку речь взрослого должна быть доступна ребёнку для понимания, не слишком сложной.

Важной чертой является необходимость структурировать время и пространство, в которых находится ребёнок, подбирать для этого адекватные решения и вносить необходимые изменения в соответствии с динамикой развития ребёнка.

Ребёнок с РАС не всегда может сообщить о своих потребностях, иногда использует для этого неадекватные, на наш взгляд, средства, например, проблемное поведение. В таких случаях взрослый ни в коем случае не должен:

- а) демонстрировать выраженную негативную эмоциональную реакцию (гнев, крик и т.п.) на поведение ребёнка;
- б) допускать, чтобы ребёнок получил желаемое, используя неадекватные способы (в таком случае мы будем подкреплять его проблемное поведение).

Поскольку дети с аутизмом не могут в достаточной степени воспринимать сигналы о намерениях, возможных поступках и действиях других людей, нужно стараться сделать окружающее предсказуемым, что относительно доступно в отношении взрослых, но в значительно меньшей степени - в отношении детей. В связи с этим нужно, помимо организации окружающего, учить ребёнка понимать происходящее, понимать, оценивать и правильно реагировать на действия и поступки других людей, а также постепенно и подготовлено расширять контакты, доступное социальное пространство. Очень важно продумывать наперед не только свои действия, но и возможные реакции ребёнка, для чего нужно хорошо знать, что его привлекает и что вызывает негативные реакции, что является объектом особого, сверхценного интереса, какие формы стереотипий наиболее характерны и с помощью чего ребёнка можно отвлечь и переключить на другие занятия и т.д.

Очень важно и в дошкольной образовательной организации, и в семье создавать и поддерживать ровную и доброжелательную атмосферу, формировать у ребёнка с РАС уверенность в себе и своих силах, поддерживать и развивать коммуникативные интенции, воспитывать доброжелательность и доверие по отношению к взрослым и детям.

Большое значение роли родителей и всей семьи в развитии ребёнка общеизвестно, и не нуждается в пояснениях и доказательствах. Это относится как к детям с типичным развитием, так и к детям с любым вариантом дизонтогенеза, включая аутизм. Необходимость сотрудничества семьи и специалистов подчеркивается в рамках, практически, всех основных подходов к коррекции РАС (кроме психоаналитического).

Цель взаимодействия педагогического коллектива дошкольной образовательной организации, которую посещает ребёнок с аутизмом (далее - Организация), и семьи, к которой он принадлежит (далее - семья), общая - добиться

максимально доступного прогресса в развитии ребёнка, создать предпосылки для его независимой и свободной жизни, возможно более высокого уровня социальной адаптации. В этом треугольнике «ребёнок - семья - организация»:

- приоритет принадлежит интересам ребёнка с аутизмом;
- основные решения, касающиеся комплексного сопровождения, принимают родители;
- организация обеспечивает разработку и реализацию АООП, релевантной особенностям ребёнка.

Главная задача во взаимодействии организации и семьи - добиться конструктивного взаимодействия в достижении указанной цели, для чего необходимо придерживаться отношений взаимного доверия и открытости, что появляется, в частности, в обязательном ознакомлении родителей с программами работы с ребёнком, условиями работы в Организации, ходом занятий.

Важно повышать уровень компетентности родителей в вопросах диагностики РАС и их коррекции, но учитывать при этом, что информации по проблеме очень много, качество её разное, очень многие родители в результате нуждаются, прежде всего, в том, чтобы разобраться в достоверности почерпнутых в литературе или в интернете сведений, чтобы понять, что подходит или не подходит их ребёнку и почему. Следует подчёркивать индивидуализированный характер сопровождения, разъяснять невозможность «чудесного исцеления», необходимость постоянной и длительной работы и, одновременно, подчёркивать каждый новый успех, каждое достижение ребенка.

Формами такой работы могут быть индивидуальные беседы, групповые занятия и круглые столы, лекции, демонстрации занятий (лучше в форме видеоматериалов) с обсуждением и т.п.

Специалисты также должны представлять проблемы семьи, в которой есть ребёнок с аутизмом. К основным из этих проблем следует отнести психологические. Установление ребёнку диагноза «аутизм» является для родителей, фактически, пролонгированной психотравмой, в ходе которой возникает спектр реакций от неприятия и самообвинения до апатии и полного смирения, что сказывается на отношении к аутизму у ребёнка, к специалистам, к своей роли в сложившейся ситуации, к самому ребёнку, его будущему. Последовательность этих проявлений и их конкретный спектр, степень выраженности индивидуально окрашены, но, так или иначе, специалист, работающий с ребёнком, должен учитывать конкретные обстоятельства каждой семьи.

2.4.2. Взаимодействие педагогического коллектива с семьями дошкольников План работы с родителями разновозрастной группы МДОУ №2

Группа №2

<i>Формы организации психолого-педагогической помощи семье</i>	ТЕМА	ДАТА
--	------	------

		ПРОВЕДЕНИЯ
Коллективные формы взаимодействия:		
Общее организационно-родительское собрание. Проводятся специалистами и воспитателями групп не реже 3-х раз в год и по мере необходимости.	Общее организационное родительское собрание «Знакомство с воспитательно-образовательным процессом в ДОУ».	ОКТЯБРЬ
Групповые родительские собрания. Проводятся специалистами и воспитателями групп не реже 3-х раз в год и по мере необходимости.	Родительское собрание «Встреча добрых друзей» - Особенности развития детей пятого, шестого года жизни -Задачи воспитания и обучения детей шестого года жизни на новый учебный год. -Безопасность	СЕНТЯБРЬ
Тематические занятия «Семейного клуба».	Акция «Чистый двор»	СЕНТЯБРЬ
	Консультация «Чтоб здоровье сохранить научись его ценить!»	ОКТЯБРЬ
	Уголок здоровья: Профилактические и оздоровительные мероприятия в осенне-зимний период»	ОКТЯБРЬ
Проведение детских праздников и «Досугов».	Конкурс «Овощной переполох»	СЕНТЯБРЬ
	Праздник «Маму милую мою, всей душою я люблю» ко Дню Матери	ОКТЯБРЬ
	Праздник «Здравствуй елочка»	ДЕКАБРЬ
	Конкурс новогодних поделок «Полюбуйся Дед Мороз»	
Индивидуальные формы работы		
Анкетирование и опросы.	«Социальный паспорт семьи»	СЕНТЯБРЬ
Беседы и консультации специалистов.	Консультация ««Режим дня в жизни ребенка» «Роль семьи в профилактике детского дорожно-транспортного травматизма» Проведение инструктажа для родителей по ПДД	СЕНТЯБРЬ
	Памятка «Здоровый образ жизни».	ОКТЯБРЬ
	Консультация «Оздоровительно-профилактическая работа в осенний период»	ОКТЯБРЬ НОЯБРЬ
	Консультация: «Поощрять или наказывать?», Зимние травмы»,	ДЕКАБРЬ
Родительский час.	Фотовыставка «Семья - моя гордость»	СЕНТЯБРЬ

Формы наглядного информационного обеспечения		
Информационные стенды и тематические выставки.	Папка-передвижка «Возрастные особенности детей 4 -6 лет», Фотовыставка «Мои родители-первоклассники» Памятка: «Одежда ребёнка для прогулок в осенний период».	СЕНТЯБРЬ
	Папка - передвижка «Безопасность ребенка»	ОКТАБРЬ
	Папка - передвижка «Безопасность ребенка»	НОЯБРЬ
	Памятка для родителей «Внимание-гололёд!»	ДЕКАБРЬ
Выставки детских работ.		
Новые (внедряемые в ОО) формы		
Совместные и семейные проекты различной направленности.	Краткосрочный проект по ПДД «Зная ПДД, не окажешься в беде» Долгосрочный проект «Патриотическое воспитание в семье»	СЕНТЯБРЬ
	Акция «Кормушка для птиц»	НОЯБРЬ
	Проект «Зимушка-зима» Акция «Берегите ели» Акция «Знаем правила не даром – не допустим мы пожара!»	ДЕКАБРЬ
Опосредованное интернет-общение.	Акция «Акция «Мамы, папы не спешите! Меня в кресле вы возите!» Размещение информации на сайте ДОУ Акция «Засветись! Стань светлее и заметнее на дороге!» Познавательный мини-проект «Домашние животные» Оздоровительный проект «Игры, которые лечат» Фотовыставка «Мой четвероногий друг» Анкетирование «Как берегут здоровье в вашей семье».	СЕНТЯБРЬ

Группа №3

Формы организации	Тема	Дата проведения
Коллективные формы взаимодействия		
Групповые родительские собрания	Родительское собрание «Встреча добрых друзей»	Сентябрь
	Родительское собрание «Подготовка детей к школе»	Январь
	Родительское собрание «Мы — будущие выпускники»	Май
Проведение детских	Праздник «Маму милую мою, всей душою я люблю» ко Дню Матери	Ноябрь

праздников и «Досугов»	Новогодний праздник	Декабрь
	Праздничный концерт к 23 февраля	Февраль
	Концерт «Цветы для мамочки»	Март
	Развлечение «День смеха»	Апрель
	Концерт «Мы помним — мы гордимся...»	Май
Индивидуальные формы работы		
Анкетирование и опросы	Анкетирование «Социальный паспорт семьи»	Сентябрь
	Анкетирование «Как берегут здоровье в вашей семье»	Октябрь
	Анкетирование по оценке качества муниципальной услуги «Организация предоставления бесплатного дошкольного образования, воспитания и содержания ребенка в ДОО в 2023-2024 учебном году»	Апрель
Беседы и консультации	«Режим дня в жизни ребенка»	сентябрь
	«Оздоровительно-профилактическая работа в осенний период»	октябрь
	«Роль семьи в профилактике детского дорожно-транспортного травматизма»	Ноябрь
	Консультация «Как сделать зимнюю прогулку с ребенком приятной и полезной»	Январь
	«Патриотическое воспитание ребенка в семье»	Февраль
	«Играем с детьми в математиков»	Март
	Игрушки в жизни ребенка 7 лет	Апрель
	«Осторожно: ядовитые грибы и ягоды»	Май
Формы наглядного информационного обеспечения		
Информационные стенды и тематические выставки	Папка-передвижка «Возрастные особенности детей 4 -6 лет»	Сентябрь
	Памятка: «Одежда ребёнка для прогулок в осенний период»	Сентябрь
	Памятка «Здоровый образ жизни»	Октябрь
	Памятка: «Внимание-гололёд!»	Декабрь
	Памятка «Безопасность при встрече с незнакомыми людьми»	Март
	Папка-передвижка «Красивая осанка - залог здоровья»	Апрель
Выставки детских работ	Фотовыставка «Мой четвероногий друг»	Октябрь
	Акция «Кормушка для птиц»	Декабрь
	Фото- выставка: «Мой папа тоже был солдатом»	Февраль
	Фотовыставка «Это мамочка моя»	Март

	«Увлекательный космос»	Апрель
	«Золотая хохлома»	Май
Открытые занятия специалистов и воспитателей	Открытое занятие совместно с логопедом: «Обучение грамоте»	Апрель
Новые(внедряемые в ОО формы)		
Совместные и семейные проекты	Долгосрочный проект «Патриотическое воспитание в семье»	Сентябрь
	Конкурс новогодних поделок «Полюбуйся Дед Мороз»	Декабрь
	Познавательный проект «Защитники Отечества»	Февраль
	Акции к дню Победы «Окна Победы», «Георгиевская ленточка»	Апрель
Опосредованное интернет-общение	Отправка сообщений, рекомендаций, памяток в Сферум	В течение года

Инструктор по физической культуре

Формы организации работы инструктора по физической культуре	Тема	Дата проведения
Коллективные формы взаимодействия		
Общие родительские собрания	Консультация на тему : 1) Рекомендация родителям по подбору физкультурной формы для занятий на улице и в зале; 2) «Использование здоровьесберегающих технологий для коррекции речевого, физического и психического здоровья дошкольников»	Сентябрь
Групповые родительские собрания	Октябрь: Консультация на тему : «Особенности заболевания детей с ОВЗ»; «Пути преодоления и совместное решение проблем» Ноябрь: Консультация с элементами практикума «Оздоровительные развивающие игры при нарушениях опорно-	Октябрь-Декабрь

	двигательного аппарата» Декабрь: Консультация на тему: Веселые игры с ребенком ОВЗ «на ходу»	
Индивидуальные формы работы		
Анкетирование и опросы	Опрос для родителей на тему «Физические качества»	Сентябрь, при поступлении ребенка ОВЗ в ДОУ
Беседы и консультации.	По выявленным проблемам ребенка, по запросу родителей	В течении года
Формы наглядного информационного обеспечения		
Информационные памятки и буклеты	Октябрь: Памятка для родителей «Спортивный уголок дома для детей ОВЗ» Буклет «Игровое взаимодействие с детьми с РАС»; Ноябрь: Памятка для родителей «Развитие координации детей с ОВЗ» Декабрь: Буклет «Зимние виды спорта»	Октябрь-Декабрь

Виды работы	Цели/задачи	Примерная тематика	Сроки
Педагог- психолог			
Индивидуальные консультации	Консультирование родителей по возрастным особенностям, возрастным кризисам	"Специфика развития психических процессов, эмоционально-волевой сферы детей с РАС " "Упражнения и игры, направленные на развитие памяти и внимания, мышления ребенка дошкольного возраста с РАС "Общие рекомендации построения эффективного взаимодействия с ребенком в домашних условиях. " «Введение альтернативной коммуникации в работе с ребенком РАС»	В течение года
Буклет	Просвещение родителей в вопросах воспитания	Поощрения и наказания: применение при общении с ребенком с РАС.	В течение года
Учитель - логопед			

Виды работы	Цели/задачи	Примерная тематика	Сроки
Индивидуальные консультации Тренинги Семинары-практикумы	1. Консультирование родителей и педагогов по вопросам реализации психолого-педагогических условий обучения, воспитания, коррекции, развития и социализации обучающихся. 2. Распространение опыта психологической и логопедической работы с детьми, а также социально-педагогической деятельности. Взаимосвязь со всеми участниками образовательного процесса.	Роль психолого-педагогического сопровождения в обучении детей с ОВЗ. Особенности логопедической/психологической работы в школе. Помощь родителям в реализации своего модуля программы сопровождения. Взаимодействие участников образовательного процесса в рамках инклюзивного образования.	В течение года

Тьютор

Формы организации работы	ТЕМА	ДАТА ПРОВЕДЕНИЯ
Коллективные формы взаимодействия		
<i>Общие родительские собрания.</i>	Работа тьютора с детьми ОВЗ и одаренными детьми	Сентябрь
<i>Групповые родительские собрания.</i>	Работа тьютора с детьми РАС	Октябрь
<i>«День открытых дверей».</i>	Презентация – мастер класс работы тьютора с детьми ОВЗ в ДОУ	март
<i>Тематические занятия «Семейного клуба».</i>	Владение карандашом детьми с ОВЗ	Январь
Индивидуальные формы работы		
<i>Анкетирование и опросы.</i>	Развитие ребенка ОВЗ – дифференциальная диагностика	Сентябрь, при поступлении ребенка ОВЗ в ДОУ
<i>Беседы и консультации.</i>	По выявленным проблемам ребенка, по запросу родителей	В течении года.
<i>«Служба доверия».</i>	Работа почтового ящика	В течении года.
<i>Родительский час.</i>	Вопросы ответы – круглый стол.	В течении года.

Формы наглядного информационного обеспечения		
<i>Информационные стенды и тематические выставки.</i>	Ребенок с РАС	В течении года.
<i>Открытые занятия</i>	По запросу родителей	Апрель .
Новые (внедряемые в ОО) формы		
<i>Совместные и семейные проекты различной направленности</i>	Социальный проект «Тьютор - работа с детьми с ОВЗ»	Октябрь - май
<i>Опосредованное интернет-общение</i>	Сообщество с родителями детей ОВЗ	В течении года.

2.5. Федеральная рабочая программа воспитания

2.5.1. Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников с ОВЗ в процессе реализации Федеральной программы воспитания

В целях реализации социокультурного потенциала региона для построения социальной ситуации развития ребенка работа с родителями (законными представителями) детей с ОВЗ дошкольного возраста должна строиться на принципах ценностного единства и сотрудничества всех субъектов социокультурного окружения ОО.

Единство ценностей и готовность к сотрудничеству всех участников образовательных отношений составляет основу уклада ОО, в котором строится воспитательная работа.

Разработчикам рабочей программы воспитания необходимо описать те виды и формы деятельности, которые используются в деятельности ОО в построении сотрудничества педагогов и родителей (законных представителей) в процессе воспитательной работы.

2.6. Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройствами аутистического спектра

Работа логопеда по формированию речевых навыков у детей-аутистов

Логопед, участвующий в психолого-педагогическом сопровождении ребёнка с аутизмом, должен научиться осуществлять эмоционально-смысловой комментарий как необходимый элемент занятий. Это единственный адекватный путь, чтобы добиться включённости ребёнка в реальность, осознания происходящего вокруг, понимания им речи. Эмоционально-смысловой комментарий должен быть привязан к опыту ребёнка, вносить смысл даже во внешне бессмысленную активность ребёнка, в его аутостимуляцию; фиксироваться на приятных для ребёнка ощущениях и сглаживать неприятные; прояснять причинно-следственные связи, давать ребёнку представление об

устройстве предметов и сути явлений. Такой комментарий помогает передавать смысл ежедневных событий, их зависимость друг от друга и от человеческих отношений, от социальных правил; давать аутичному ребёнку представление о человеческих эмоциях, чувствах, отношениях, которые он обычно не может понять, воспринять непосредственно.

**Сравнительная характеристика здорового и аутичного детей
в дошкольном возрасте: речь и коммуникация (по К. Гилберту и Т.
Питерсу)**

Возраст	Здоровый ребёнок	Аутичный ребёнок
2 мес	Произношение гласных звуков, гуления	
6 мес	"Диалоги" в виде произнесения гласных звуков или поворачивание головы в сторону родителей. Появление согласных.	Тяжело интерпретируемый плач
8 мес	Различные интонации и гуления, включая интонации вопроса. Повторяющиеся слоговые произнесения: «ба-ба-ба», «ма-ма-ма». Появляющиеся указывающие жесты.	Ограниченные или необычные гуления (визги или крики). Не имитирует звуки, жесты, выражения.
1 год	Появление первых слов. Использование лексики с интонацией, похожей на предложение. Язык более часто используется для комментирования окружающей среды. Игра с использованием гласных звуков. Использование жестов и вокализации для привлечения внимания, указания объектов и выражения просьб.	Могут появиться первые слова, которые часто не используются со значением. Частый громкий крик, остающийся трудным для интерпретации.
1,5 года	Словарный запас — 3-50 слов. Начинает составлять словосочетания из двух слов. Перенесение значений (например, «папа» — обращение ко всем мужчинам). Использование языка для названия объектов и действий. Старается привлечь внимание людей. Способность к имитации. Возможны эхолалии.	
2 года	Сочетание от 3 до 5 слов. Задаёт вопросы («Где папа?»). Использование слова «это» сопровождается указательным жестом. Называет себя по имени, но не как «я». Может кратко повторить рассказывания. Не может поддержать тему разговора. Речь сфокусирована на настоящем времени и конкретном месте.	Обычно словарный запас — менее 15 слов. Слова появляются, затем исчезают. Жесты не развиваются, присутствуют несколько указывающих на объект жестов.
3 года	Словарный запас — около 100 слов. Многие	Комбинации слов встречаются редко. Может

	грамматические формы (мн. ч., прошед. в.), предлоги и др. используются должным образом. Эхолалическое повторение встречается уже не часто. Возрастает использование языка для обозначения «там» и «тогда». Задаёт много вопросов — скорее для продолжения разговора, чем для получения информации.	повторять фразы, но использование языка не творческое. Плохой ритм, плохая интонация. Бедная артикуляция примерно половины говорящих детей. У половины или более детей речь неосмысленная (без понимания значений слов).
4 года	Использует комплексные структуры предложения. Может поддерживать тему разговора и добавлять новую информацию. Просит объяснения высказываний. Умеет приспосабливать уровень языка в зависимости от слушателя, например упрощает для двухлетнего	Может творчески создать несколько комбинаций из 2-3 слов. Эхолалия остается и может использоваться при коммуникации. Копирует ведущих телепередач (рекламу). Произносит просьбы.
5 лет	Использует большой комплекс речевых структур. Владеет грамматическими структурами. Способен оценивать предложения как грамматические (не грамматические) структуры и делать исправления. Развивается понимание шуток с сарказмом. Узнаёт вербальные двусмысленности. Растёт способность приспособления языка в	

Работа по развитию речи

Речевые расстройства, будучи в значительной мере следствием нарушений общения, в свою очередь ещё более усугубляют затруднения в контакте с окружающим. Поэтому работа по развитию речи должна начинаться как можно в более раннем возрасте и проводиться с учётом варианта речевого развития детей с аутизмом. Независимо от вариантов речевых расстройств необходимо выполнять следующие условия: 1) много разговаривать с ребёнком, объяснять происходящее вокруг, говорить новые слова, не требуя немедленного их повторения; 2) постоянно вовлекать ребёнка в обсуждение планов на предстоящий день, обговаривать их в процессе исполнения, затем оценивать прошедший день; 3) постепенно переходить к составлению планов на более длительные сроки; 4) давать возможность детям регулировать свои действия с помощью речевого планирования.

Формирование речевых навыков у детей 1 группы

Формирование импрессивной стороны речи	Формирование экспрессивной стороны речи
Через создание особого коммуникативного стиля. Комментирование. Объяснение смысла происходящего, постоянную информацию об окружающем мире, окружающих людях, взаимоотношениях людей.	1. Провоцирование непроизвольного подражания действию, мимике, интонации взрослого в играх с мыльными пузырями, с крутящейся юлой, с использованием междометий «ой!», «ах!», «ух!» и т. д. Формирование интереса к артикуляции взрослого и привлечение к лицу взрослого через «игры» с голосом, интонацией, мимикой.
Через комментирование покачиваний,	2. Провоцирование ребёнка на эхолалии и

подбрасываний с использованием потешек: «Ехали мы, ехали, до горки доехали» и т.п.. Чрез эмоциональный комментарий игр на занятиях: «Ж-ж-ж», «Би-биби» с машинками, «Ту-ту-ту» с поездом, корабликом, «Бух!» в играх с кубиками, «Ой! — когда останавливается юла, и т.д	непроизвольные словесные реакции через речевые и двигательные ритмы, мелодии, песни.
--	---

Формирование речевых навыков у детей 2 группы

Формирование импрессивной стороны речи	Формирование экспрессивной стороны речи	Формирование начальных диалоговых навыков
<u>1 этап.</u> Через устное комментирование деятельности ребёнка и действий педагога методами проговаривания предстоящих действий и событий: «Мы собрали пирамидку, а сейчас соберём кубики»	<u>1 этап.</u> Через использование эмоционально-смыслового комментария в игре, в занятиях, в повседневной жизни ребёнка. «Ах, какая башня!», «Ой, упала, бух!», «Ах, какой ты молодец, сам надел сапожки!». Через подражания мимике, интонации, действиям взрослого: звуковым, словесным.	<u>1 этап.</u> Через узнавание, чтение букв, слогов, коротких слов на карточках. Через развитие умения смотреть в глаза педагогу, его артикуляции при назывании слова поднесении картинки, обозначающей это слово, к его лицу. Через побуждение подражать за педагогом названии слов.
<u>2 этап.</u> Через развитие умения выполнять простые инструкции: «Возьми», «Положи», «Дай». При этом затормаживаем импульсивные хватания ребёнком предметов.	<u>2 этап.</u> Через растормаживание внешней речи ребёнка методами повторения и обыгрывания его звуковых реакций, вокальной аутостимуляции, провоцирование ребенка на эхолалии и непроизвольные словесные реакции; произнесение слов, сопровождаемое ритмическими хлопками.	<u>2 этап.</u> Через формирование односложной фразы «Вот» при задаваемом вопросе педагога: «Где машина?», «Где синий карандаш?». Через способность утвердительно и отрицательно отвечать на вопросы с помощью слов «да» и «нет»..
<u>3 этап.</u> Через развитие способности выполнять инструкции: «Покажи», «Покажи, где»; формирование указательного жеста пальцем, выполнение инструкций: «Покажи, где у тебя глазки», «А у тёти?», «Где у тебя ротик?». «А у тёти?», «Где Ваня?», «Где Светлана Васильевна?»	<u>3 этап.</u> Через развитие произносительных навыков методами называния букв, глобального чтения слов на карточках. Через узнавание букв и слов: «Покажи, где буква «и»?», «Где кот?»	<u>3 этап.</u> Через формирование способности по инструкции педагога совершать подражательные артикуляционные действия по картинкам: «Открой рот, как эта собачка». Через формирование способности использовать вербальные связки: «вот», «дай». Через побуждение к составлению двусложной фразы: «Вот зайка», «Дай чашку».

Формирование речевых и коммуникативных навыков у детей 3 группы

Развитие импрессивной стороны речи	Развитие экспрессивной стороны речи	Развитие диалогической речи
1 этап. Через устную комментирующую речь относительно действий и деятельности ребёнка и взрослого; относительно мыслей и чувств ребёнка и взрослого: «Мы сейчас сложим с тобой картинки, а потом поиграем в лото», «Ты огорчен от того, что я тебе это не разрешила?» За счёт комментирования отсроченных эхоталий ребёнка.	1 этап. За счёт накопления количественного и качественного словаря (существительных, глаголов, прилагательных), слов — обобщений	1 этап. Через активизацию речевой деятельности в усложняющихся речевых играх. Дальнейшее расширение словарного запаса. Формирование (коррекция) грамматического строя речи. Формирование умения отвечать на вопросы опосредованно через игрушки, картинки, рисунки.
2 этап. Осуществляется за счёт умения понимать и выполнять одно- и двухступенчатые инструкции: «Подойди», «Возьми», «Возьми и подойди», «Возьми и дай», «Посмотри и покажи».	2 этап. Осуществляется за счёт коррекции эхоталий, через использование предложений, содержащих два варианта ответа: «Самолет летит или плывёт?»; «Помидор красный или синий?». Через активизацию речевой деятельности в игровых речевых ситуациях (сопряженное рассказывание вместе со взрослыми).	2 этап. Осуществляется через расширение навыков невербального общения в эмоционально-насыщенных ситуациях, в играх, содержащих сюжетный смысл, элементы психодиагностики. Через обучение говорить, задавать вопросы с различной тональностью: удивление, восторг, задор, укор, огорчение, злость, усталость.
3 этап. Осуществляется за счёт расширения пассивного словаря в учебных, игровых ситуациях, режимных моментах: «Покажи на картинке самолёт», «Покажи, где мальчик качается на качелях», «Покажи, где синий кружок». Развитие навыка невербального общения — умения смотреть в глаза.	3 этап. Через договаривание слогов, слов, предложений, самостоятельные рассказывания заученного материала (стихотворная речь). Привитие внимания к речи в беседах по картинкам, содержащим простые высказывания. Рассматривание, чтение детских книжек с несложным сюжетом. Формирование социальных навыков: приветствие, прощание и т.д.	3 этап. Через совместное чтение литературы и бесед по прочитанному. Через неумение отвечать на прямой вопрос собеседника. Формирование социальных навыков: здороваться, прощаться, выражать просьбы, благодарить.

Формирование речевых и коммуникативных навыков у детей 4 группы

Развитие импрессивной стороны речи	Развитие экспрессивной стороны речи	Развитие диалогической речи
------------------------------------	-------------------------------------	-----------------------------

1 этап. Через устное комментирование действий и деятельности ребёнка и взрослого относительно мыслей и чувств, содержащих положительную и отрицательную оценки как самого ребёнка, так и взрослого: «Я думаю, у тебя плохое настроение», «Я люблю, когда дети...».	1 этап. За счёт накопления количественного и качественного словаря (существительных, глаголов, прилагательных, наречий), слов-обобщений, коррекции грамматического строя звукопроизношения. Формирование способности строить предложения описательного характера, содержащие два качественных прилагательных: «У меня жёлтый овальный лимон».	1 этап. Через активизацию речевой деятельности в усложняющихся речевых играх, содержащих диалог, мыслительные задачи, играх с шуточным, нелепым содержанием. Через расширение социальных контактов, в ходе которых формируются социальные навыки: умение здороваться, прощаться, выражать просьбы, благодарить.
2 этап. Через развитие запоминать и выполнять инструкции, состоящие из нескольких ступеней: «Мы сегодня сначала расскажем стихи, потом поиграем в лото, а потом порисуем», «Вы пойдёте на прогулку, потом вернётесь, вымоете руки, будете помогать накрывать на стол, будете есть, будете спать, будете ждать маму».	2 этап. Через умение отвечать на вопросы «Почему?», «Зачем?», «Отчего?», «Так бывает или нет?», «Расскажи, который мальчик хороший, а который плохой», «Кто поступил хорошо, а кто — плохо?». За счёт расширения смыслового значения речи с помощью сложноподчиненных предложений.	2 этап. Через расширение невербальных средств общения в эмоционально насыщенных играх с усложняющимся сюжетом и элементами психодиагностики, направленных на выражение чувств и эмоций: усталость, обида, злость, грусть, скука, испуг, гордость, вина, удивление, восторг
3 этап. Через развитие и умение понимать и слушать стихи, сказки, истории в совместном сюжетном рисовании: «Мы с тобой нарисуем автобус, в котором наши ребята поедут в детский сад». Развитие умения слышать комментирующую речь совместной игры.	3 этап. Через формирование умения понимать и объяснять правильность и неправильность действий в усложняющихся сюжетах сказок, историй. Через формирование умения понимать и объяснять шутку, нелепость изображения, а также нелепость в речевых играх.	3 этап. Через умение рассказывать о прошедшей, предстоящей деятельности: «Расскажи, как ты провел выходные с мамой», «Что вы сегодня делали в музыкальном зале?», «Чем вы хотите заниматься на занятии?». Формирование понимания и передача словами поступков персонажей с оценкой их действий при чтении детских книг.

Развитие артикуляторного праксиса

В тех случаях, когда ребёнок совершенно не способен повторить за мамой или педагогом даже те звуки, которые имеются в его произвольных вокализациях, приходится прибегать к механическому формированию из них простых слов. Эти упражнения удобно сочетать с заданиями на аналитико-синтетическое чтение.

Опираясь на спонтанные артикуляции ребёнка, нужно начинать работу по формированию произвольного произнесения звуков речи. Легче всего выстроить моторный рисунок звука «а». Зажав нос ребёнка и слегка нажав ладонью на область диафрагмы, логопед протяжно произносит «а-а-а», эмоционально поддерживая ребёнка и стимулируя его к повторению звука. Если следует беззвучный плавный выдох, можно после вдоха одновременно зажать нос и рот ребёнка (конечно, на

короткое время), тогда возрастёт внутриротовое давление воздуха и, когда логопед отпустит губы малыша, произойдёт достаточно громкий выдох, который интерпретируется как нужный звук и поощряется. Следующие попытки будут всё более приближены к образцу и степень физической помощи логопеда сократится.

Необходимо помнить, что выполнение подобных упражнений предполагает высокую степень доверительных отношений между педагогом и учеником. В случае, если ребёнок противится прикосновениям логопеда, но доверяет рукам мамы, нужно объяснить ей суть упражнений и позволить самой помогать ребёнку произносить обрабатываемые звуки. Вместе со звуком мы знакомим малыша с буквой «А», жестом и пиктограммой, обозначающими соответствующий звук (Жукова О.С., Королева И.В., 2001). При обучении аутичных детей наиболее удачными оказались пиктограммы, повторяющие рисунок жеста. Пиктограммы, изображающие предмет, название которого начинается на изучаемый звук, не помогают аутичному ребёнку узнать букву, в то же время сами жесты хорошо «читаются» детьми, активизируют произнесение звуков речи.

В таблице приводятся буквы и краткое описание жестов. Не нужно опасаться того, что описанные словами жесты могут при исполнении отличаться от оригиналов, так как жестовое обозначение звуков носит вспомогательный характер. Когда ребёнок научится произносить звуки речи и узнавать буквы, надобность в жестах отпадет. Полезно применение жестов, обозначающих звуки речи и на более поздних этапах работы, когда ребёнок учится различать на слух близкие по частотным характеристикам звуки речи.

При чтении слогов из двух букв применяются серии жестов, слова из трёх и более букв лучше читать традиционными способами.

При необходимости нужно подключить массаж губ и языка. Он требует небольшого навыка и, при соблюдении ряда правил, может выполняться как мамой ребёнка, так и педагогом. Для проведения массажа необходимы:

- хороший эмоциональный контакт с ребёнком;
- отсутствие простудных и инфекционных заболеваний у ребёнка и массажиста;
- чистота (нельзя использовать крем для рук) и коротко остриженные ногти.

Противопоказанием для массажа, проводимого не медиком, является диагноз *бульбарная дизартрия*. В отсутствии такого диагноза нужно убедиться, посетив невропатолога или логопеда. В остальных случаях можно не опасаться навредить ребёнку. Основное, чего мы должны добиться при проведении массажа, — это осознанное ребёнком расслабление языка, поднятие его вверх и лёгкое прикусывание кончика языка передними зубами.

Приёмы массажа:

- продольное поглаживание языка от середины к кончику;
- поперечное поглаживание от средней линии языка к боковым краям;
- разминание языка легкими давящими движениями;
- захват кончика языка носовым платочком и перебирание;
- подведение пальцев под язык и энергичное поглаживание вдоль

подъязычной связки (уздечки) по направлению к кончику языка, при этом следует стремиться приподнять язык к верхним передним зубам.

Проводить массаж удобнее мизинцами, каждые 20-30 секунд ребёнку нужно давать передышку. Продолжительность массажа — от 30 секунд до 3-4 минут. После сеанса массажа, используя зрительно-слуховой метод, переходим к вызову отдельных звуков. Занимающийся с ребёнком педагог должен чётко осознавать движение органов артикуляции и утрированно произносить вызываемый звук:

А — гласный звук, рот широко открыт, звук вызывается просьбой открыть рот и произнести «а». Если ребёнок открывает рот, а выдох отсутствует, можно слегка нажать ему на верхнюю часть живота.

Б — согласный звук, щёки надуты, губы сомкнуты, ноздри зажаты, звук звонкий. Звонкость звука контролируется осязанием тыльной стороной ладони вибрации голосовых связок. Можно вызвать вибрацию нижней губы путем быстрого, лёгкого постукивания по ней.

В — слегка закусена нижняя губа. Обязательно должны быть видны зубы. Верхнюю губу можно придерживать пальцами, чтобы образовалась губно-зубная смычка. Звук звонкий, согласный. При вызывании звука хорошо использовать упражнение по задуванию свечи.

Г — согласный звонкий звук. Язык уходит в глубь рта, соприкасается в виде смычки корнем языка с мягким нёбом. Можно помочь ребёнку, отодвинув его язык в глубину рта конфетой типа «чупа-чупс».

Д — согласный звонкий звук. Язык слегка высовывается вперёд между зубами и как бы отталкивается от них. Если отработан звук «н» или он имеется в спонтанном произношении ребёнка, можно зажать его ноздри для получения д-образного звука.

Е — гласный долгий звук. Язык очень сильно упирается в нижние зубы, рот приоткрыт. Можно попросить ребёнка протянуть звуки «и-э», что в соединении даст Е.

Ё — звук гласный, относительно короткий. При его долгом произнесении чётко слышен звук «О». Помощь как при вызывании «Е».

Ж — согласный шипящий звук. Язык поднят к твёрдому нёбу и отодвинут в глубь рта, что достигается путем нажатия на щёки вблизи углов рта. Сквозь щель между зубами выходит лёгкая струя теплого воздуха.

З — согласный свистящий звук. Углы рта максимально растягиваются в обе стороны, зубы хорошо видны. Сквозь щель между зубами выходит прохладная лёгкая струя воздуха.

И — гласный высокий звук, рот в улыбке, без напряжения.

Й — подобен краткому «и» с лёгким придыханием «хь».

К — согласный глухой звук. Язык уходит в глубь рта и соприкасается с мягким нёбом. Помощь как при вызывании звука «г».

Л — согласный долгий звук. Кончик языка поднимается вверх и крепко упирается в альвеолы (за зубами). При необходимости ставится в межзубной

позиции.

М — носовой долгий согласный звук. Губы плотно сжаты и воздушная струя выходит через носовую полость. Для получения звука можно слегка сжать губы ребёнка и придержать естественный выдох.

Н — носовой долгий звук. Язык поднят к твёрдому нёбу, губы полуоткрыты и видны зубы, воздушная струя уходит в нос.

О — звук гласный, долгий. Губы растянуты по вертикали, как сама буква «о». Если нужная артикуляторная поза не получается по подражанию, можно добиться произвольного вытягивания губ вперёд, предлагая ребёнку облизать круглую конфету «чупа-чупс», затем заменив её несъедобным предметом подходящего круглого сечения (например, горлышко пластиковой бутылки). Следить, чтобы работали только губы ребёнка, зубы не должны касаться конфеты или вспомогательного предмета.

П — согласный, глухой краткий звук. Щёки надуты, губы плотно сжаты, ноздри зажаты.

Р — согласный, звонкий, долгий вибрирующий звук. Вибрирует кончик языка, соприкасаясь с альвеолами.

С — согласный, глухой свистящий звук. Губы растянуты в улыбке, зубы оскалены.

Т — глухой согласный звук. Язык между зубами, слегка толкается о зубы.

У — гласный долгий звук. Губы стянуты в узкую «дудочку», выдвинуты вперед. Сначала можно пальцами помогать ребёнку удерживать необходимый рисунок губ, затем поза удерживается с помощью тоненькой трубочки например, стержня для шариковой ручки).

Ф — согласный глухой звук. Нижняя губа слегка прикушена, видны края верхних зубов-резцов. Удобно вызывать звук при задувании пламени свечи. Верхнюю губу при необходимости следует придерживать пальцами, чтобы она не касалась нижней губы.

Х — глухой согласный звук. Рот широко открыт, язык уходит в глубь рта, воздушная струя выходит свободно и «тепло».

Ц — согласный сложный краткий звук. Образуется быстрой сменой позиции языка от звука «т» к звуку «с», губы растянуты в улыбку.

Ч — согласный сложный звук. Образуется быстрой сменой позиции языка от «т» к «ш».

Ш — согласный глухой шипящий звук. Язык уходит в глубь рта, губы округлены.

Щ — мягкое «ш».

Ы — гласный звук. Нижняя челюсть несколько выдвинута вперёд.

Э — гласный звук. Губы и язык расслаблены. Губы в форме горизонтального овала.

Ю — гласный сложный звук. Образуется в результате быстрой смены положения губ от позиции «и» к «у».

Я — гласный сложный звук. Образуется в результате быстрой смены положения губ от позиции «и» к «а».

Артикуляторные уклады формируются логопедом в зависимости от готовности ребёнка к произнесению того или иного звука. Важно добиться произвольного произношения 5-6 звуков и попытаться слить их в простейшие звукоподражательные слова, привязав к определённым ситуациям, которые легко воспроизводить. Например, пропевая звук «и», ребёнок высоко подпрыгивает, держась за руки взрослого; «б» сопровождается ударами кулачка по мыльным пузырям на столе. Закрепив стереотип произнесения отработанных лепетных слов, можно расширять их ситуативное употребление, при этом работая над вызыванием следующих звуков. В ряде случаев звуки появляются спонтанно под влиянием развития словаря. Иногда случается «уплывание» казалось бы уже отработанных звуков при включении их в слова. Вероятно, это происходит из-за недостаточности аналитических процессов (как и при обучении чтению только глобальным методом). Ребёнок не удерживает отдельно произносимый звук как фонему, если научился говорить слово целиком. Несмотря на соблазн для логопеда работать только над словами, нельзя прекращать вызывание одиночных звуков, так как может наступить вторичный распад появившейся экспрессивной речи, что, возможно, уже происходило в раннем возрасте.

Порядок формирования артикуляционных укладов зависит от наличия у ребёнка спонтанных вокализаций. Опираясь на имеющиеся звуки, логопед стремится вызвать их произвольное произнесение и отслеживает обогащение произвольной артикуляции.

Часто встречающийся порядок появления звуков:

- гласные звуки: А, Э, Ы, И, О, У, затем буквы: Я, Е, Ё, Ю;
- согласные звуки: М, П, Н, Т, Ф, Б, И, К, С, Х, В, Д, Г, З, ЛЬ, Ш, Ж, Ч, Щ, Р

На вызывание эхолаличного повторения первых звуков («А», «Э», «Ы») в среднем уходит 4-6 месяцев. Если же ребёнку больше 5,5 лет, то эхолаличное воспроизведение гласных может начаться после года работы.

Так как у неговорящих детей рассогласована артикуляция, речевой выдох и голосоподача, сначала может возникнуть беззвучное повторение звуков, затем шёпотное, и лишь потом подключается голос. Но это относится только к произвольному произнесению звуков по нашей просьбе, произвольные вокализации ребёнка значительно обогащаются и звучат в полный голос. Это указывает на успешность проводимой работы.

Примерно через 2-4 месяца после первых звуков появляются эхолалично повторяющиеся слова (обычно они не связаны с конкретной ситуацией и чем-то привлекли особое внимание ребёнка, например «ананас», «самовар»). Слова сначала звучат тихо и невнятно, но постепенно сила голоса возрастает и активный словарь ребёнка начинает расширяться за счёт все новых существительных.

Нужно отметить, что метод вызывания звуков речи путём формирования артикуляционных укладов очень трудоёмкий. К нему приходится прибегать в тех

случаях, когда растормаживание устной речи не происходит ни на сеансах холдинг-терапии, ни на занятиях музыкальной терапии, ни на логопедических занятиях, где применяются методики, обычные при работе с детьми, страдающими алалией.

Форма работы с ребенком, посещающим логопедические занятия

Индивидуальные	Еженедельно 2 занятия (20мин.)
----------------	--------------------------------

Структура коррекционно-развивающих занятий Основные этапы психологической коррекции

Первый этап - установление контакта с аутичным ребенком.

Второй этап - усиление психологической активности детей.

На **третьем этапе** психокоррекции важной задачей является организация целенаправленного поведения аутичного ребенка.

Каждое занятие состоит из нескольких последовательных частей.

1 часть. Вводная. Организационный момент - настроить ребенка на совместную работу, установить контакт с ним.

Основные процедуры работы:

- Приветствие
- Игры на развитие навыков общения.

2 часть. Основная.

В нее входят: игры, задания, упражнения, направленные на формирование поведения, эмоциональному воспитанию, а также формирование игровой деятельности.

Основные процедуры:

- релаксационные техники, снижающие психоэмоциональное напряжение;
- анималотерапевтические техники, психогимнастические игры, упражнения, сказки, инсценировки, связанные с использованием символов животных (образов, игрушек, рисунков);
- игры и упражнения на выражение эмоций с помощью мимики, позы, пантомимики;
- упражнения на выявление отношения детей к разным эмоциям;
- игры и задания, направленные на развитие произвольности;
- коммуникативные игры, беседы;
- игры на разрядку отрицательных эмоций;
- ролевые игры, проигрывание этюдов;
- упражнения на установление связи между событием и эмоцией;
- упражнения на установление связи между восприятием сенсорной информации и упражнения на установление связи между восприятием сенсорной информации и сопровождающими ее эмоциями. Используется различная по характеру музыка, звуки природы.

3 часть. Заключительная. Ритуал прощания.

Основной целью этой части занятия является создание чувства сплоченности ребенка и взрослого, а также закрепление положительных эмоций от работы на

занятии.

На занятиях разные виды деятельности плавно сменяют друг друга. В процессе занятия каждое действие ребенка повторяется несколько раз и закрепляется в игровых ситуациях.

Используются:

- Упражнения и игры на напряжение и расслабление;
- Арт-терапевтические упражнения (рисунки, танцы, этюды) на выражение эмоционального состояния детей, рефлексии.

Прощание - упражнения на отработку ритуалов прощания. Приведенная схема занятия не является жестко обязательной и в соответствии с содержанием и поставленными целями занятия, самочувствием и настроением детей может изменяться.

Методические требования к занятиям:

любые задания должны предлагаться ребенку в наглядной форме;

- объяснения должны быть простыми, повторяющимися по несколько раз, с одной и той же последовательностью, одними и теми же выражениями;
- речевые инструкции должны предъявляться голосом разной громкости, с обращением особого внимания на тональность;
- не рекомендуется говорить с ребенком громким голосом. В процессе общения с ребенком целесообразно переходить на шепотную речь;
- после выполнения задания психолог должен обязательно обратить внимание ребенка на его успехи. Даже минимальная активность ребенка требует обязательного поощрения.

Описание используемых методик и технологий

В своей работе по развитию эмоциональной сферы у детей со сложным дефектом, для реализации поставленных нами целей и задач мы используем следующие технологии:

- Игровые технологии

Игра относится к технологий прямого воздействия на эмоциональную сферу ребенка и направлена на развитие эмоциональной сферы, на исправление имеющихся нарушений, а также на использование компенсаторных возможностей.

В нашей работе были использованы следующие виды игр:

- Стереотипные игры
- Сенсорные игры
- Терапевтические игры
- Дидактические игры

Стереотипная игра

Педагог или психолог сначала лишь наблюдает, затем осторожно подключается к играм ребенка, делая это тактично и ненавязчиво. Для начала просто присядьте на некотором расстоянии от ребенка и наблюдайте за его игрой. Не нужно торопить взаимодействие. Используя результаты наблюдений, постарайтесь вникнуть в структуру стереотипной игры ребенка: выделите цикл повторяющихся действий; прислушайтесь к бормотанию ребенка во время игры. Полученные выводы помогут в дальнейшем, подскажут, каким образом можно

принять участие в его игре. Когда ребенок привыкнет к вашему присутствию, можно пробовать организовать взаимодействие с ним внутри стереотипной игры. Не надо много говорить, совершать активные действия. Начните с того, что в нужный момент подайте ему нужную деталь, чем обратите его внимание на ваше присутствие. Главная цель - дать ребенку понять, что вы не мешаете ему играть (как обычно бывает), от вас даже может быть польза. На этом этапе все усилия должны быть направлены на завоевание доверия ребенка.

Сенсорные игры

Сенсорными мы условно называем игры, цель которых - дать ребенку новые чувственные ощущения.

Ощущения могут быть самыми разнообразными:

- зрительные (например, ребенок видит яркие цвета, их перетекание друг в друга, смешивание);
- слуховые (ребенок слышит разнообразные звуки, от шуршанья опавших листьев до звучания музыкальных инструментов, учится их различать);
- тактильные (то, что ребенок ощущает посредством прикосновений, ощупывания: это и различные по фактуре материалы, от мягкого махрового полотенца до прохладной гладкой поверхности стекла; и различные по величине и форме предметы - большой мяч и крохотные бусинки, различные шарики и кубики; и соприкосновения, объятия с другим человеком);
- двигательные (ощущения от движений тела в пространстве и ритма движений - ходьба, бег, танцы);

Цель проведения с аутичным ребенком специально организованных сенсорных игр - создание эмоционально положительного настроения.

Терапевтические игры

Цель терапевтических игр - помочь ребенку достичь состояния психического равновесия, т.е. имеется в виду психотерапия. В ходе проведения терапевтической игры становится возможным:

- помочь ребенку снять накопившееся напряжение;
- сгладить проявления подобных аффективных вспышек, сделать их более контролируемыми;
- научить ребенка выражать эмоции более адекватным способом.

Основная цель проведения терапевтических игр - правильная, психологически адекватная реакция специалиста на неадекватное поведение ребенка с учетом особенностей конкретной ситуации. В этом случае, исходя из потребностей ребенка и действуя в его интересах, возможно, вернуть его в состояние эмоционального равновесия, сделать первый шаг к контролю ребенка над собственным эмоциональным состоянием.

Принцип этой классификации игр - используемый в игре материал.

Игры с крупами

Игры с ватой

Игры с кубиками, деталями конструктора и коробками

Игры с небольшими подушками, полотенцами, веревками

Игры со старыми газетами

Игры с водой

Технология сказкотерапии

Сказкотерапия - это процесс переноса сказочных смыслов в реальность, процесс активизации ресурсов, потенциала личности. Преимущество сказкотерапевтического метода заключается в том, что он интегрирует множество психотехнических приёмов в единый сказочный контекст.

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева выделяет три формы сказкотерапии:

- 1) Диагностическая
- 2) Воздействующая.
- 3) Психопрофилактическо-развивающая.

Формы работы со сказками:

Интерпретация сказок.

Рассказывание сказок

Сочинение сказок

Переписывание сказок

Сказачная куклотерапия

Постановка сказок

Сказочная имидж-терапия

Сказочное рисование.

Медитации на сказку

Использование танцев в сказкотерапии

Анализ литературы приводит нас к выводу: наиболее эффективные средства развития паралингвистических проявлений эмоций - игровая драматизация (Л.П. Стрелкова, Н.А. Сорокина), игровая психогимнастика (М.И. Чистякова), игровые драматизации (Г. Барднер, И.П. Воропаева). Позитивное влияние театрализованной игры на эмоциональную сферу дошкольников обусловлено её особыми свойствами (инсценирование движений, характерных для эмоционального состояния героя, воображаемая ситуация).

Технология песочной терапии

Задачи песочной терапии согласуются с внутренним стремлением ребенка к самоактуализации.

Цель песочной терапии - не менять и не переделывать ребенка, не учить его специальным поведенческим навыкам, а дать ребенку возможность быть самим собой

Игры с песком учат прислушиваться к своим ощущениям, развивают тактильную чувствительность и мелкую моторику.

Психотерапевтическая работа позволяет психологу решать следующие задачи:

- Диагностические;
- Коррекционные;
- Терапевтические;
- Творческого развития.

Решаемые проблемы у детей

- агрессивное поведение
- страхи
- проблемы общения со сверстниками
- Нарушения поведения, ухудшение здоровья или плохое настроение у ребенка
- Гиперактивность и нарушение концентрации внимания
- Упрямство, сопротивление или своенравие ребенка
- Тревожное состояние
- Робость, застенчивость, несамостоятельность ребенка

Технология психогимнастики

Психогимнастика - это курс специальных занятий (этюдов, упражнений и игр), направленных на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка (как ее познавательной, так и эмоционально-личностной сферы). На занятиях психогимнастикой дети обучаются азбуке выражения эмоций - выразительным движениям.

Основная цель- обучить детей выражению переживаний, эмоциональных состояний, эмоциональных проблем с помощью движений, мимики, пантомимики, танца, игры.

Основные задачи занятий:

1. Снятие эмоционального напряжения у детей с помощью специальных игр
2. Обучение детей имитации движений
3. Обучение детей восприятию и пониманию невербальных сигналов

В работе используются этюды 47-61 (М.И. Чистякова. Психогимнастика), которые предназначены для детей, страдающих ранним детским аутизмом, выраженной задержкой психического развития и легкой степенью олигофрении (дебильностью). Общей целью этих этюдов является развитие правильного понимания детьми эмоционально-выразительных движений рук и адекватного использования жеста, что в свою очередь способствует социальной компетенции ребенка.

К вспомогательным средствам общения, используемым на психогимнастике, относят рисование и музыку. Рисование помогает обучать детей навыкам адекватного восприятия и выражения эмоций, усиливает эффект от постоянно проводимого на занятиях психогимнастикой тренажа отдельных видов неречевого общения-мимики и пантомимики.

Музыкальные игры (см. подвижные и организующие игры) снимают психоэмоциональное напряжение в группе, воспитывают навыки адекватного группового поведения, безусловного принятия (ситуационного) роли лидера или ведомого, т. е. социализируют ребенка.

Календарно - тематическое планирование

Тематический план занятий по развитию эмоционально - волевой сферы для детей 1,2 группы аутизма

Тема	Цели	Игры упражнения	и	Оборудование
------	------	--------------------	---	--------------

«Давай знакомиться»	Знакомство с участниками группы, установление эмоционального контакта психолога с детьми, развитие коммуникативных навыков.	Игра с бытовыми сюжетами. Начинать взаимодействие с той деятельностью, которую ребенок сам изряда предложенных, включать в общение элементы аутостимуляции приятными впечатлениями, положительными оценками. Игры «Птички», «Догонялки», «Мои ручки»	Мяч, музыкальный центр, игровые и неигровые предметы.
«Установление эмоционального контакта»	Установление контакта с детьми при помощи игр, помогающих установить положительный эмоциональный контакт с детьми I-II групп РДА.	«Спрятался появился», «Ку-ку», «Лови меня», «Догони меня», «Спою песенку про...», «Глазки», «Ушки слушают», «Вверхвниз», «Поскачем на лошадке», «Наш дом», «Построим дом»	
«Эмоциональная идентификация». Диагностическая методика для детей дошкольного и младшего школьного возраста (Е.И. Изотова)	Общая цель: выявление особенностей идентификации эмоций различных модальностей у детей, индивидуальных особенностей эмоционального развития.		Пиктограммы, фотографии лиц детей с различным эмоциональным выражением, карточки с изображением ситуаций различного эмоционального значения, карта шаблона «Цветные гномы», 6 карт с изображением лиц гномов с различными эмоциональными выражениями.

	Диагностическая серия №1,2: выявление сформированности двухкомпонентов процесса опознания эмоций - восприятия и понимания эмоциональных состояний. Диагностическая серия №2: определение уровня произвольного выражения эмоций различной модальности (радость, гнев, печаль, страх, отвращение, стыд, удивление). Выявление объема эмоционального опыта и эмоциональных представлений. Выявление фактора эмоциональной напряженности.		
--	---	--	--

Сенсорные игры: - игры с красками; - игры с водой; игры с мыльными пузырями; - игры со свечами Сенсорные игры: - игры со светом и тенями; - игры с крупами; - игры с пластичными материалами (пластилином, тестом, глиной);	- предоставление ребенку новых положительных окрашенных сенсорных впечатлений; - создание эмоционально положительного настроения; - возникновение эмоционального контакта со взрослым; - получение ребенком новой сенсорной информации; - внесение в игру новых социальных смыслов посредством введения сюжетов	Игры с красками: «Цветная вода», «Смешиваем краски», «Кукольный обед» Игры с водой: «Фонтан», «Озеро», «Купание кукол» Игры с мыльными пузырями: «Мыльные пузыри», «Пенный замок» Игры со свечами: «Рисуем дымом», «Праздник на воде», «День рождения» Игры со светом и тенями: «Солнечный зайчик», «Театр теней» Игры с крупами: «Прячем ручки», «Покормим птичек», «Вкусная кашка» Игры с пластичными материалами: «Пластилиновые картинки», «Огород», «Приготовление еды»	Вода, акварель, кисточки, прозрачные пластиковые стаканчики, мыльные пузыри, свечи. Источники света, разнообразные крупы, пластилин, тесто, глина.
---	---	---	---

Сенсорные игры: - игры со звуками; - игры с ритмами; - игры с движениями и тактильными ощущениями и	-предоставление ребенку новых положительных окрашенных сенсорных впечатлений; -создание эмоционально положительного настроения; -возникновение эмоционального контакта со взрослым; - получение ребенком новой сенсорной информации; -внесение в игру новых социальных смыслов посредством введения сюжетов	Игры со звуками: «Найди такую же коробочку», «Музыканты» Игры с ритмами: «Потешки», «Хороводы» Игры с движениями и тактильными ощущениями: «Змейка», «Самолетики», «Покажи поразному», «Покажи нос»	Разнообразные звучащие игрушки - погремушки, свистульки, пищалки и т.д., тексты песен «Антошка», «Жили у бабуси два веселых гуся», «ЧунгаЧанга» ^{ит} .д.
Терапевтические игры: - игры с крупами; - игры с ватой; - игры с кубиками, деталями конструктора и коробками - игры с небольшим и подушками, полотенцами, веревками; - игры со старыми газетами, журналами; - игры с водой	помочь ребенку снять накопившееся напряжение; -сгладить проявления аффективных вспышек; - научить ребенка выражать эмоции более адекватным способом	Игры с крупами: «Дождь, град» Игры с ватой: «Снег идет», «Снежки», «Снежная крепость» Игры с кубиками, деталями конструктора и коробками: «Землетрясение», «Мусорка», «Салют» Игры с подушками, полотенцами, веревками: «Кто сильнее», «Подушечные бои», «Падающая башня» Игры со старыми газетами, журналами «Птицы летят», «Бумажная битва», «Бумажный листопад» Игры с водой: «Водопад», «брызгалки»	Разнообразные крупы, вата, кубики, конструктор, подушки, полотенца, веревки, старые газеты, журналы,

«Радость»	Снять психоэмоциональное напряжение. Познакомить детей с эмоциональным состоянием «радость» по картинкам с изображением людей, животных, сказочных персонажей	«Что такое радость?» -демонстрация детям слайдовсизображением эмоционального состояния «радость» на картинках с людьми, животными, сказочными персонажами, просмотр мультфильмов, сказок в которых главный герой испытывает «радость», игра«Оживи кружочки», игра«Котик ласкает», игра«Лови-лови!»	Слайды с изображением эмоционального состояния «радость» на картинках с людьми, животными, сказочными персонажами, мультфильмы.
«Мы радуемся»	Выработать положительную эмоциональную реакцию на занятие. Вызвать произвольный адекватный эмоциональный отклик на развивающую ситуацию.	Игры с мыльными пузырями, игры со свечами, игры с крупами, игрыпроводятся под «радостную, весёлую» музыку. Во время игры взрослый должен постоянно проговаривать свои действия и действия ребенка,четкообозначая словами все, что происходит с ними, все что они чувствуют, акцентируя внимания на эмоциональном состоянии ребенка. При этом психолога недожнообескураживать то, что ребенок не проявляет ни малейшего интереса к словам. Не надо отчаиваться: многократное повторение одной и той же игры, одних и тех же слов принесет свои плоды, — ребенок сможет	Мыльные пузыри, свечи, разнообразные крупы, музыкальный центр.

«Почему я грущу. Учимся сочувствовать и сопереживать людям»	Развивать умение расшифровывать эмоцию грусти. Формировать навык социально приемлемого сопереживания.	«Что такое грусть?», «Какая маска, какому клоуну подойдёт?», «Нарисуй грустного мальчика»	Слайды и картинки с изображением эмоционального состояния «грусть».
«Весёлые и грустные»	Расширить представления об эмоциях, предлагая их сравнение; закрепить знания и умения, полученные на предыдущих занятиях	«Выбери такое же настроение», «Весёлые и грустные картинки», «Дорисуй портрет».	Пиктограммы, фотографии лиц детей с различным эмоциональным выражением, карточки с изображением ситуаций различного эмоционального значения
«Почему я грущу. Учимся сочувствовать и сопереживать людям»	Развивать умение расшифровывать эмоцию грусти. Формировать навык социально приемлемого сопереживания.	«Что такое грусть?», «Какая маска, какому клоуну подойдёт?», «Нарисуй грустного мальчика»	Слайды и картинки с изображением эмоционального состояния «грусть».
«Весёлые и грустные»	Расширить представления об эмоциях, предлагая их сравнение; закрепить знания и умения, полученные на предыдущих занятиях.	«Выбери такое же настроение», «Весёлые и грустные картинки»,	Пиктограммы, фотографии лиц детей с различным эмоциональным выражением, карточки с изображением ситуаций различного эмоционального значения
«Когда мне грустно. Когда я радуюсь»	Закрепить представления об эмоциях, предлагая игры и сюжеты для их сравнения; закрепить знания и умения, полученные на предыдущих занятиях через собственный эмоциональный опыт и переживания ребенка.	Беседа по картинкам «Что такое радость?», «Что такое грусть?», «Покажи весёлый рисунок», «покажи грустный рисунок» «Что развеселит тебя?», «Подаридвижение», просмотр отрывка из мультфильма «Винни Пух и день забот», «Кто самый весёлый?»	Слайды и картинки с изображением эмоционального состояния «грусть» и «радость».

«Повторение и закрепление»	Повторить эмоциональные, с которыми познакомили ребенка. Учить различать эмоциональные состояния «радость» и «грусть» по картинкам с изображением людей, животных, сказочных персонажей и по схематическим изображениям.	Беседа по картинкам «Что такое радость?», «Что такое грусть?», «Покажи весёлый рисунок», «Покажи грустный рисунок» «Что тебя развеселит?», «Подари движение», просмотр отрывка из мультфильма «Винни Пух и день забот», «Кто самый весёлый?». «Выбери такое же настроение», «Весёлые и грустные картинки», «Дорисуй портрет».	Пиктограммы, фотографии лиц детей с различным эмоциональным выражением, карточки с изображением ситуаций различного эмоционального значения. Слайды с изображением эмоциональных состояний «грусть» и «радость».
«Эмоциональная идентификация». Диагностическая методика для детей дошкольного и младшего школьного возраста (Е.И. Изотова)	Общая цель: выявление особенностей идентификации эмоций различных модальностей у детей, индивидуальных особенностей эмоционального развития. Диагностическая серия №1, 2: выявление сформированности двухкомпонентов процесса опознания эмоций - восприятия и понимания эмоциональных состояний. Диагностическая серия №2: определение уровня произвольного выражения эмоций различной модальности (радость, гнев, печаль, страх, отвращение, стыд, удивление). Выявление объема эмоционального опыта и эмоциональных представлений. Выявление фактора эмоциональной напряжённости.		Пиктограммы, фотографии лиц детей с различным эмоциональным выражением, карточки с изображением ситуаций различного эмоционального значения, карта-шаблон «Цветные гномы», 6 карт с изображением лиц гномов с различными эмоциональными выражениями.

**Тематический план занятий по развитию эмоционально - волевой сферы для детей
3,4 группы аутизма**

Тема	Цели	Игры и упражнения	Оборудование
«Давай знакомиться»	Знакомство с участниками группы, установление эмоционального контакта психолога с детьми, развитие коммуникативных навыков.	Давай поздороваемся , Найди пару, волшебный колокольчик, домик, волшебный танец, пожалуйста, цветы и солнце.	Мяч, музыкальный центр, игровые и неигровые предметы.
«Установление эмоционального контакта»	Установление контакта с детьми при помощи игр, помогающих установить положительный эмоциональный контакт с детьми I-II групп РДА.	«Спрятался появился», «Ку-ку», «Ловименя», «Догони меня», «Спою песенку про...», «Глазки», «Ушки слушают», «Вверхвниз», «Поскачем на лошадке», «Наш дом», «Построим дом»	
«Эмоциональная идентификация». Диагностическая методика для детей дошкольного и младшего школьного возраста (Е.И. Изотова)	особенностей эмоционального развития. Диагностическая серия №1, 2: выявление сформированности двухкомпонентов процесса опознания эмоций - восприятия и понимания эмоциональных состояний. Диагностическая серия №2: определение уровня произвольного выражения эмоций различной модальности (радость, гнев, печаль, страх, отвращение, стыд, удивление). Выявление объема эмоционального опыта и эмоциональных представлений. Выявление фактора эмоциональной напряженности.		Пиктограммы, фотографии лиц детей с различным эмоциональным выражением, карточки с изображением ситуаций различного эмоционального значения, карта шаблон «Цветные гномы», 6 карт с изображением лиц гномов с различными эмоциональным и выражениями.

Сенсорные игры: - игры с красками; - игры с водой; игры с мыльными пузырями; - игры со свечами Сенсорные игры: - игры со светом и тенями; - игры с крупами; - игры с пластичными материалами (пластилин, тестом, глиной);	- предоставление ребенку новых положительных окрашенных сенсорных впечатлений; - создание эмоционально положительного настроения; - возникновение эмоционального контакта со взрослым; - получение ребенком новой сенсорной информации; - внесение в игру новых социальных смыслов посредством введения сюжетов	Игры с красками: «Цветная вода», «Смешиваем краски», «Кукольный обед» Игры с водой: «Фонтан», «Озеро», «Купание кукол» Игры с мыльными пузырями: «Мыльные пузыри», «Пенный замок» Игры со свечами: «Рисуем дымом», «Праздник на воде», «День рождения» Игры со светом и тенями: «Солнечный зайчик», «Театр теней» Игры с крупами: «Прячем ручки», «Покормим птичек», «Вкусная кашка» Игры с пластичными материалами: «Пластилиновые картинки», «Огород», «Приготовление еды»	Вода, акварель, кисточки, прозрачные пластиковые стаканчики, мыльные пузыри, свечи. Источники света, разнообразные крупы, пластилин, тесто, глина.
---	--	--	---

Сенсорные игры: - игры со звуками; - игры с ритмами; - игры с движениями и тактильными ощущениями и	-предоставление ребенку новыхположительно сокращенных сенсорных впечатлений; -создание эмоционально положительного настроения; -возникновение эмоционального контакта со взрослым; - получение ребенком новойсенсорной информации; - внесение в игру новых социальных смыслов посредством введения сюжетов	Игры со звуками: «Найди такую же коробочку», «Музыканты» Игры с ритмами: «Потешки», «Хороводы» Игры с движениями и тактильными ощущениями: «Змейка», «Самолетки», «Покажи по-разному», «Покажи нос»	Разнообразные звучащие игрушки - погремушки, свистульки, пищалки и т.д., тексты песен «Антошка», «Жили у бабуси два веселых гуся», «ЧунгаЧанга» ит.д.
Терапевтические игры: - игры с крупами; - игры с ватой; - игры с кубиками, деталями конструктора и коробками - игры с небольшим и подушками, полотенцам и, веревками; - игры со старыми газетами, журналами; - игры с водой	помочь ребенку снять накопившееся напряжение; - сгладить проявления аффективных вспышек; - научить ребенка выражать эмоции более адекватным способом	Игры с крупами: «Дождь, град» Игры с ватой: «Снег идет», «Снежки», «Снежная крепость» Игры с кубиками, деталями конструктора и коробками: «Землетрясение», «Мусорка», «Салют» игры с подушками, полотенцами, веревками: «Кто сильнее», «Подушечные бои», «Падающая башня» Игры со старыми газетами, журналами «Птицы летят», «Бумажная битва», «Бумажный листопад» Игры с водой: «Водопад», «Брызгалки»	Разнообразные крупы, вата, кубики, конструктор, подушки, полотенца, веревки, старые газеты, журналы, вод

«Радость»	Снять психоэмоциональное напряжение. Познакомить детей с эмоциональным состоянием «радость» по картинкам с изображением людей, животных, сказочных персонажей	«Что такое радость?» -демонстрация детям слайдовсизображением эмоционального состояния «радость» на картинках с людьми, животными, сказочными персонажами, просмотр мультфильмов, сказок в которых главный герой испытывает «радость», игра«Оживи кружочки», игра«Котик ласкает», игра«Лови-лови!»	Слайды с изображением эмоционального состояния «радость» на картинках с людьми, животными, сказочными персонажами, мультфильмы.
«Мы радуемся»	Выработать положительную эмоциональную реакцию на занятие. Вызвать непроизвольный адекватный эмоциональный отклик на развивающую ситуацию.	Игры с мыльными пузырями, игры со свечами, игры с крупами, игрыпроводятся под «радостную, весёлую» музыку. Во время игры взрослый должен постоянно проговаривать свои действия и действия ребенка,четкообозначая словами все, что происходит с ними, все что они чувствуют, акцентируя внимания на эмоциональном состоянии ребенка. При этом психолога не должнообескураживать то, что ребенок не проявляет ни малейшего интереса к словам. Не надо отчаиваться: многократное повторение одной и той же игры, одних и тех же слов принесет свои плоды, — ребенок сможет включиться в общение.	Мыльные пузыри, свечи, разнообразные крупы, музыкальный центр.

«Почему я грущу. Учимся сочувствовать и сопереживать людям»	Развивать умение расшифровывать эмоцию грусти. Формировать навык социально приемлемого сопереживания.	«Что такое грусть?», «Какая маска, какому клоуну подойдёт?», «Нарисуй грустного мальчика»	Слайды и картинки с изображением эмоционального состояния «грусть».
«Весёлые и грустные»	Расширить представления об эмоциях, предлагая их сравнение; закрепить знания и умения, полученные на предыдущих занятиях	«Выбери такое же настроение», «Весёлые и грустные картинки», «Дорисуй портрет».	Пиктограммы, фотографии лиц детей с различным эмоциональным выражением, карточки с изображением ситуаций различного эмоционального значения
«Почему я грущу. Учимся сочувствовать и сопереживать людям»	Развивать умение расшифровывать эмоцию грусти. Формировать навык социально приемлемого сопереживания.	«Что такое грусть?», «Какая маска, какому клоуну подойдёт?», «Нарисуй грустного мальчика»	Слайды и картинки с изображением эмоционального состояния «грусть».
«Весёлые и грустные»	Расширить представления об эмоциях, предлагая их сравнение; закрепить знания и умения, полученные на предыдущих занятиях.	«Выбери такое же настроение», «Весёлые и грустные картинки»,	Пиктограммы, фотографии лиц детей с различным эмоциональным выражением, карточки с изображением ситуаций различного эмоционального значения
«Когда мне грустно. Когда я радуюсь»	Закрепить представления об эмоциях, предлагая игры и сюжеты для их сравнения; закрепить знания и умения, полученные на предыдущих занятиях через собственный эмоциональный опыт и переживания ребенка.	Беседа по картинкам «Что такое радость?», «Что такое грусть?», «Покажи весёлый рисунок», «Покажи грустный рисунок» «Что развеселит тебя?», «Подари движение», просмотр отрывка из мультфильма «Винни Пух и день забот», «Кто	Слайды и картинки с изображением эмоционального состояния «грусть» и «радость».

«Повторение и закреплены е»	Повторить эмоциональные, с которыми познакомили ребенка. Учить различать эмоциональные состояния «радость» и «грусть» по картинкам с изображением людей, животных, сказочных персонажей и по схематическим изображениям.	Беседа по картинкам «Что такое радость?», «Что такое грусть?», «Покажи весёлый рисунок», «Покажи грустный рисунок» «Что тебя развеселит?», «Подари движение», просмотр отрывка из мультфильма «Винни Пух и день забот», «Кто самый весёлый?». «Выбери такое же настроение», «Весёлые и грустные картинки», «Дорисуй портрет».	Пиктограммы, фотографии лиц детей с различным эмоциональным выражением, карточки с изображением ситуаций различного эмоционального значения. Слайды с изображением эмоциональных состояний «грусть» и «радость».
«Эмоциональная идентификация». Диагностическая методика для детей дошкольного и младшего школьного возраста (Е.И. Изотова)	Общая цель: выявление особенностей идентификации эмоций различных модальностей у детей, индивидуальных особенностей эмоционального развития. Диагностическая серия №1,2: выявление сформированности двухкомпонентов процесса опознания эмоций - восприятия и понимания эмоциональных состояний. Диагностическая серия №2: определение уровня произвольного выражения эмоций различной модальности (радость, гнев, печаль, страх, отвращение, стыд, удивление). Выявление объема эмоционального опыта и эмоциональных представлений. Выявление фактора эмоциональной напряжённости.		Пиктограммы, фотографии лиц детей с различным эмоциональным выражением, карточки с изображением ситуаций различного эмоционального значения, карташаблон «Цветные гномы», 6 карт с изображением лиц гномов с различными эмоциональными выражениями.

Метод холдинг-терапии в работе психолога с семьёй ребёнка-аутиста

Метод разработан доктором М. Welch (1983) как психотерапевтическая техника, холдинг (от английского hold - держать) и выглядит очень просто. В специально отведённое время мать берёт своего ребёнка на руки, крепко прижимает его к себе. Ребёнок должен сидеть у матери на коленях, прижатым к груди, так, чтобы у матери была возможность посмотреть ему в глаза. Не ослабляя объятий, несмотря на сопротивление ребёнка, мать говорит о своих чувствах и своей любви к своему сыну или дочке и о том, как она хочет преодолеть ту или иную проблему.

Итак, холдинг-терапия включает в себя повторяющиеся процедуры холдинга - удержания ребёнка на руках у родителей до его полного расслабления (физического и эмоционального). Психологическим обоснованием такого удержания может быть то, что оно противопоставлено обычному для аутичного ребёнка поведению, направленному на избегание контакта (J. Richer, 1993). Для психолога очевидно, что нормальное, полноценное развитие ребёнка невозможно без установления тесной связи, в первую очередь, с матерью. От контактов с матерью ребёнок гармонично переходит к контактам с обществом. Об этом наиболее ярко свидетельствует опыт культур, где близость ребёнка к матери является ценностью, как, например, у эфиопов или у североамериканских эскимосов. Из-за того, что ребёнок постоянно находится на спине у матери, она очень скоро научается различать основные потребности младенца, устанавливая тесный контакт с ним. Нарушение связи с матерью чревато тяжёлыми физическими и психическими последствиями для ребёнка, что доказано многочисленными исследованиями по депривации.

Матери аутичного ребёнка очень сложно установить тесный контакт с ним, так как ребёнок не подкрепляет её инстинктивное поведение: не смотрит ей в глаза, не принимает позу готовности при взятии на руки, не улыбается в ответ на улыбку матери и т. п. Поэтому аутичный ребёнок недополучает такие необходимые для развития вещи, как контакт глазами, голосом, телесный контакт. Мать часто не может помочь такому ребёнку пережить травмирующие события, успокоить, когда больно или страшно, так как он не сообщает об этом матери, не ищет утешения и защиты у неё на руках. На боль, психологический дискомфорт аутичный ребёнок может реагировать усилением стереотипных движений, «застыванием», «замиранием» или криком, о причине которого мать часто не может догадаться. Ясно поэтому, что холдинг опирается на естественное инстинктивное желание матери обнять ребёнка и удержать его при себе, чтобы разобраться в том, что с ним происходит, утешить и попробовать наладить взаимоотношения с ним.

Обычно на «ситуацию удержания» аутичный ребёнок реагирует отчаянным сопротивлением, воспринимая такое «лишение свободы» как витальную опасность. Поэтому многое зависит от того, что именно родители говорят ребёнку, какие эмоциональные аргументы они подбирают для того, чтобы объяснить ему ситуацию. Страх ребёнка и вызванное им сопротивление всегда уходят, когда

родители настойчиво объясняют ребенку, как он им нужен, говорят, что не хотят его обидеть, а, наоборот, хотят с ним пообщаться и поиграть. Задача родителей во время холдинга поэтому состоит в том, чтобы удержать ребенка не только физически, сколько эмоционально, уговаривая его не уходить, не покидать маму и папу, повторяя, как важно быть всем вместе. Автор метода М. Welch выделяет в процедуре холдинга три стадии: конфронтацию, отвержение (или сопротивление) и разрешение. «Первая стадия любой сессии холдинга - это конфронтация. Обычно ребёнок противится началу холдинга, хотя часто на протяжении всего дня ждёт его. Он (или она) может находить любые поводы, лишь бы уклониться от начала процедуры. Когда так или иначе матери удастся настоять на своём, усадить ребёнка себе на колени и заключить его в свои объятия, после конфронтационной паузы наступает фаза активного отвержения. Наступление этой фазы не должно пугать мать или находящегося рядом с матерью и с ребёнком отца, который может обнимать их двоих. Ее наступление как раз говорит о том, что холдинг проходит нормально. В эти минуты нельзя ни в коем случае поддаться жалобам и плачу ребёнка или испугаться и отступить под его физическим натиском. Ребёнок может рваться из объятий, кусаться, царапаться, плевать, кричать и обзывать мать разными обидными словами. Правильная реакция матери состоит в том, чтобы, глядя ребенка, успокаивать его, говорить ему, как она его любит и как переживает, что он страдает, но она ни за что не отпустит его именно потому, что любит. После различной по продолжительности второй стадии неизбежно наступает третья стадия - стадия разрешения. На этой стадии ребёнок перестает сопротивляться, устанавливает контакт глазами, расслабляется, у него появляется улыбка, ему становится легко проявить нежность; мать и ребёнок получают возможность говорить на самые интимные темы и переживать чувство любви» (из книги М. Welch «Holding-Time». N.Y., 1988).

После сеанса холдинга ребёнок становится спокойным, расслабленным (иногда после первого холдинга ребёнок может даже заснуть) или может оставаться достаточно активным. В любом случае он начинает контактировать с родителями: появляется прямой взгляд в глаза, ребёнок может рассматривать лицо матери так, как будто видит его впервые, ощупывает его, гладит мать по волосам.

Доктор Welch рекомендует проводить холдинг ежедневно один раз, а также во всех ситуациях, когда ребенку плохо (либо он прямо высказывает это, либо плохо себя ведёт). При этом полное физическое здоровье родителей и ребёнка является необходимым и обязательным условием проведения холдинг-терапии.

Длительность первого сеанса холдинга с аутичным ребёнком варьирует, по нашим наблюдениям, в пределах 1,5-4,5 ч. Очень важно, чтобы первый холдинг был доведён до «хорошего конца», и ребёнок полностью расслабился, тогда в последующие дни его сопротивление редуцируется, оставляя всё больше времени для развития позитивного эмоционального взаимодействия. В противном случае сопротивление ребёнка остается таким же отчаянным и длительным, как в первый раз, на протяжении многих дней, и не всем родителям хватает эмоциональной

выносливости, чтобы продолжать холдинг- терапию, добиваясь полного эмоционального и физического расслабления ребёнка.

Как правило, только первое «сражение» может длиться больше двух часов. В дальнейшем сопротивление ребёнка сходит на нет, и занятие занимает не более 1,5-2 ч. (при этом преодоление сопротивления ребёнка занимает от нескольких минут до получаса, а игры, чтение стихов и сказок, рисование и другие развивающие занятия - остальное время).

В процессе холдинг-терапии достигается существенный прогресс в развитии, прежде всего, эмоционального контакта с близкими людьми. Ребёнок становится активным в исследовании окружающего мира, проявляет интерес к событиям, происходящим дома, на улице. Он активнее включается в любое взаимодействие, идёт на тактильный контакт (даёт себя обнять, подержать на руках), чаще смотрит в глаза, чаще обращается с просьбой. Речевое развитие, как правило, тоже прогрессирует, по крайней мере, дети чаще пытаются обращаться не криком, а словом. Уменьшаются проявления агрессии и самоагрессии, ребёнок становится более спокойным и управляемым. В ряде случаев дети начинают проявлять интерес к книгам, рисованию, совместной игре. Эти данные приводят M. Welch (1983, 1988); I. Prekopp (1983); M. Zapella (1983, 1987, 1992); J. Richer & M. Zapella (1989); J. Richer (1991), применяющие холдинг-терапию в психологической коррекционной работе с семьями, имеющими аутичных детей.

Очевидно, что холдинг-терапия, стимулируя развитие ребёнка, даёт семье возможность по-новому наладить взаимодействие с ним, преодолевая при этом как сам аутизм, так и связанную с ним задержку психического развития.

Правила применения холдинг-терапии полной семьёй

Холдинг-терапия должна проводиться ежедневно, в течение первых двух месяцев 2 раза в день; затем - три месяца один раз в день (но длительность сеанса в таком случае возрастает до 40 минут - 1 часа). Через полгода - раз через день или раз в 2 дня и дополнительно - по необходимости. Если ребёнок отказывается переходить на занятия через день, то вплоть до полутора лет холдинг-терапию проводят ежедневно.

В случае отката, регресса ребёнка холдинг-терапия опять проводится ежедневно по 2-3 раза в сутки. Общая продолжительность психотерапии - от 1 года до 3 лет. Необходимо участие в холдинге двоих взрослых поочерёдно (т.е. у ребёнка 2 обязательные холдинг- терапии в день), и не только затем, чтобы распределить нагрузку во время сеансов, но также затем, чтобы в случае болезни или отъезда одного из родителей холдинг-терапия не прекращалась.

Первые 3-4 сеанса холдинга необходимо проводить в присутствии специалиста по холдинг-терапии (психолог, дефектолог, специальный педагог); необходимо добиваться полного расслабления ребенка (уже на 3-4 сеансе).

Рекомендуется на этапе обучения специалистом начинать с 3 минут холдинг-терапии и довести к 4 сеансу до 10 минут. Если ребёнок не расслабляется к концу

3-х минутного сеанса, то с самого начала терапию проводят в объёме не менее 10 минут.

В случае тяжёлых форм аутизма и наличии большого числа тактильных аутостимуляций (постоянное трогание вещей, обнимание и прижимание ребёнка к людям и вещам, нетерпение ребёнка к смене одежды, игры со своей и посторонней одеждой с целью получения тактильного контакта) с самого начала сеансы холдинг-терапии проводят в объёме не менее 10-15 минут. В таком случае допустимо начало занятий не с матерью, а с отцом, как более физически сильным человеком, а подключение матери в помощь. Самостоятельные занятия по холдингу мать в таком случае начинает проводить с 6-10 дня занятий, когда сопротивление ребёнка уже несколько снизится.

Холдинг-терпию сопровождают общим массажем в 10-15 минут перед сном. По окончании сеанса удержания, если ребёнок не заснул, вводят короткое 10-15 минутное приятное занятие.

На начальном этапе (около 2 недель) играют в игры на закрепление зрительного контакта. Например, упрощённый вариант игры в прятки (когда мама закрывает ладонями свои глаза или глазки ребёнка: "спрятались глазки - а вот они!"), игры типа "поехали- поехали, в ямку - бух" (с контактом в глаза!), «идёт корова рогатая - забодаю, забодаю!», дотрагивание до лица ребёнка руками с перечислением: это-носик, это-ротик и т.д. Через 2 недели холдинг-терапии вводятся тактильные и пальчиковые игры "ладушки", "сороку- ворону", "каравай", С того момента, когда зрительный контакт становится устойчивым, ребёнка можно развернуть к себе спиной, прижать и, удерживая на коленях, играть в пальчиковые игры более сложного содержания и подключать, ориентируясь на интерес ребёнка, стихи А. Барто, К. Чуковского, Б. Заходера, Берестова. А далее - короткие, ритмичные сказки ("Колобок", "Теремок", "Репка"), затем - более сложные, с приключениями ("Кот, Лиса и Петух", "Заячья избушка", "Три поросенка" и т. п.). Далее слова сказок начинаем интерпретировать, так как особое внимание на холдинге, так же как и при любой другой работе с таким ребёнком, уделяется развитию его понимания, осознания им окружающего мира, т.е. формированию у него системы эмоциональных смыслов. Ребёнку любой из четырёх групп аутизма по Никольской необходимы рассказы про него самого, про то, что происходит с ним в течение дня, про то, что было вчера, в прошлом году, много лет назад, когда он был совсем маленьким. Рассказывать об этом ребёнку можно, опираясь на приятные ему эмоциональные детали, обыгрывая все фрагменты рассказа, стараясь заразить ребёнка своими эмоциями. Позже, читая ему сказку, надо стараться находить связь между её содержанием и деталями его жизни, быта всей семьи, вспоминать любимые и хорошо ему знакомые подробности. Например, так: "Жили-были дед и баба. *И у тебя есть дед и баба. Деду зовут Саша, а бабу Катя. Они скоро в гости придут* И была у них курочка Ряба. *А кто есть у наших деда и бабы? Кошка Мурка...*" и т.д.

Через 1-2 месяца занятий в играх, песнях, стихах, которые произносятся

после терапии, важно стараться провоцировать ребёнка на подражание действию, мимике, речи взрослого. Даже если это подражание вначале абсолютно механическое, ребёнок усваивает форму реакции взрослого. Осваивая пластику, интонацию, мимику мамы и папы, перенимая их речевые шаблоны, ребёнок постепенно вырабатывает собственные способы реагирования, становится более самостоятельным в контакте. Ребёнка с тяжелым недоразвитием речи следует также провоцировать на вокальное, словесное подражание, договаривание слов в знакомых стихах (когда родители оставляют паузу в конце строфы), допевание знакомых песен. Ребёнка со стереотипной речью надо вовлекать в совместный пересказ запомнившихся событий, эмоционально ярких впечатлений. При этом взрослые должны стараться использовать его произвольные реакции: сеанс холдинг-терапии проводится обоими родителями, и мать, пересказывая что-то отцу, мать оставляет для ребёнка паузы, провоцируя его на договаривание (так же, как в стихах и песнях).

Если ребёнок в процессе терапии заснул, то ребёнка продолжают 10-15 минут держать на руках, укачивая и напевая любые мелодии, независимо от того, хороший ли у них слух и голос. Необязательно петь те песни, которые традиционно считаются детскими, пусть мама с папой поют те песни, которые любят сами. Это обогащает мир ребёнка.

Холдинг-терпию нельзя прерывать или сокращать по времени самовольно, так как это вызовет регресс у ребёнка. Начав холдинг-терапию, родители должны проводить её хотя бы полгода, в случае затруднений обращаясь к специалисту.

Холдинг-терпия проводится, даже если ребёнок болен или утомлён в привычном ему объёме. Исключение - температура выше 39 градусов. Тогда предварительно необходимо дать ребёнку жаропонижающее и сбить температуру или завернуть ребёнка в прохладную простыню, и потом провести холдинг. Оговоримся сразу, что это не травматично для больного ребёнка. Более того, укачивание и ласка во время болезни ребёнку строго необходимы, а ребёнку-аутисту тем более. Во время болезни сопротивление ребёнка не будет столь активным, зато он получит эмоциональную поддержку на заключительной стадии холдинга.

Форма работы с ребенком, посещающим психологические занятия

Индивидуальные	Еженедельно 2 занятия (10-20мин.)
----------------	-----------------------------------

Содержание работы с ребенком, посещающим психологические занятия

Направление коррекционно-развивающей	Задача	Содержание коррекционно-развивающей работы
--------------------------------------	--------	--

работы		
Тактильная дорожка	- Понимать, что такое «мягкий», «колючий», «шершавый» и т.д. - Развивать сенсорные навыки. -улучшать чувствительность к осязанию и тактильному восприятию - обучать навыкам счета,	Хождение по тактильной дорожке. Массаж стоп. Воздействие на точки стоп осуществляется во время хождения по ребристым дорожкам, массажным коврикам, коврикам с пуговицами и т.д
Паттернинг	• одно из основных упражнений метода Гленна Домана, для лечения, ДЦП, задержки развития, аутизма, синдрома Дауна и других. задача которой - перепрограммировать средний мозг и подкорковые области, заложить информацию о правильных движениях, укрепить нижние области мозга.	Упражнение «Паучок».
Подвесная Платформа Сова	• тренажер для занятий по методике сенсомоторной интеграции. развитию чувства равновесия, помогают ребенку сформировать схему собственного тела, улучшить осознание его положения в пространстве. Кроме того, использование тренажера будет полезным для укрепления опорно-двигательного аппарата, предупреждения плоскостопия и нарушений осанки.	«Равновесие» Задача ребенка – удержать равновесие в разных позах (на одной, обеих ногах, держась за веревки одной или двумя руками, не удерживаясь руками вовсе) на снаряде, подвешенном разными способами «Льдина» Педагог раскачивает тренажер, на котором, лежа на животе, пытается удержаться держащийся за края ребенок Действия с предметами на висящем снаряде Ребенок в положении сидя, стоя, лежа на спине или животе ловит и отбрасывает в руки педагогу или в мишень мяч, отбивает его ногами.
Су – Джек терапия	• Воздействовать на биологически активные точки по системе Су – Джек, является одним из эффективных приемов, обеспечивающих развитие познавательной, эмоционально-волевой сфер ребенка, стимулирование речевых зон коры головного мозга.	Массаж специальным шариком, шаров – «ежиков», мячиком. Шишками различных деревьев, камушки, семена растений. «Репка» - массаж ручкой массажной Лепка из пластилина (разминание твердый, мягкий) Работа с прищепками. Рисование карандашами.
Мозжечковая стимуляция	• специально комплекс упражнений, который позволяет развивать головной мозг, в том числе его участки, отвечающие за формирование высших психических функций. Цель таких упражнений – научить мозг правильно	1) Доска располагается перед ребенком. Встать на доску и покачаться на ней; 2) Залезть и слезть с доски: а) спереди; в) сзади; с) с обеих сторон; 3) Ребенок в положении стоя

	обрабатывать информацию, полученную от органов чувств, улучшить навыки речи, письма рукой, развить навыки чтения, концентрацию внимания, математические навыки, стимулировать развитие памяти и понимание.	медленно покачивается вперед-назад. Лучше выполнять под музыку; 4) Встать на доску, закрыть глаза и покачаться на ней; 5) Сесть на доску и покачаться на ней вправо-влево; ребенок сидит на доске, а специалист раскачивает его вправо-влево; 6) Сидя на доске на коленях, имитировать плавательные движения двумя руками, затем только правой, левой и обеими руками поочередно; 7) Сесть на доску «по-турецки» и покачаться на ней вправо-влево; 8) Сидя на доске «по-турецки» имитировать плавательные движения двумя руками, затем только правой, левой и обеими руками поочередно; 9) Встать на доске на колени, выполнять наклоны головы вправо, влево, вперед, назад; 10) Встать на доске на колени, зафиксировать взгляд на предмете и производить вращательные движения головой в разные стороны: сначала вправо, потом влево, потом поочередно в разные стороны;
Метод «Ключ»	• это индивидуальный подбор из множества особых идеорефлекторных приемов и повторяемых ритмичных движений, позволяющий в кратчайшие сроки выработать навыки саморегуляции. Освободиться от зажатости. Быстро раскрепоститься, адаптироваться в новой обстановке. Снять страхи, повысить уверенность в себе. Освободить сознание от стереотипов мышления и бессознательных психологических барьеров. Снизить утомляемость при больших умственных и физических нагрузках. Быстро расслабиться и восстановиться в сложных условиях.	Игра «Шалтай – болтай», при включении дыхательной гимнастики.
Дыхательные упражнения.	Правильное речевое дыхание является основой звучащей речи. Источником образования звуков речи является воздушная струя, выходящая из легких через гортань, глотку, полость рта или носа	Вначале это беззвучные дыхательные упражнения: вдох осуществляется через нос, выдох через рот.

	наружу. Дыхание обеспечивает нормальное звукообразование, создает условия для поддержания нормальной громкости речи, четкого соблюдения пауз, сохранения плавности речи и интонационной выразительности.	
Цветотерапия	Немедикаментозный метод лечения, основанный на том, что каждая из биологически активных зон организма реагирует на один из цветов: воздействие цветом происходит на орган зрения, а через него и через зрительный анализатор – на нервную систему. Воздействие определенного цвета снимает энергетическую блокаду, являющуюся причиной функционального расстройства. <i>Создание благоприятной эмоциональной атмосферы; снижение уровня тревожности и стресса; стимуляция умственной и физической активности; развитие восприятия цвета и формирование цветового вкуса; помощь в адаптации детей к новым условиям.</i>	Наблюдение за реакцией ребёнка на разные цвета; <i>подбор цветowych комбинаций для создания комфортной среды</i> ; проведение игр и упражнений с использованием цветных материалов (например, рисование, лепка, аппликации); <i>создание цветowych схем для релаксации или стимуляции</i> ; обсуждение с ребёнком его впечатлений от разных цветов. Рисование пальчиками, рисование большими кистями, лепка, аппликация и другие виды творческой деятельности с использованием различных цветов. Игры с цветными предметами, раскраски, создание коллажей из цветной бумаги и других материалов могут помочь ребёнку выразить свои эмоции и чувства.

Сопровождение Тьютора

Описание направлений образовательной деятельности в соответствии с особенностями обучающихся с НОДА,

№	Направление	Участники образовательных отношений	Содержание деятельности
1.	Информационное обеспечение	Педагоги	Оформление документации, создание и пополнение сайта, пополнение нормативно-правовой и методической базы, консультации для педагогов, родителей. Подготовить информационную базу, материал для консультации
2	Организационная деятельность	Помочь в усвоении Программы, преодолении трудностей в обучении.	Сопровождение обучающегося на занятиях, социализация обучающегося.
3.	Учебно-методическая	Ведение рабочей документации	Ведение дневника наблюдений, индивидуальные консультации с

	работа		педагогами
4.	Диагностико-аналитическая деятельность	Провести диагностику и анализ развития обучающихся	Пополнение и корректировка данных по обучающимся с ОВЗ, наблюдение за его поведением в разных видах деятельности (общение со взрослыми, со сверстниками, игра, детский труд и самообслуживание, изобразительная и конструктивная деятельность)
5.	Коррекционно-развивающая деятельность	Способствовать полноценному психическому и личностному развитию обучающегося.	Проведение индивидуальных коррекционно-развивающих игр и упражнений. Проведение упражнений по рекомендациям педагогов.
Программный диагностический комплекс для психолого – педагогических исследований			
Название документа		Инструменты диагностики развития детей	
Опросник KID / R-CDI		ШКАЛА РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ от 0 мес. до 3,5 лет	
M-CHAT		Модифицированная анкета аутизма у детей 16-30 месяцев (M-Chat)	
MEISR «Measure of Engagement, Independence, and Social Relationships» R. A. McWilliam and Naomi Younggren (2012)		Измерение вовлеченности, независимости и социальных отношений в ежедневных жизненных ситуациях	
Дифференциальная диагностика		дифференцированная диагностика — организуется с целью комплексной междисциплинарной оценки развития. Этот этап диагностики характеризуется сбором информации для разработки индивидуальной программы развития и прогнозирования оптимального образовательного маршрута ребенка	
Оценка слуха		Скрининг слуха Реакция на высокочастотный сигнал	
Оценка зрения		Скрининг зрения Проверка зрения	
ADOS		Диагностика аутизма состоит из четырех различных модулей.	
Программный комплекс для психолого – педагогических исследований «Лонгитюд»		Автоматизированные средства сбора и обработки данных психолого-педагогических диагностических и исследовательских методик, создание программы развития ребенка.	
Матрица Коммуникации		Матрица общения — это методика оценки, позволяющая точно определить, каким образом человек общается, и получить общую схему определения логических целей развития коммуникативных навыков.	
Куррикулум.		Куррикулум - *ход жизни* (с латинского языка), понятие, которое является синонимом к слову резюме. То есть, это краткое описание жизни и профессиональной деятельности, полученных навыков и достижений. В	

	некоторых странах, в отличие от России, род куррикулумом понимается подробное и обширное описание жизни, более близкое нам как автобиография	
Оценка мотивационных факторов	Основной целью первичного приема является оценка функционирования ребенка, определение наличия или отсутствия у ребенка ограничений жизнедеятельности и формирование дальнейшего маршрута	
Оценка речевых функций	Пониание речи, произношение слов.	
PICCOLO	Взаимодействие родителя с ребенком: лист для фиксации наблюдений (10-47 месяцев)	
Коррекционный блок		
Формирование навыков самообслуживания	Сюжетно-ролевые игры Тематические беседы Пример Указания Объяснение Рассматривание иллюстраций ИКТ-технологии Мнемотаблица	Самостоятельное соблюдение режимных моментов. Соблюдение правил поведения.
Формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни		Сформированность навыков самообслуживания.
Владение навыками коммуникации		Выстраивание адекватных взаимоотношений со сверстниками и взрослыми
Принятие и освоение социальной роли обучающегося, формирование и развитие социально значимых мотивов учебной деятельности.		
Взаимодействие с педагогическими работниками		
Функция	Специалист	Роль тьютора.
Трансляция знаний	Воспитатель	Адаптирует задания для конкретного обучающегося
Душевное здоровье.		Опирается на сильные стороны обучающегося.
Преодоление трудностей в обучении.	Педагог-психолог	Использует психологические особенности как ресурс. Учитывая дефект, опирается на интересы обучающегося.
Социализация		Актуализирует положительные стороны личности обучающегося, содействует социализации в детском коллективе.
Речевое развитие	Учитель-логопед	Закрепляет полученные навыки совместно с родителями
Технологии сопровождения		
№	Вид деятельности	Срок
1	- составление банка данных обучающихся, охваченных тьюторским сопровождением; - проведение диагностик, наблюдение; - посещение занятий; - индивидуальные консультации; - консультации с воспитателями; психологом, логопедом. - консультации для родителей	Сентябрь

2	• проведение диагностик, наблюдение; • составление индивидуальных маршрутов для обучающихся, охваченных тьюторским сопровождением; • составление маршрутных листов для обучающихся, охваченных тьюторским сопровождением; • посещение занятий; • проверка посещаемости обучающихся, охваченных тьюторским сопровождением; • индивидуальные консультации для родителей; • консультации с воспитателями; • индивидуальные и групповые коррекционные занятия.	Сентябрь Октябрь
3	• наблюдение; • индивидуальное сопровождение обучающихся; • заполнение маршрутных листов на учащихся, охваченных тьюторским сопровождением; • составление портфолио на учащихся, охваченных тьюторским сопровождением; • уточнение индивидуальных маршрутов; • проверка посещаемости учащихся, охваченных тьюторским сопровождением; • консультации с воспитателями; • консультации для родителей; • - индивидуальные и групповые коррекционные занятия	Ноябрь
4	• наблюдение; • индивидуальное сопровождение обучающихся, подготовка материалов к ППк; • заполнение маршрутных листов на обучающихся, охваченных тьюторским сопровождением; • пополнение портфолио на обучающихся, охваченных тьюторским сопровождением; • проверка посещаемости обучающихся, охваченных тьюторским сопровождением; • консультации с воспитателями; • консультации для родителей; • организация встреч с педагогом-психологом; • организация родительского собрания; • индивидуальные и групповые коррекционные занятия	Декабрь
5	• наблюдение; • проведение диагностик, наблюдение; • индивидуальное сопровождение обучающихся; • групповые занятия; • заполнение маршрутных листов на учащихся, охваченных тьюторским сопровождением; • пополнение портфолио на обучающихся, охваченных тьюторским сопровождением; • индивидуальные и групповые коррекционные занятия; • анализ программы коррекционной работы.	Январь
6	• наблюдение мониторинг состояния здоровья обучающихся (консультации специалистов);	Февраль

	• предварительный; • индивидуальное сопровождение обучающихся; • заполнение маршрутных листов на обучающихся, охваченных тьюторским сопровождением; • пополнение портфолио на обучающихся, охваченных тьюторским сопровождением; • консультации с воспитателями; • индивидуальные и групповые коррекционные занятия; • консультации для родителей.	
7	• наблюдение; • индивидуальное сопровождение обучающихся; • заполнение маршрутных листов на учащихся, охваченных тьюторским сопровождением; • пополнение портфолио на учащихся, охваченных тьюторским сопровождением; • консультации с воспитателями; • консультации для родителей; • мониторинг индивидуальных достижений (подготовка к ПМПК и ППк).	Март
8	• наблюдение; • индивидуальное сопровождение обучающихся; • заполнение маршрутных листов на учащихся, охваченных тьюторским сопровождением; • пополнение портфолио на обучающихся, охваченных тьюторским сопровождением.	Апрель
9	• наблюдение; • индивидуальное сопровождение учащихся в период прохождения ПМПК и ППк; • подведение итогов индивидуального мониторинга; • составление программы сопровождения на новый учебный год; • родительское собрание; • анализ работы; • оформление и представление результатов работы	Май

III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1. АОП ДО для детей с РАС.

Организационное обеспечение образования детей с ОВЗ базируется на нормативно-правовой основе, которая определяет специальные условия дошкольного образования детей этой категории. Создание этих условий должно обеспечить реализацию не только образовательных прав самого ребенка на получение соответствующего его возможностям образования, но и реализацию прав всех остальных детей, включенных наравне с ребенком с ОВЗ в образовательное пространство. Поэтому помимо нормативной базы, фиксирующей права ребенка с ОВЗ, необходима разработка соответствующих локальных актов, обеспечивающих эффективное образование и других детей. Наиболее важным локальным нормативным документом следует рассматривать «Договор с

родителями», в котором будут зафиксированы как права, так и обязанности всех субъектов образовательного пространства, предусмотрены правовые механизмы изменения образовательного маршрута в соответствии с особенностями и возможностями ребенка, в том числе новыми, возникающими в процессе образования.

Необходима организация системы взаимодействия и поддержки образовательной организации со стороны ПМПК, ППМС-центра, окружного и муниципального ресурсного центра по развитию инклюзивного образования, школы для детей с ОВЗ, органов социальной защиты, органов здравоохранения, общественных организаций при недостаточном кадровом ресурсе самой образовательной организации. Реализация данного условия позволяет обеспечить для ребенка с ОВЗ максимально адекватный при его особенностях развития образовательный маршрут, а также позволяет максимально полно и ресурсоемко обеспечить обучение и воспитание. Важным компонентом этого условия является наличие разнообразных образовательных организаций (включая организации дополнительного образования) в шаговой доступности.

В соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 г. №273-ФЗ образование обучающихся с РАС «может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность» (ст.79, п.4). Поскольку организаций, осуществляющих образовательную деятельность с обучающимися с РАС, фактически, очень мало, и документов, регламентирующих их деятельность, фактически нет, и, принимая во внимание, что региональные ресурсные центры находятся в стадии становления, либо просто отсутствуют, приходится ориентироваться в основном на ДОО.

Поскольку настоящая программа сориентирована на возможно более раннюю интеграцию (или инклюзию) ребёнка с РАС в существующие образовательные организации, в организационном разделе основное внимание сосредоточено на качественных моментах, обеспечивающих этот интегративно-инклюзивный процесс и подготовку к нему, не повторяя положения ООП ДО.

Информационно-образовательная среда образовательной организации должна включать в себя совокупность технических средств (компьютеры, базы данных, коммуникационные каналы, программные продукты, созданные с учетом особых образовательных потребностей); наличие служб поддержки применения ИКТ.

3.1.1. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с расстройством аутистического спектра

Программа предполагает создание следующих психолого-педагогических условий, направленных на преодоление обусловленных аутизмом нарушений, сопутствующих расстройств и развитие ребёнка в соответствии с его индивидуальными особенностями и возможностями:

- Научная обоснованность и гибкость методических и организационных решений задач комплексного сопровождения детей с аутизмом в дошкольном возрасте;
- Интегративная направленность комплексного сопровождения;
- Этапный, дифференцированный, личностноориентированный и преемственный характер комплексного сопровождения;
- Организация развивающей образовательной среды, способствующей реализации особых образовательных потребностей детей с аутизмом и - в соответствии с положениями ФГОС ДО - социально-коммуникативному, речевому, познавательному, художественно-эстетическому и физическому развитию с учётом особенностей развития при РАС;
- Сбалансированность усилий, направленных на коррекцию аутистических расстройств у ребёнка с аутизмом, и организацию среды, адекватной особенностям его развития;
- Ориентированность коррекционно-педагогической оценки на относительные показатели детской успешности, то есть положительную динамику коррекционной работы и общего развития;
- Активное участие семьи как необходимое условие коррекции аутистических расстройств и по возможности успешного развития ребёнка с РАС;
- Высокая и постоянно повышаемая профессиональная компетентность психолого-педагогических сотрудников в вопросах коррекции РАС в соответствии с требованиями их функционала - через занятия на курсах повышения квалификации, участия в обучающих семинарах, конференциях и т.п.

3.1.2. Организация развивающей предметно-пространственной среды

Предметно-пространственная развивающая образовательная среда МБДОУ № 2

Доступность качественного образования	
Комплектование групп. Предельная численность воспитанников в группах (по лицензии)	3 группы- 41 воспитанник наполняемость комбинированных групп • в возрасте до 3 лет - не более 10 детей, в том числе не более 3 детей с ОВЗ • в возрасте старше 3 лет, в том числе: • не более 10 детей, в том числе не более 3 с расстройствами аутистического спектра.
Структура групп	Средняя – 151 – ребенка с РАС
Соблюдение строительных норм и правил (СанПиН, ГОСТ, ВСН). Соответствие уровню и направленности реализуемых образовательных программ	
Общая площадь	670 кв.м.
Общая площадь участка	2999 кв.м.
Общая полезная площадь здания	513

Полезная площадь, которая используется для образовательного процесса	480
Полезная площадь на одного ребенка	До 3х лет 2,5 м От 3 до 7ми лет – не менее 2,0
Выполнение санитарно-гигиенических норм охраны жизни и здоровья воспитанников и работников в процессе реализации адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования для детей с РАС	
Санитарно-эпидемиологическое заключение	<i>Предписаний нет</i>
Выход в Интернет Сайт МБДОУ	2art.tvoysadik.ru

3.1.3. Организация предметно-развивающей среды для детей с расстройствами аутистического спектра

Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда должна учитывать интересы и потребности ребенка с РАС, особенности его развития и задачи коррекционно-воспитательного воздействия.

Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда и социокультурное окружение являются мощным фактором, обогащающим детское развитие. Они основываются на системном подходе к коррекционно-развивающему обучению детей с РАС и опираются на современное представление о предметном характере деятельности, её роли и значении для психического и личностного развития ребенка младенческого, раннего и дошкольного возрастов. Важнейшим механизмом развития личности, начиная с раннего детства, являются различные виды деятельности ребенка (общение, игра, движение, труд, конструирование, рисование, лепка и др.). Для обеспечения возможно более успешного развития ребёнка необходимо единство развивающей предметной среды и содержательного общения взрослых с детьми.

Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда при РАС - это система условий, обеспечивающих возможно более полное развитие всех видов детской деятельности, коррекцию аутистических расстройств и становление личности ребенка. Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда включает ряд базовых компонентов, необходимых для социально-коммуникативного, физического, познавательного и художественно-эстетического развития детей с аутизмом. Учитывая интегративно-инклюзивную направленность дошкольного образования детей с РАС, это, с одной стороны, традиционные для ДОО компоненты, к которым относятся: природные среды и объекты, культурные ландшафты, физкультурно-игровые и оздоровительные сооружения, предметно-игровая среда, детская библиотека, игротека, музыкально-театральная среда, предметно-развивающая среда занятий и др. С другой стороны, среда должна

учитывать повышенные требования к структурированности пространства и времени, уровню речевых и коммуникативных возможностей, необходимости особого внимания к визуальной опоре в ориентировке в пространстве и организации деятельности.

Определение базового содержания компонентов коррекционно-развивающей предметно-практической среды современной ДОО опирается на деятельностно-коррекционный подход. Содержание развивающей предметной среды должно удовлетворять потребности актуального, ближайшего и перспективного развития ребёнка с РАС, становление его индивидуальных способностей. Единство педагогического процесса и преемственность этапов развития деятельности на этапах ранней помощи, начальном, основном и пропедевтическом этапах дошкольного возраста обеспечиваются общей системой требований к коррекционно-развивающей предметно-пространственной среде с учетом специфики коррекционно-образовательного направления Организации.

Предметная среда должна быть системной, т. е. отвечать вполне определенному коррекционно-развивающему содержанию деятельности детей, основным принципам национальной культуры и ориентироваться на возрастные нормы.

Непременным условием построения развивающей предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организации является опора на личностно-ориентированную модель взаимодействия между людьми. Это означает, что стратегия и тактика построения образовательной среды определяется особенностями личностно-ориентированной модели воспитания. Цель взрослого - коррекция аутистических расстройств, содействие становлению ребёнка с аутизмом как личности; взрослый должен обеспечить чувство психологической защищенности ребенка, его доверия к миру, развитие индивидуальности ребёнка. Выделяются следующие принципы построения развивающей среды в дошкольной образовательной организации:

- принцип оптимальной пространственно-эмоциональной дистанции при взаимодействии: установление контакта между ребенком и взрослым, предпочтительно сопровождающееся контактом «глаза в глаза»;
- принцип стимулирования и поддержания активности ребёнка, направленной на общение, игровую и познавательную деятельность, развитие эмоций, воли. Этому должно способствовать наличие соответствующих игрушек и пособий в доступной среде, их размещение, стимулирующее самостоятельную активность ребёнка;
- принцип стабильности-динамичности: в цветовом и объемно-пространственном построении интерьера при сохранении общей смысловой целостности должны выделяться многофункциональные формы, легко трансформируемые формы (мягкий строительный материал, сборно-разборные игровые модули и т. д.);
- принцип комплексирования и гибкого зонирования: жизненное пространство

в Организации должно быть построено таким образом, чтобы оно создавало возможность как для групповых занятий (спортивный и музыкальные залы, изостудия и др.), так и индивидуальных занятий;

- принцип эмоциогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия достигается путем использования в детской группе определенных семейных традиций (альбомы с фотографиями близких родственников; стенды с фотографиями детей, и т. д.).

- принцип открытости и соблюдения личных границ:
открытость природе («зеленые комнаты», организация участков с растущими на них деревьями кустарниками, клумбами, проживание домашних животных);

открытость культуре (элементы настоящей «взрослой» живописи, литературы, музыки должны органически входить в дизайн интерьера. Среда Организации должна основываться и на специфических региональных особенностях культуры, декоративно-прикладных промыслов с фольклорными элементами, исторически связанными с данным регионом;

открытость обществу, открытость своему Я: среда организуется таким образом, чтобы способствовать формированию и развитию образа Я (фотографии, уголки «уединения» и т. д.);

- принцип учета половых и возрастных различий детей (зонирование спален, закрывающиеся туалетные и ваннные комнаты и т. д.).

СОЦИАЛЬНО - КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ внутренняя среда
дети 2-4 года жизни
Центр сюжетно-ролевых игр в групповом помещении «Магазин»(Корзина овощи фрукты, продукты питания.) «Шоферы»(Руль, машины грузовые 10 шт, мотоциклы 2шт,пожарная машина 1шт,скорая помощь 2шт,легковые машины 20шт,трактор 2шт) «Больница»(халат, игровая мебель, стол, стулья, телефон. Медицинские инструменты(фонедоскоп, шпатель, градусник, бинт.) «Парикмахерская» (фен, ножницы, заколки, расчески, использованные флаконы от шампуня, игрушечная машинка для стрижки волос, телефон, журналы с образцами стрижек.) «Дом» (Большие куклы 4шт,пупсики 3шт,кукольная коляска 1шт,кукольная посуда, кукольный «дом» 1шт.плита 1шт,кровать для кукол 1шт.) . Комплекты одежды для кукол по сезонам. Комплекты постельных принадлежностей для кукол. Набор мебели для кухни(стиральная машина плита) Кукольные сервисы. Атрибуты для нескольких сюжетно ролевых игр. Атрибуты для ряжения. Предметы- заместители.
Центр «Мы играем Театр из пластиковых стаканчиков « Три поросенка» Театр « Бибабо» Ширма для настольного театра. Стойка вешалка для костюмов. Костюмы, маски, атрибуты. Фигурки героев разные по величине, настольный театр, теневой театр, пальчиковый театр.
Центр «Уединения»(любимые игрушки, мягкие игрушки.)
Центр «Умелые руки» в групповом помещении. (цветная бумага, клей, белый картон, ножницы, салфетки, клеенка, кисти для клея, шерстяные нитки, вата , крупа ,разноцветный песок ,пластилин ,семечки, шелуха ,шишки, пробки, крышки, линейка.
Центр «Растем патриотами» в групповом помещении--- Портрет президента России. Российский флаг. Карта России, Глобус, Карта Мира. Флаг г.Артемовский. Картинки с видами достопримечательностей Москвы.
СОЦИАЛЬНО - КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ внутренняя среда
дети 4-6 года жизни
Центр сенсорной интеграции Утяжеленные коврики, утяжелители на плечи.

Массажные мячики и терапевтические щетки, подушка с вибрацией, массажёр Twisty – (вибро-массажер разработанный специально для людей с какими-либо физическими ограничениями здоровья или нарушениями сенсомоторики. Настенный коммуникатор Коммуникатор со съёмными символами. Таблички с картинками. Таймеры(песочные часы). Балансировочная подушка. Говорящий фотоальбом. Сенсорные игрушки. Визуальное расписание (планировщик). Д Сенсомоторная труба.
<i>Центр сюжетно-ролевых игр в групповом помещении</i> Куклы «мальчики», «девочки» Комплект постельных принадлежностей для кукол Кухонная плита Кукольный домик с мебелью Коляски для кукол Предметы заместители Набор посуды Набор «Парикмахерская» Стелаж для размещения посуды Кукла врач Набор «Больница» Кукольная мебель Кукольная одежда по сезонам Набор «Продукты питания»
<i>Центр «Мы играем в театр» в групповом помещении</i> Большая ширма Стойка-вешалка для костюмов Костюмы, маски, атрибуты, элементы декораций для постановки сказок. Настольные театры из втулок созданные руками детей Реквизит (мягкие игрушки, машинки и пр.); Материалы для изготовления элементов образов, декораций (кусочки ткани, картона, бумаги и т. д.); Маски; Фонотека; Стенд с афишами и результатами работы (рисунками, поделками и пр.).
<i>Центр «Уединения»</i> Мягкие подушки Подушка-обнимушка Корзинка с клубочками разного цвета и фактуры. для игры – манипуляции «Ласковое солнышко», «Разноцветные клубочки» (прием саморегуляции) Игры с элементами арт- терапии «Нарисуй своё настроение», «Нарисуй или слепи свой страх» .Дидактические игры: «Угадай эмоцию», «Хорошие и плохие поступки», «Эмоции в сказках», «Мои чувства», «События и эмоции» Волшебные предметы (шляпа, башмачки, плащ, палочка) Плеер с релаксационными композициями: шум моря, звуки леса, дождя Игрушечный телефон для воображаемых звонков маме и папе. Материалы для изодеятельности (в первую очередь, для лепки — пластилин, цветное тесто). Подушки для битья, подушки-поплакушки (чтобы выплакаться).

«Стаканчик гнева» Зеркало для хорошего настроения. Кружка «Кричалка»
Центр «Умелые руки» в групповом помещении Набор для вышивания Ткань разной фактуры Пуговицы разных размеров
Центр «Растем патриотами» в групповом помещении Портрет президента России Российский флаг Альбом «Мой город Артемовский» Альбом с иллюстрациями костюмов разных национальностей Видеоматериал для беседы «История родного края» Дидактическая игра «Изучаем страны»
дети 6-7 лет
Центр сюжетно-ролевых игр в групповом помещении С/р. игра «Больница» «Парикмахерская» «Дом» Куклы «мальчики» и «девочки». Комплекты одежды для кукол по сезонам. Комплекты постельных принадлежностей для кукол. Набор мебели для кухни (стиральная машина плита) Кукольные сервизы. Атрибуты для нескольких сюжетно ролевых игр. Атрибуты для ряжения. Предметы- заместители. С/р. игра «Магазин»
Центр «Наша Родина — Россия» в групповом помещении Портрет президента России. Российский флаг. Куклы в костюмах народов России. Русские матрешки. Альбом «Россия любимая страна» Флаг г.Артемовский. Картинки с видами достопримечательностей Москвы. Альбом « Знакомство с г. Артемовский» Карта России, Глобус. Карта Мира.
Центр «Уединения» Мягкий модуль, мягкие игрушки, ширма, подушки.
Центр «Здоровье и безопасность» в групповом помещении Правила дорожного движения для дошкольников. Атрибуты для с/р. игры «Перекресток» Плакаты. Дидактические игры по направлениям «Безопасность»
РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ
дети 2-4 года жизни
Картотека артикуляционных упражнений, картотека дыхательных упражнений, пальчиковых игр, предметы для поддувания, дидактические игры на обогащение словаря («Кто где живет», « кто что ест» , лото «добрый- злой» ,составь рассказ по мнемотаблице» « назови предмет,» и тд.)
Центр «Наша библиотека» в групповом помещении. Энциклопедии: «Животные леса» «Космос» « Животные жарких стран» « Морские обитатели» «Все обо всем» « Отчего, почему» Книги по программе Детского сада, любимые книги детей.
РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ
дети 4-6 года жизни
РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ
дети 6-7 лет
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ – внутренняя среда
дети 2-4 года жизни
Центр науки и природы, групповая лаборатория. Стеллаж для пособий и оборудования. Природный материал (песок, камешки. Ракушки, различные семена и цветы. Кора деревьев. Листья) Сыпучие продукты (желуди, фасоль, мука, соль, горох) Емкости разной вместимости, ложки,

лопатки, палочки. Вспомогательные материалы 9 пипетки, колбы, шпатели, вата, марля, шприцы без игл. Соломка для коктейля разной длины. Календарь природы, календарь погоды. Настольно- печатные дидактические игры для формирования первичных естественнонаучных представлений (« С какой ветки детки?» « Во саду ли, в огороде»
Центр математического развития в групповом помещении. Раздаточный материал (игрушки, мелкие предметы, предметные картинки). Комплект цифр, математических знаков, геометрических фигур. Математические наборы. Счетные палочки, дидактические математические игры, математические игры сделанные своими руками. « Волшебные часы»(дни недели , месяцы).
Центр «Безопасность» в групповом помещении Правила дорожного движения для дошкольников. Атрибуты для с/р. игры « Перекресток» Плакаты. Дидактические игры по направлениям
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ – внутренняя среда
дети 4-6 года жизни
Центр науки и природы, групповая лаборатория Оборудование для опытов и экспериментов с изобразительными материалами: красками, мелками, пластилином и др. Картотека опытов, экспериментов Правила работы с материалом Карточки – схемы проведения экспериментов Пособия для экспериментирования: вертушки, попрыгунчики, мыльные пузыри Природный материал: песок, вода, глина, камешки, ракушки, плоды, семена и др. 7.Зеркала для игр с солнечным зайчиком. Предметы для игр с тенью. Лупы, «волшебные» очки – цветные «стекла» (пластиковые). Набор для экспериментирования с водой: стол-поддон, емкости и мерные сосуды разной конфигурации и объемов, кратные друг другу, действующие модели водяных мельниц, шлюзов, насосов. Набор для экспериментирования с песком: столпесочница, орудия для пересыпания и транспортировки разных размеров, форм и конструкций с использованием простейших механизмов Часы песочные (на разные отрезки времени) Набор мерных стаканов Набор цветных (светозащитных) стекол .Набор для опытов с магнитом Компас Вертушки разных размеров и конструкций (для опытов с воздушными потоками) Воздушный змей .Безмен Медицинские материалы: пипетки, колбы, шпатели, вата, марля, шприцы без игл, соломки для коктейля. Комнатные растения с указателями, алгоритмом ухода за комнатными растениями Предметы для ухода за растениями (лейки, пульверизаторы) Набор: «Животные и насекомые планеты Земля» 4.Картинки с изображениями природы в разные временные периоды Глобус, карты Энциклопедии: «Планета Земля», «Мой первый атлас», «О животных», «Животный мир Земли». Плакаты: «Животные леса», «Насекомые», «Во саду ли в огороде.», «Животные севера» Календарь природы, посезонное оформление области, альбомы с картинками, папки-передвижки.

Гербарий, природный материал. Набор карточек с символами погодных явлений (ветер, осадки, освещенность - облачность)
Центр «Финансовая грамотность» в групповом помещении Бейс борд финансовая грамотность Дидактические игры: "Что нужно человеку для жизни?", "Какой товар лишний?" "Где что купить?", «Составь цепочку» (сырье-продукт), «Кто что производит?», игра пантомима «Любимые дела по дому» Настольно - печатные игры представлены такими играми как "Модный магазин", "Маленькая хозяйюшка". Атрибуты для сюжетно-ролевой игры «Магазин», «Парикмахерская», «Аптека» Бумажные деньги для игры.
Центр математического развития в групповом помещении Дидактические математические игры, придуманные и сделанные своими руками Счеты и счетные палочки Математические наборы Наборы плоскостных геометрических фигур Модель часов Простые карандаши, линейки Игровой материал: сортер- вкладыши «Геометрия», настольная игра «Танграм», «Цифры», «Учимся считать», «Найди по описанию», «Логические таблицы», «Цвет, форма, размер» Математические задания по лексическим темам.
Центр «Безопасность» в групповом помещении Игрушки, отображающие транспорт: наземный: пассажирский, грузовой (автобус, троллейбус, машины, трактор и др.); Светофор. Игровые пространства (игровая разметка, дорожные знаки) Фотоальбомы, картины, художественная литература, журналы, раскраски по теме. Настольно – печатные, дидактические игры по направлению «Безопасность» Демонстрационный материал: природные явления. дорожные знаки, карточки безопасности, дорожная безопасность. плакат «Дорожные знаки» Лепбук «Безопасность на дороге»
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ – внутренняя среда
дети 6-7 лет
Центр сенсорной интеграции Утяжеленные коврики, утяжелители на плечи. Массажные мячики и терапевтические щетки, подушка с вибрацией, массажёр Twisty – (вибро-массажер разработанный специально для людей с какими-либо физическими ограничениями здоровья или нарушениями сенсомоторики. Настенный коммуникатор Коммуникатор со съёмными символами (7-уровневый) используется для Обучения. Таблички с печатным текстом, которые размещаются в группе в различных зонах (для детей старшего возраста) коммуникативные таблички разного цвета: «ПОМОГИ» - красного цвета, «ДАЙ ПИТЬ, «ДАЙ ИГРУШКУ» - синего», «ОТКРОЙ ДВЕРЬ» - желтого, «САМ» - белого. Таймеры(песочные часы). Балансировочная подушка. Говорящий фотоальбом. Сенсорные игрушки. Визуальное расписание (планировщик). Сенсомоторная труба.
Центр науки и природы, групповая лаборатория.

Стеллаж для пособий и оборудования. Природный материал (песок, камешки. Ракушки, различные семена и цветы. Кора деревьев. Листья) Сыпучие продукты (желуди, фасоль, мука, соль, горох) Емкости разной вместимости, ложки, лопатки, палочки. Вспомогательные материалы 9 пипетки, колбы, шпатели, вата, марля, шприцы без игл. Соломка для коктейля разной длины. Календарь природы, календарь погоды. Настольно- печатные дидактические игры для формирования первичных естественнонаучных представлений (« С какой ветки детки?» « Во саду ли, в огороде»
Центр математического развития в групповом помещении. Раздаточный материал (игрушки, мелкие предметы, предметные картинки). Комплект цифр, математических знаков., геометрических фигур. Математические наборы. Счетные палочки, дидактические математические игры, математические игры сделанные своими руками. « Волшебные часы»(дни недели , месяцы)
ХУДОЖЕСТВЕННО - ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ - внутренняя среда
дети 2-4 года жизни
Акварельные краски. Фломастеры, цветные карандаши. Пластилин, цветной мел. Цветная и белая бумага, картон, обои, наклейки, лоскутки ткани, нитки, ленты, старые открытки, природные материалы (сухие листья, лепестки цветов, семена, ракушки разных видов) втулки, бумажные салфетки, восковые мелки .Кисти. палочки, стеки, ножницы, поролон, трафареты. Клей, книжки раскраски «Городецкая игрушка» Раскраски «Времена года» . непроливайки, альбомы, скотч
Центр «Учимся конструировать» Строительные конструкторы с блоками среднего и мелкого размера. Небольшие игрушки для обыгрывания построек(фигурки людей и животных, дорожные знаки, светофоры) Транспорт (мелкий, средний, крупный). Простейшие схемы построек..
Центр сенсорного развития « пирамидки из разного количества деталей) « шнуровка», « разрезные картинки», «домино» , « кубики»,набор песочных формочек для игр с водой и песком, «найди игрушку»
«Центр трудовой деятельности» (крышки, пробки, шишки, втулки, камушки разного размера).
ХУДОЖЕСТВЕННО - ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ - внутренняя среда
дети 4-6 года жизни
Центр «Наша библиотека» в групповом помещении Портреты писателей Иллюстрации к художественным текстам. Фотографии воспитанников, рисунки. Правила пользования книгами Книги в соответствии с возрастом детей Альбомы для рассматривания составленные воспитателем вместе с детьми из отдельных открыток и рисунков о труде, природе в разные времена года, книгах того или иного писателя .
Центр «Учимся конструировать» в групповом помещении Крупные пластмассовые кубики. Строительные и конструктивные материалы: наборы строительных материалов. конструкторы нового поколения: «Лего», др, Макеты построек, макеты среды обитания животных, выполненные детьми и взрослыми. Небольшие игрушки для обыгрывания построек (фигурки людей и животных и т.п.). Игрушечный транспорт средний и крупный. Грузовые, легковые машины, пожарная машина, машина «скорой помощи», паровоз и вагончики, лодка, самолет.
«Центр трудовой деятельности» Инвентарь для дежурства по столовой: фартуки, шапочки, совки, щетки. Инвентарь для ухода за комнатными растениями: тряпочки, палочки для рыхления, лейки,

салфетки для протирания пыли, кисточки, пульверизаторы, клеенки большие и маленькие. Инвентарь для мытья игрушек и стирки кукольной одежды: тапки, бельевая веревка, прищепки, мыло, фартуки кленчатые
Центр художественного – творчества в групповом помещении Полка для пособий Восковые и акварельные мелки, цветной мел Гуашь. Акварельные краски Кисти, стеки, ножницы, поролон. трафареты по изучаемым темам. Клей - карандаши. Фломастеры Печатки Цветные карандаши Пластилин Цветная бумага. цветной картон. Бросовый материал (ленты втулки от туалетной бумаги, нитки, атласная лента...) Бумага для самостоятельного рисования
Центр сенсорного развития Мозаики Пазлы Проволочные головоломки Контейнеры с разным наполнением (песок, ракушки, фасоль...) Шнуровки Массажные мячики Пробки, губки, нашивки различной фактуры Игры с прищепками пуговицами, фишками разных геометрических форм и цветов, счёты с цветными бусами, пирамиды. Предметы с различной фактурой – гладкие, шершавые, меховые. Дидактические игры: «Яблоки на тарелке», «Составь предметы», «Собери букет». «Привяжи шарик», «Матрешки», «Что за фигуры», «Подбери цвет», «Собери узоры». Карточки для самомассажа Сухой бассейн Пирамидки разной формы
Музыкальный центр в групповом помещении Картотека видео и аудиоматериалов Портреты композиторов Музыкальные игрушки 4. Музыкальные инструменты 5 Игрушки - шумелки Дидактические музыкальные игры Атрибуты для музыкально-ритмических движений: -платочки -цветные ленты -не озвученные игрушки – самоделки: пианино плоскостные балалайки -атрибуты для ряженья: бусы, сарафаны, юбки, косынки CD проигрыватель с записями для музыкального сопровождения театрализованных представлений, подвижных игр, пальчиковой гимнастики. Детские музыкальные книжки.
ХУДОЖЕСТВЕННО - ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ - внутренняя среда
дети 6-7 лет
Центр художественного творчества в групповом помещении Акварельные краски. Фломастеры, цветные карандаши. Пластилин, цветной мел. Цветная и белая бумага, картон, обои, наклейки, лоскутки ткани, нитки, ленты, старые открытки,

природные материалы (сухие листья, лепестки цветов, семена, ракушки разных видов) втулки, бумажные салфетки, восковые мелки .Кисти. палочки, стеки, ножницы, поролон, трафареты. Клей, книжки раскраски «Городецкая игрушка» Раскраски «Времена года» . непроливайки, альбомы, скотч.
Центр «Учимся строить» в групповом помещении Строительные конструкторы с блоками среднего и мелкого размера. Небольшие игрушки для обыгрывания построек(фигурки людей и животных, дорожные знаки, светофоры) Транспорт (мелкий, средний, крупный). Простейшие схемы построек.
Музыкальный центр в групповом помещении Музыкальные игрушки (бубен. Балалайки, гитара) Портреты композиторов (П. Чайковский, М. Глинка)
ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ - внутренняя среда
дети 2-4 года жизни
Физкультурный центр в групповом помещении. Скакалки. Кегли, массажные коврики, ракетка с валанчиками, мячи, мешочки с песком, обручи Материал для работы с частоболеющими детьми (массажные коврики, дорожки)
ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ - внутренняя среда
дети 4-6 года жизни
Физкультурно-оздоровительный центр в групповом помещении Ракетки, валанчик Кольцеброс Кегли Массажные коврики Комплект мягких модулей Тренажер для развития равновесия, маски и атрибуты для подвижных игр. Настольный хоккей Мишень с мячами – липучками (набор) Материал для работы с частоболеющими детьми Картотека игрового массажа для (нос, уши, подошвы, руки). Комплексы дыхательной гимнастики. Гимнастика для глаз. Вокальная гимнастика. Сопряженная гимнастика (театр пальчиков и языка).
дети 6-7 лет
Физкультурный центр в групповом помещении Скакалки. Кегли, массажные коврики, ракетка с валанчиками, мячи.
Внешняя среда
СОЦИАЛЬНО - КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ
дети 2-4 года жизни
Центр сюжетно-ролевых игр (машины, куклы, посуда, коляски, кровати)
Центр «Мы играем в театр» Ширма для настольного театра. Стойка вешалка для костюмов. Костюмы, маски, атрибуты. Фигурки героев разные по величине, настольный театр, пальчиковый театр.
Центр «Умелые ручки» цветная бумага, клей, белый картон, ножницы, салфетки, клеенка, кисти для клея, шерстяные нитки, вата , крупа ,разноцветный песок ,пластилин ,семечки, шелуха ,шишки, пробки, крышки, линейка.
СОЦИАЛЬНО - КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ
дети 4-6 года жизни

Центр сюжетно-ролевых игр Куклы «мальчики», «девочки» Коляски для кукол Предметы заместители Набор посуды Стелаж для размещения посуды Кукольная мебель Кукольная одежда по сезонам
Центр «Мы играем в театр» Большая ширма Коробка для костюмов Костюмы сделанные своими руками Настольные театры из втулок созданные руками детей Материалы для изготовления элементов образов, декораций (кусочки ткани, картона, бумаги и т. д.); Маски; Фонотека; Стенд с афишами и результатами работы (рисунками, поделками и пр.).
Центр «Умелые ручки» Набор инструментов для мальчиков Коробка с ниткам, тканью, подручным материалом для изготовления куколок
СОЦИАЛЬНО - КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ
дети 6-7 лет
Центр «Безопасность» Дорожные знаки, макет светофора. Разметка дороги, пешеходного перехода. Игрушки-транспорт, грузовые, легковые, машины спецназначения.
Центр сюжетно-ролевых игр НА ПЛОЩАДКЕ Атрибуты к сюжетно- ролевым играм .Атрибуты для ряжения. Предметы – заместители.
Центр «Мы играем в театр» НА ПЛОЩАДКЕ Маски, ширма, атрибуты для обыгрывания сказок
Центр «Умелые руки» НА ПЛОЩАДКЕ Наборы инструментов « Маленький плотник» Контейнеры с гвоздями , шурупами, гайками. Детские швабры, совок для сметания мусора с рабочих мест. Контейнер для мусора. Рабочие халаты, нарукавники, фартуки. Пособия и атрибуты для « Развивающих сказок»
Центр «Мы учимся трудиться» НА ПЛОЩАДКЕ Совки, метелки, контейнер для мусора
РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ
дети 4-6 года жизни
Центр «Будем говорить правильно» Стол для работы Игры для грамматического строя речи «Разноцветные листья» Ребусы, кроссворды Дыхательные тренажеры, игрушки и пособия для развития дыхания. (свистульки, дудочки, воздушные шары, «Мыльные пузыри», перышки, сухие листочки. воздушные шары - султанчики - массажные мячики - трубочки для сока со стаканами - волшебное ведёрко с крупой и предметами - разные клубочки
РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ Внешняя среда
дети 6-7 лет

Центр «Будем говорить правильно» НА ПЛОЩАДКЕ Настольно-печатные игры для автоматизации и дифференциации звуков всех групп. Наборы игрушек для инсценирования нескольких сказок. Полка или этажерка для пособий. Предметные картинки по всем изучаемым темам. Лото, домино и другие и другие игры по изучаемым темам. Стол для работы .Игры для грамматического строя речи « Разноцветные листья»Ребусы. Кроссворды. Дыхательные тренажеры, игрушки и пособия для развития дыхания(свистульки, дудочки, воздушные шары, мыльные пузыри, перышки, сухие листочки, султанчики-массажные мячики- трубочки для сока со стаканами- волшебное ведро с крупой и предметами- разные клубочки.
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ Внешняя среда
дети 4-6 года жизни
Центр науки и природы Природный материал (песок, камешки. Ракушки, различные семена и цветы. Кора деревьев. Листья) Сыпучие продукты (желуди, фасоль, мука, соль, горох) Емкости разной вместимости, ложки, лопатки, палочки. Вспомогательные материалы: пипетки,колбы,шпатели,вата,марля.
Центр науки и природы Оборудование для опытов и экспериментов с изобразительными материалами: красками, мелками, пластилином и др. Пособия для экспериментирования: вертушки, попрыгунчики, мыльные пузыри Природный материал: песок, вода, глина, камешки, ракушки, плоды, семена и др. 7Зеркала для игр с солнечным зайчиком. Набор для экспериментирования с водой: стол-поддон, емкости и мерные сосуды разной конфигурации и объемов, кратные друг другу, действующие модели водяных мельниц, шлюзов, насосов. Набор для экспериментирования с песком: орудия для пересыпания и транспортировки разных размеров, форм и конструкций с использованием простейших механизмов Набор мерных стаканов Набор цветных (светозащитных) стекол Вертушки разных размеров и конструкций (для опытов с воздушными потоками) Воздушный змей Предметы для ухода за растениями (лейки, грабли для рыхления)
Центр математического развития Простые карандаши, линейки Игровой материал: сортер - вкладыши «Геометрия», настольная игра «Танграм», «Цифры», «Учимся считать», «Найди по описанию», «Логические таблицы», «Цвет, форма, размер» Математические задания по лексическим темам.
Центр «Безопасность» Макет светофора Игрушки –транспорт: грузовые, легковые, спецназначения. Разметка дороги, пешеходного перехода Дорожные знаки Атрибуты для сюжетно-ролевой игры «Дорога»
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ Внешняя среда
дети 6-7 лет
Центр науки и природы, лаборатория НА ПЛОЩАДКЕ Игрушки для игр с водой. Природный материал: камушки, ракушки., песок глина, разная по составу земля. Предметы для игр экспериментальной деятельности. Вспомогательные материалы: пипетки, колбы, шпатели, вата, марля. Шприцы без игл. Емкости разной вместимости: пластиковые контейнеры, стаканы, совочки, ложки, лопатки, воронки, сито

Песочные часы. Технические материалы: гайки, болты, гвозди, магниты. Соломка для коктейля разной длины и ширины. Схемы , модели, таблицы с алгоритмами выполнения опытов. Журнал исследований для фиксации детьми результатов опытов. Календарь погоды ,календарь погоды. Инвентарь для ухода за растениями: леечки, палочки для рыхления почвы. Игра « Времена года» Стол для проведения экспериментов. Стеллаж для пособий.
<i>Центр математического развития НА ПЛОЩАДКЕ</i> Разнообразный счетный материал. Занимательный и познавательный математический материал, наборы объемных геометрических фигур, счеты, счетные палочки, наборы развивающих заданий. Таблицы, схемы ,чертежи для самостоятельной творческой деятельности детей. Дидактические, математические игры, придуманные сделанные самими детьми. Математическое лото и домино.
ХУДОЖЕСТВЕННО - ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ Внешняя среда
дети 4-6 года жизни
<i>Центр «Наша библиотека»</i> Стеллаж для книг, стол стульчики. Любимые книжки детей, книжки малышки, книжки-игрушки. Тематические альбомы для рассматривания т.д. 4. Ламинированные иллюстрации
<i>Центр «Учимся конструировать»</i> Ящик для конструктора Пластмассовые конструкторы. Набор мелкого строительного материала из дерева. Мозаика Игровые наборы (транспорт и строительные машины; фигурки животных. Автомобили грузовые, легковые.
<i>«Центр трудовой деятельности»</i> Инвентарь для ухода за растениями: лейки, совочки, грабли Ведра, маленькие тачки, детские носилки. Перчатки
<i>Центр художественного – творческого развития</i> Полка для пособий Восковые и акварельные мелки, цветной мел Гуашь. Акварельные краски Кисти, стеки, ножницы, поролон. трафареты по изучаемым темам. Клей - карандаши. Фломастеры Печатки Цветные карандаши Пластилин Цветная бумага. цветной картон. Бросовый материал (ленты втулки от туалетной бумаги, нитки, атласная лента...) Бумага для самостоятельного рисования
<i>Музыкальный центр</i> Тумба с замком Картотека видео и аудиоматериалов Музыкальные игрушки Музыкальные инструменты Игрушки - шумелки Дидактические музыкальные игры

Атрибуты для музыкально-ритмических движений: -платочки -цветные ленты -не озвученные игрушки – самоделки: пианино плоскостные балалайки -атрибуты для ряженья: бусы, сарафаны, юбки, косынки CD проигрыватель с записями для музыкального сопровождения театрализованных представлений, подвижных игр, пальчиковой гимнастики.
ХУДОЖЕСТВЕННО - ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ Внешняя среда
дети 6-7 лет
Центр «Наша библиотека» . Стеллаж для книг, стол, стульчики. Любимые книжки детей, книжки- малышки, книжки- игрушки. Тематические альбомы для рассматривания.
Центр «Учимся конструировать» НА ПЛОЩАДКЕ Мозаика крупная и схемы выкладывания из нее. Конструкторы разных видов. Разрезные картинки, пазлы. Кубики с картинками по всем изучаемым темам. Материалы для изготовления оригами. Ящик для конструктора. Набор мелкого строительного материала из дерева. Игровые наборы (транспорт и строительные машины, фигурки животных) Автомомили грузовые, легковые.
Центр конструирования НА ПЛОЩАДКЕ Конструкторы разных видов, деревянные кубики, схемы и чертежи построек.
Центр художественного творчества НА ПЛОЩАДКЕ Разнообразные изобразительные материалы: разные виды бумаги, краски, кисточки, карандаши, фломастеры, разноцветные мелки, пластилин ,тесто, природный материал. Бросовый материал: лоскутки, ленты, картинки для составления.
Центр «Учимся строить» НА ПЛОЩАДКЕ Строительные конструкторы (средний, мелкий) Небольшие игрушки для обыгрывания построек. Транспорт средний, мелкий. Машины легковые и грузовые.
Музыкальный центр НА ПЛОЩАДКЕ Музыкальные игрушки(балалайки, гармошки, лесенка) Детские музыкальные инструменты (барабан, погремушки, бубен, маракасы трещетка) Ложки, палочки, молоточки, кубики. Звучащие предметы- заместители. Музыкально- дидактические игры(« Отгадай на чем играю», «Ритмические полосы»)
ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ Внешняя среда
дети 4-6 года жизни
Физкультурно-оздоровительный центр Ящик для размещения материала Ракетки, валанчик Кольцеброс Кегли Скакалки Мячи разных размеров Тренажер для развития равновесия, маски и атрибуты для подвижных игр. Настольный хоккей Мишень с мячами – липучками (набор) Материал для работы с частоболеющими детьми Картотека игрового массажа для (нос, уши, подошвы, руки). Комплексы дыхательной гимнастики. Гимнастика для глаз. Вокальная гимнастика.
ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ Внешняя среда

дети 6-7 лет		
Физкультурный центр НА ПЛОЩАДКЕ Мячи разных размеров, обручи, веревки , шнуры. Флажки разных цветов, кегли, кольцоброс, скакалки, ракетки для игры в бадминтон, массажные коврики.		
Психолого-медико-педагогическое сопровождение образовательного процесса в ходе реализации адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования для детей с РАС		
Медицинское сопровождение	Персонал	Медицинская сестра
	Медицинский кабинет	Шкафы для хранения медицинской документации, инвентаря (термометров, разовых шпателей, одежды), письменный стол, стулья, ростомер, весы и др.
	Процедурный кабинет	Холодильник для хранения медицинских препаратов неотложной помощи, фитосборов, медикаментов, столик для прививок, столик для оказания неотложной помощи, кушетка, раковина для мытья рук и др.
Методическое сопровождение ООП ДО и АОП	Методический кабинет Микрокабинет группы	Старший воспитатель(расписать) Брошюратор 1шт Ламинатор 1шт Ноутбук 1 шт Ноутбуки для воспитателей 2 шт. Принтер цветной 1 шт. Полка навесная 1 шт. Стол 1 шт. Стулья 3 шт. Шкаф для одежды и книг 1 шт. Шкаф со стеллажами для книг 1 шт. Ящик для картин 1 шт.
Логопедическое сопровождение	Кабинет учителя-логопеда Центры речевого развития в группах, всех возрастных категорий детей	Учитель-логопед Стол письменный для педагога - 1 шт Парты для занятий с детьми – 2 парты Стол для работы с детьми – 1 шт Стол интерактивной песочницы – 1шт. Стулья детские 5шт. Раковина – 1 шт. Зеркало настенное – 1шт Ноутбук – 1 шт. Магнитная доска – шт. индивидуальные зеркала, шпатели, средства для их обработки, пособия для логопедической работы с детьми: игрушки, иллюстративный материал, дидактические материалы для развития дыхания и пр.
Дефектологическое сопровождение	Кабинет учителя-	• Стол письменный для педагога – 1 шт. • Стул для педагога – 1 шт.

	дефектолога Центр речевого и креативного развития Центр математического развития Центр сенсо- моторного развития	• Столы детские – 1 шт. • Стулья детские –1 шт. • Шкафы для пособий и дидактического материала – 1 шт. • Доска магнитная – 1 шт. • Принтер – 1 шт. • Компьютер-1 шт Зона ТСО (технических средств обучения). Ноутбук с подбором детских игр по коррекции элементарных математических представлений, высших психических функций (внимания, памяти, мышления, воображения, восприятия, речи), картинки по развитию связной речи, лексико-грамматического строя речи, подборка шумового, речевого материала (звуки природы, голоса животных и птиц; рассказы, сказки, стихи). Имеется подборка презентаций по различным лексическим темам: «Транспорт», «Весна», «Зима», «Дикие животные», «Домашние животные», «Как человек осваивал космическое пространство», «Насекомые» и пр. Оборудование (демонстрационное, игры, пособия,раздаточный материал) Центр сенсо-моторного развития • совочки, формочки, миски, ведра, флажки, цветы и т. п.; • емкость (контейнер для воды); • емкость (контейнер для песка); • сачки, сита различных размеров, ковшки; • лейка маленькая; • прозрачные пластмассовые пузырьки, банки и т. п.; • мелкие резиновые, бумажные, пластмассовые, пенопластовые игрушки, изображающие людей, животных, насекомых, растения, птиц, транспорт, различные строения и т. п. • наборы разнообразных погремушек; • наборы кубиков (пластмассовых, деревянных) разного цвета и размера; • мисочки для раскладывания бус, шариков, мелких игрушек; • песок интегративный; • шарики (пластмассовые, резиновые, деревянные) разного размера и цвета; • коробки, бочки-вкладыши типа матрешки разных размеров;
--	--	---

		• коробки и ящики с отверстиями и соответствующими вкладышами геометрических форм; • различные пирамидки из элементов одного и разных размеров, одного цвета и разноцветные; • образные резиновые игрушки; • внутренние и внешние трафареты, вкладыши по типу досок Сегена; • различные материалы для развития движений, тактильной чувствительности (образцы разных тканей, бумаги, пенопласт, полиэтилен и пр.); • магнитная доска, магниты. • книжки-игрушки из клеенки, картона, ленолеума, фетра; • индивидуальные доски с маркерами для рисования; • наборы белого и цветного мела, цветных карандашей, цветных фломастеров разной толщины, цветных восковых мелков; наборы цветных красок; кисти; • материалы для аппликации (цветная бумага разной плотности, ткани разного вида и цвета, природный материал); • материалы для лепки: пластилин; • желуди; • ракушки; • камешки различной величины; • формочки для теста различной формы (круглые, квадратные, треугольные) и разной величины большие, маленькие, мелкие, глубокие); • венчик; • сачки маленькие; • пинцеты (разных размеров); • щетки; • бигуди; • ленты; • прищепки; • тазики; • шнуровки. Центр математического развития • Развивающие игры Воскобовича: « Ворон Метр или сказка об удивительных приключениях – превращениях квадрата»; «Шнур- малыш», «Шнур – затейник», «Чудо – крестики», «Чудо – соты»,мини-коврограф «Ларчик», Кораблик «Плюх-плюх», «Логоформочки», «Геовизор», «Игровизор», «Яблонька», «Читайка на шариках», «Лабиринты букв» (тетради),
--	--	--

		«Логоформочки – визор». • игры с прищепками (рыбка, солнышко, ель, человечек, туча, дерево, забор, расческа, цветок); • счетные полоски; • различный счетный материал (цветные пробочки, кружочки); • «Веселая геометрия»; • Серия «Папка дошкольника» «Ориентировка в пространстве» 5-7 лет; • Серия «Папка дошкольника» «Последовательность событий» 5-7 лет; • Серия «Папка дошкольника» «Внимание» 5-6 лет; • Серия «Папка дошкольника» «Память» 5-6 лет; • Серия «Папка дошкольника» «Учимся работать по схеме!» 5-7 лет; • Серия «Умный малыш» «Счет» 5-7 лет; • Серия «Умный малыш» «Вычитание и прибавление» 5-7 лет; • Серия «Умный малыш» «Решаем примеры» 5-7 лет; • Серия «Умный малыш» «Сравни числа» 5-7 лет; • Математическое пособие «Часы»; • «Волшебный мешочек»; • «Математический планшет»; • «Сложи узор»; • «Что сначала, что потом?»; • мелкий счетный материал (грибы, елки, различные овощи, фрукты, кубики, шарики, образные игрушки: зайцы, ежи, белки, птицы и т. п.); • наборы цифр от 1 до 10; от 10 до 20; • наборы полосок по длине; • наборы лент и полосок по ширине; • картинки с изображением времен года; • картинки с изображением частей суток; • карточки с изображением различного количества предметов; • наборы геометрических фигур; • палочки различной величины. • Игры на развитие внимания: • «Числовые таблицы» В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко; • «Цифровые таблицы» В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко; • «Чего не стало?»; • «Что изменилось?» Центр речевого и креативного развития • детские книги;
--	--	--

		- картинки с изображением различных предметов и игрушек; - образные игрушки (кошка, собака, курочка, мышка, заяц, медведь, волк, лиса; дедушка, бабушка, девочка, мальчик и т. п.); - настольно-печатные игры: «Лото малышам», «Парные картинки», «Чудесный мешочек», «Кто где живет» и др.; - картины из серий «Домашние животные», «Дикие животные», - декоративные украшения (солнце, тучи, деревья, елки, дома и т. п.); Звуковой анализ и синтез. «Фонетическое лото», «Звонкий – глухой» - развитие фонематического слуха «Найди пару» - дифференциация согласных звуков. «Звуковая мозаика» - определение позиции звука в слове. «Логопедическое лото» - развитие фонематического слуха, правильного произношения звуков, изучаем звуко - буквенный анализ слова, развитие внимания, памяти, мышления. - Назови картинки и найди слова, сходные по звучанию. - Найди пары предметов, названия которых начинаются с одного звука. - Назови слова, сходные по звучанию. - ДИ «Буква потерялась», «Буква заблудилась», «Кто быстрее?» (Т.Гарева, Л. Медведева). - Наборы карточек с рисунками: «Читаем по буквам», «Читаем по слогам (трехсложные слова)», «Читаем по слогам (двухсложные слова)», «Читаем предложения», «Читаем рассказ» (Тацюра С.Ю.). - Один – много; - Антонимы прилагательные; - Антонимы глаголы; - Множественное число. - Назови предмет по признакам или «Он какой?». «Назови ласково». - Подбери действия к предмету или «Что делает?». «Один и много». «Большой и маленький». «Из чего это сделано?».
--	--	---

		• «Сколько?». • «Где это находится?». • Назови животных и их детёнышей. • Найди пары предметов, названия которых начинаются с одного звука. • Назови все предметы одним словом. • Кто как передвигается? Подбери пары. • Игра «Противоположности» - развитие внимания, речи, памяти. • Игра «Предлоги». • Речевое домино «Один – много». • Употребление имени существительного в различных падежах. Составление предложений и словосочетаний по картинкам. • Развивающая игра – «Предлоги». • «Делим слова на слоги» - закрепление навыков слогового анализа слова, знакомство с ударением в словах, развитие памяти, внимания, мышления. • «Ребусы» - развитие зрительного восприятия, произвольного внимания, логического мышления, навыков чтения. • «Что сначала, что потом?» - развитие логического мышления, речи. • «Прочитай по первым буквам» - закрепление навыков чтения, развитие внимания и мышления. • «Логопедическое лото» - развитие фонематического слуха, учимся правильно произносить звуки, изучаем звуко – буквенный анализ слова, развиваем внимание, память, мышление. • М.М.Безруких, Т.А.Филиппова «Ступеньки к грамоте» №1,2,3,4,5. • «Моя первая азбука» - обучение буквам, развитие внимания, памяти. • «Касса букв и слогов» • Игра «Играем и читаем». • Развивающая игра «Чтение по слогам» - тренажер. • Развивающие игры Воскобовича – «Читайка на шариках» №1, № 2., «Геокоонт», «Лабиринты букв», «Шнур – малыш», «Черепашки», «Буквоцирк».
Психолого-педагогическое сопровождение	Кабинет педагога-психолога	Педагог-психолог(расписать) Стол письменный – 1 Стул - 2 Стол детский 2 Стульчик детский – 4 Ковер – 1 Ковровая дорожка – 1 Книжная полка – 3

		Зеркало - 1 Интерактивный стол – 1 Интерактивная песочница с проектором – 1 Световая песочница - 1 Песочница для работы с мокрым песком – 1 Мольберты для рисования пальчиковыми красками – 2 Световой куб – 1 Дидактические панели(бизиборды) настенные - 3 Подвесная платформа Совы – 1 Сенсорная тропа – 1 Колонна с тумбой и зеркальной стеной - 1 Аксессуары к многогранно-развивающей тактильной поверхности; Полка с инструментарием «Дары Фребеля» Диагностический комплект «Семаго» Деревянные фигурки для интерактивной песочницы Краски для рисования пальчиками Доска Бильбоу Настенная панель для метания мячиками(5мячей) Банка с киндер – сюрпризами Мозаика Пазлы на 2 части, 3 части, 4 части, Сюжетные пазлы Раскрути винтики Трубки - антистресс Собери башенку Кинетическая песочница с набором песочных игрушек, крупных и мелких камушек Ящик с фасолью – найди сокровища Набор мелких мягких игрушек Набор мелких кукол Набор кукольной мебели, посуды, парикмахерской, овощи- фрукты Конструктор – лего Набор мячиков для работы с мелкой моторикой Звучащие игрушки Тележка для катания игрушек
Объекты для реализации ООП и АООП	Музыкально-Физкультурный зал	Форпиано – 1шт Синтезатор – 1шт Стул – 1шт журнальный стол – 2 шт. Детские стулья – 24 шт Ширма деревянная театральная – 1 шт Музыкальный центр – 2шт. Подставка под проектор – 1шт. Экран – 1 шт Калонки 1 комплект Костюмы детские, взрослые Музыкальные инструменты Микрофоны – 2шт. Дидактический материал

Самовар. – 1 шт.	
Перечень оборудования в физкультурном зале	
1	Обруч гимнастический (алюминиевый) 15 шт.
2	Палка гимнастическая деревянная 15 шт.
3	Скакалка 15 шт.
4	Туннель для пролазирования 1 шт.
5	Кегли 15 шт.
6	Кольцеброс 15 шт.
7	Коврик для физкультурных занятий 15 шт.
8	Мягкая лестница 1 шт.
9	Мячи большие (прыгуны) 6 шт.
10	Мячи средние 15 шт.
11	Мячи малые 15 шт.
12	Мешочки с грузом (масса 200 гр.) 15 шт.
13	Мешочки с грузом (масса 400 гр.) 15 шт.
14	Маты 3 шт.
15	Скамейка деревянная 2 шт.
16	Стенка гимнастическая деревянная 2 шт.
17	Канат с узлами 2 шт.
18	Сетка для лазанья 1 шт.
19	Вестибулярный тренажер 1 шт.
20	Сенсорная тропа для ног 2 шт.
21	Сухой бассейн 1 шт.
22	Гантели пластмассовые 15 шт.
23	Коврик с грибочками 1 шт.
24	Лестница-мостик 1 шт.
25	Балансирующая доска на роликах 2 шт.
26	Балансировочная качеля 1 шт.
27	Балансировочная доска (лабиринт) 2 шт.
28	Тактильная дорожка 10 шт.
29	Напольный коврик (шишки) 4 шт.
30	Коврик массажный (с камнями) 2 шт.
31	Дорожка «ЗИГ- ЗАГ» 1 шт.
32	Дорожка следочки 1 шт.
33	Дорожка следочки (3 части) 1 шт.
34	Тактильная массажная дорожка (шары) 1 шт.
35	Тактильная дорожка «Шагайка» 1 шт.
36	Тактильная дорожка 1 шт.
37	Мягкая дорожка (улитка) 1 шт.
38	Баскетбольное кольцо со щитом 1 шт.
39	Массажные шарики 12 шт.
40	Лыжи 10 шт.
41	Массажный стол 1 шт.
42	Флажки 30 шт.
43	Велотренажер детский механический LEM-KEB-001 2 шт.
44	Тренажер детский Бегущий по волнам DFC 1 шт.
45	Тренажер детский Беговая дорожка + диск здоровья 1 шт.
46	Дуги для подлезания Plastep 4 1 шт.
47	Детский тренажер мини-Твистер LEM-KTD-001 1 шт.
48	Кресло-мешок StArt размер XXL 2 шт.
Перечень оборудования для физкультурных занятий на улице	
1	Игровой комплекс Kettler 1 шт.
2	Машинка детская уличная со шведской стенкой 1 шт.
3	Спортивное оборудование: Мостик 1 шт.
4	Спортивное оборудование: Мишень со счетами 1 шт.
5	Спортивное оборудование: Детский баскетбол 1 шт.

	6 Домик-стенка для лазания Учебный перекресток	1 шт.
--	---	-------

3.1.4. Организация предметно-пространственной среды ФПРВ

Предметно-пространственная среда (далее - ППС) должна отражать федеральную, региональную специфику, а также специфику ОО и включать: оформление помещений;

оборудование, в том числе специализированное оборудование для обучения и воспитания детей с ОВЗ; игрушки.

ППС должна отражать ценности, на которых строится программа воспитания, способствовать их принятию и раскрытию ребенком с ОВЗ.

Среда включает знаки и символы государства, региона, города и организации.

Среда отражает региональные, этнографические, конфессиональные и другие особенности социокультурных условий, в которых находится организация.

Среда должна быть экологичной, природосообразной и безопасной.

Среда обеспечивает ребенку с ОВЗ возможность общения, игры и совместной деятельности. Отражает ценность семьи, людей разных поколений, радость общения с семьей.

Среда обеспечивает ребенку с ОВЗ возможность познавательного развития, экспериментирования, освоения новых технологий, раскрывает красоту знаний, необходимость научного познания, формирует научную картину мира.

Среда обеспечивает ребенку с ОВЗ возможность посильного труда, а также отражает ценности труда в жизни человека и государства (портреты членов семей воспитанников, героев труда, представителей профессий и пр.) Результаты труда ребенка с ОВЗ могут быть отражены и сохранены в среде.

Среда обеспечивает ребенку с ОВЗ возможности для укрепления здоровья, раскрывает смысл здорового образа жизни, физической культуры и спорта.

Среда предоставляет ребенку с ОВЗ возможность погружения в культуру России, знакомства с особенностями региональной культурной традиции. Вся среда дошкольной организации должна быть гармоничной и эстетически привлекательной.

При выборе материалов и игрушек для ППС необходимо ориентироваться на продукцию отечественных и территориальных производителей. Игрушки, материалы и оборудование должны соответствовать возрастным задачам воспитания детей с ОВЗ дошкольного возраста.

Программа воспитания реализуется через формирование социокультурного воспитательного пространства при соблюдении условий создания уклада, отражающего готовность всех участников образовательного процесса руководствоваться едиными принципами и регулярно воспроизводить наиболее ценные для нее воспитательно значимые виды совместной деятельности. Уклад ОО направлен на сохранение преемственности принципов воспитания с уровня дошкольного образования на уровень начального общего образования:

1) Обеспечение личностно развивающей предметно-пространственной среды, в том числе современное материально-техническое обеспечение, методические материалы и средства обучения, учитывающей психофизические особенности обучающихся с ОВЗ.

2) Наличие профессиональных кадров и готовность педагогического коллектива к достижению целевых ориентиров Программы воспитания.

3) Взаимодействие с родителями по вопросам воспитания.

4) Учет индивидуальных особенностей детей с ОВЗ дошкольного возраста, в интересах которых реализуется Программа воспитания (возрастных, физических, психологических, национальных и пр.).

Условия реализации Программы воспитания (кадровые, материально-технические, психолого-педагогические, нормативные, организационно-методические и др.) необходимо интегрировать с соответствующими пунктами организационного раздела ФАООП ДО.

Уклад задает и удерживает ценности воспитания - как инвариантные, так и *свои собственные*, - для всех участников образовательных отношений: руководителей ДОО, воспитателей и специалистов, вспомогательного персонала, воспитанников с ОВЗ, родителей (законных представителей), субъектов социокультурного окружения ДОО.

Уклад определяется общественным договором, устанавливает правила жизни и отношений в ДОО, нормы и традиции, психологический климат (атмосферу), безопасность, характер воспитательных процессов, способы взаимодействия между детьми и педагогами, педагогами и родителями, детьми с ОВЗ друг с другом. Уклад включает в себя сетевое информационное пространство и нормы общения участников образовательных отношений в социальных сетях.

Уклад учитывает специфику и конкретные формы организации распорядка дневного, недельного, месячного, годового цикла жизни ДОО.

Для реализации Программы воспитания уклад должен целенаправленно проектироваться командой ДОО и быть принят всеми участниками образовательных отношений.

Процесс проектирования уклада ДОО включает следующие шаги

№ п/п	Шаг	Оформление
1.	Определить ценностно-смысловое наполнение жизнедеятельности ДОО.	Устав ДОО, локальные акты, правила поведения для детей и взрослых, внутренняя символика.
2.	Отразить сформулированное ценностно-смысловое наполнение во всех форматах жизнедеятельности ДОО: специфику организации видов	ФАООП ДО и Программа воспитания.

	деятельности; обустройство развивающей предметно-пространственной среды; организацию режима дня; разработку традиций и ритуалов ДОО; праздники и мероприятия.	
3	Обеспечить принятие всеми участниками образовательных отношений уклада ДОО.	Требования к кадровому составу и профессиональной подготовке сотрудников. Взаимодействие ДОО с семьями воспитанников. Социальное партнерство ДОО с социальным окружением. Договоры и локальные нормативные акты.

Уклад и ребенок с ОВЗ определяют особенности воспитывающей среды. Воспитывающая среда раскрывает заданные укладом ценностно-смысловые ориентиры. Воспитывающая среда - это содержательная и динамическая характеристика уклада, которая определяет его особенности, степень его вариативности и уникальности.

Воспитывающая среда строится по трем линиям:

- «от взрослого», который создает предметно-образную среду, способствующую воспитанию необходимых качеств;
- «от совместной деятельности ребенка с ОВЗ и взрослого», в ходе которой формируются нравственные, гражданские, эстетические и иные качества ребенка с ОВЗ в ходе специально организованного педагогического взаимодействия ребенка с ОВЗ и взрослого, обеспечивающего достижение поставленных воспитательных целей;
- «от ребенка», который самостоятельно действует, творит, получает опыт деятельности, в особенности - игровой.

3.2. Материально-техническое обеспечение программы

3.2.1. Материально-техническое обеспечение АООП ДО детей с расстройствами аутистического спектра

Организация, реализующая Программу, должна обеспечить материально-технические условия, позволяющие достичь обозначенные ею цели и выполнить

задачи, в том числе:

- осуществлять все виды деятельности ребенка, как индивидуальные, так и в рамках каждой дошкольной группы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, их особых образовательных потребностей;

- организовать участие родителей (законных представителей) воспитанников, педагогических работников и представителей общественности в разработке АООП ДО детей с РАС, в создании условий для её реализации, а также мотивирующей образовательной среды, уклада организации, осуществляющей такую образовательную деятельность;

- использовать в коррекционно-образовательном и диагностическом процессе современные технологии, в том числе поведенческие (прикладной анализ поведения (АВА), ТЕАССН и другие), развивающие (эмоционально-смысловой подход, Floortime и др.) и вспомогательные подходы;

- обновлять содержание и методическое обеспечение АООП ДО детей с РАС в соответствии с динамикой развития каждого ребёнка, запросами родителей (законных представителей) с учётом особенностей социокультурной среды развития воспитанников, а также в соответствии с динамикой развития системы образования;

- обеспечивать эффективное использование профессионального и творческого потенциала педагогических, руководящих и иных работников Организации, осуществляющей реализацию АООП ДО детей с РАС, повышения их профессиональной компетентности в области воспитания и обучения детей с РАС, информационной и правовой компетентности;

- эффективно управлять Организацией, реализующей АООП ДО детей с РАС, используя технологии управления проектами и знаниями, управления рисками, технологии разрешения конфликтов, информационно-коммуникационные технологии, современные механизмы финансирования.

Организация, осуществляющая образовательную деятельность в соответствии с АООП ДО детей с РАС, должна создать материально-технические условия, обеспечивающие:

- возможность достижения воспитанниками с РАС целевых ориентиров освоения Программы, для чего в сравнении с материально-техническими условиями обеспечения реализации ООП ДО необходимо обеспечить:

- возможность подготовки большого (на одного ребёнка с РАС не менее, чем в 3-4 раза большего, чем на одного ребёнка с типичным развитием) количества учебных пособий, дидактического материала и т.п., для чего необходим доступ к сети Интернет, достаточное количество офисной техники (принтеры, сканеры, ламинаторы и др.), что обусловлено высокой степенью индивидуализации коррекционно-образовательного процесса;

- наличие фото- и видеоаппаратуры для фоторегистрации, видеозаписи и просмотра фотографий, фрагментов занятий, консультаций и других видов коррекционно-образовательной деятельности с целью их возможно более полного

анализа и повышения качества работы, объективизации динамики коррекционно-образовательного процесса;

- выполнение Организацией требований:
 - санитарно-эпидемических правил и нормативов так же и в том же объёме, как в случае реализации ООП ДО;
 - пожарной безопасности и электробезопасности;
 - охране здоровья воспитанников и охране труда сотрудников организации;
- возможность беспрепятственного доступа воспитанников с ОВЗ к объектам инфраструктуры организации, осуществляющей образовательную деятельность по АООП ДО детей с РАС.

Организация должна иметь необходимое для всех видов образовательной деятельности воспитанников (в т. ч. детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов), педагогической, административной и хозяйственной деятельности оснащение и оборудование:

- учебно-методический комплект Программы (в т.ч. комплект различных развивающих игр, использовать которые следует соответственно индивидуальным особенностям детей);
- помещения для занятий и проектов, обеспечивающие условия для коррекционной работы, общения, познавательно-исследовательской деятельности и других форм активности ребёнка с участием взрослых и других детей;
- оснащение предметно-развивающей среды, включающей средства образования и воспитания, подобранные в соответствии с особенностями развития при РАС и индивидуальными особенностями аутичных детей дошкольного возраста,
- мебель, техническое оборудование, спортивный и хозяйственный инвентарь, инвентарь для художественного творчества, музыкальные инструменты.

Программа оставляет за Организацией право самостоятельного подбора необходимых средств обучения, оборудования, материалов, исходя из особенностей реализации основной образовательной программы.

Программа предусматривает необходимость в специальном оснащении и оборудовании для организации образовательного процесса с детьми -инвалидами и детьми с ОВЗ.

Программой предусмотрено также использование Организацией обновляемых образовательных ресурсов, в т. ч. расходных материалов, подписки на актуализацию электронных ресурсов, техническое и мультимедийное сопровождение деятельности средств обучения и воспитания, спортивного, музыкального, оздоровительного оборудования, услуг связи, в т. ч. информационно-телекоммуникационной сети Интернет.

3.3. Нормативно-методическое обеспечение реализации Программы АООП ДО РАС ипо программе ФПРВ

В данном разделе должны быть представлены решения на уровне ДОО по

внесению изменений в должностные инструкции педагогических работников, ведению договорных отношений, сетевой форме организации образовательного процесса, сотрудничеству с другими организациями (в том числе с организациями дополнительного образования и культуры, некоммерческими организациями). Представляются ссылки на локальные нормативные акты, в которые вносятся изменения в связи с внедрением рабочей программы воспитания (в том числе на Программу развития образовательной организации).

Должен быть представлен Перечень локальных правовых документов ДОО, в которые вносятся изменения в соответствии с рабочей программой воспитания.

УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ АДАПТИРОВАННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ

Наименование образовательного учреждения	Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад комбинированного вида № 2»
Год основания	1985
Тип ОУ	Дошкольное образовательное учреждение реализующего Федеральную образовательную программу и адаптированную образовательную программу для детей с ОВЗ
Вид ОУ	Детский сад
Адрес	Юридический г. Артемовский, ул. Красный луч дом 27А-2 фактический Артемовский, ул. Красный луч дом 27А-2
Фамилия, имя, отчество руководителя; контактный телефон	И.О.Заведующего Соколова Юлия Анатольевна Телефон (34363)
Ф.И.О. старшего воспитателя	Зарубина Наталья Сергеевна
Нормативно-правовая основа деятельности МБДОУ № 2	
Лицензия	№16200 от 07.06.2012г
Категория	2я
Свидетельство о государственной регистрации права на оперативное управление имуществом	1е от 29.03.2012г 2е от 17.06.2025г 66А3 020419
Нормативно-правовое регулирование деятельности педагогического и родительского сообщества по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования	
Устав МАДОУ	№ 245 от 29.11.2017г
Договор с учредителем	заключен 27 февраля 2001 г.
Договор между МАДОУ и родителями	При поступлении ребенка в доу,
Режим работы	2 группы – 12ч –с 07.00- до 19.00, 1 группа - 24ч Пятидневная рабочая неделя
Правовая регламентация и обеспечение Уставной деятельности	- Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». - Указ Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на

	2012-2017 годы». • Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н "Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» • Приказ от 17 октября 2013 г. №1155, зарегистрировано в Минюсте от 14 ноября № 30384 2013 г. ФГОС дошкольного образования. • 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" • Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 18.12.2020 № 2.4.3648- 20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» (вводятся в действие с 01.01.2021г.) • Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р об утверждении Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года.
Выход в Интернет Сайт МБДОУ	2art.tvoysadik.ru
Уровень и направленность реализуемых программ	
Основное образование	Реализует Адаптированные образовательные программы дошкольного образования для детей с ОВЗ
Группы имеют общеразвивающую и комбинированную направленность	Осуществляется дошкольное образование в соответствии с Федеральной образовательной программой и Адаптированной образовательной программой образовательного учреждения, разработанной на основе Федеральной и адаптированной образовательных программ, с учетом специфики национальных, социокультурных и иных условий и Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Нормативный срок освоения от 2 месяцев до 7(8) лет
Программно-методическое обеспечение реализации основной образовательной программы дошкольного образования	
ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ. Инновационная программа дошкольного образования /под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С.Комаровой, Э.М. Дорофеевой. - 6-е изд., доп. - М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2021. - 368с. Образовательная программа дошкольного образования «СамоЦвет». Дошкольный возраст. – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2019. – 460 с.	
Комплексная программа	
Современный детский сад. Каким он должен быть / Под редакцией О.А. Шиян. - М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. - 312 с. Метод проектов в образовательной работе детского сада: пособие для педагогов ДОО / Л.В. Михайлова-Свирская. - М.: Просвещение, 2015. - 95с. Индивидуализация образования детей дошкольного возраста: пособие для педагогов	

ДОО / Л.В. Михайлова-Свирская. - М.: Просвещение, 2015. - 128с.

Педагогические наблюдения: пособие для педагогов ДОО / Л.В. Михайлова Свирская. - М.: Просвещение, 2016. - 127 с.

Пантелеева Н.Г. Знакомим детей с малой Родиной: Методическое пособие. М.,: ТЦ Сфера, 2015, (Библиотека Воспитателя). (3)

Алябьева Е.А. Поиграем в профессии. Книга 2. Занятия, игры и беседы с детьми 5 - 7 лет. - М.: ТЦ Сфера, 2016. - 128с. - (Библиотека Воспитателя).

Лыкова И.А. Парциальная образовательная программа для детей дошкольного возраста «Мир Без Опасности». - М.: Издательский дом «Цветной мир», 2017. - 120с.

Данилова Т.И. Программа «Светофор». обучение детей дошкольного возраста правилам дорожного движения. - 2-е изд., перераб. И доп. - СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2021. - 128с.

Методический комплект в кабинете старшего воспитателя

Современный детский сад. Каким он должен быть / Под редакцией О.А. Шиян. - М.: Мозаика-Синтез, 2019. - 312 с.

От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. - 6-е изд., доп. - М.: Мозаика-синтез, 2021. - 368 с.

От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. - М.: Мозаика-синтез, 2010. - 304 с.

Крашенинникова Е.Е., Холодова О.Л., Развивающий диалог как инструмент развития познавательных способностей. Сценарии занятий с детьми 4-7 лет. - М.: Мозаика-синтез, 2021. - 88 с.

Михайлова-Свирская Л.В., Работа с родителями: пособие для педагогов ДОО. - М.: Просвещение, 2015. - 128 с.

Михайлова-Свирская Л.В., Педагогические наблюдения: пособие для педагогов ДОО. - М.: Просвещение, 2016. - 127 с.

Михайлова-Свирская Л.В., Индивидуализация образования детей дошкольного возраста: пособие для педагогов ДОО. - М.: Просвещение, 2015. - 128 с.

Михайлова-Свирская Л.В., Метод проектов в образовательной работе детского сада: пособие для педагогов ДОО. - М.: Просвещение, 2015. - 95 с.

Лыкова И.А., Игрушки и подарки из природного материала. Творческое конструирование в детском саду, начальной школе и семье: учебно-методическое пособие., М.: Издательский дом «Цветной мир», 2014. - 144 с.

Лыкова И.А., Парциальная образовательная программа для детей дошкольного возраста «Мир без опасности». - М.: Издательский дом «Цветной мир», 2017. - 120 с.

Лыкова И.А., Проектирование образовательной деятельности «Художественно-эстетическое развитие». Новые подходы в условиях реализации ФГОС ДО. - М.: Издательский дом «Цветной мир», 2014. - 144 с.

Погодина С.В. Шаг в искусство. Тематическое планирование. Блок «Животный мир». - М.: ВАКО, 2016. - 208 с.

Погодина С.В. Шаг в искусство. Тематическое планирование. Блок «Мир человека». - М.: ВАКО, 2016. - 128 с.

Погодина С.В. Шаг в искусство. Методические рекомендации по реализации программы. - М.: ВАКО, 2016. - 128 с.

Погодина С.В. Шаг в искусство. Парциальная программа по изобразительному творчеству дошкольников. - М.: ВАКО, 2015. - 144 с.

Нефедова К.П. «Тематический словарь в картинках: Мир человека: Аудиотехника. Видеотехника. Оргтехника и средства связи. - М.: Школьная пресса, 2010. - 32 с.:цв. Илл.

«Тематический словарь в картинках: Мир человека: Профессии. - М.: Школьная книга, 2014. - 48 с.:цв. Илл.

«Тематический словарь в картинках: Мир животных: Домашние и дикие птицы Средней полосы. Зимующие и перелетные. - М.: М.: Школьная книга, 2015. - 48 с.:цв. Илл.

«Тематический словарь в картинках: Мир животных: Домашние и дикие животные(звери) Средней полосы. - М.: Школьная книга, 2015. - 28 с.:цв. Илл.

«Тематический словарь в картинках: Мир человека: Планета земля. Родина. Город. Улица. Дом.

Квартира. Мебель. - М.: Школьная книга, 2014. - 40 с.:цв. Илл.

Васильева С.А., Мирясова В.И. «Тематический словарь в картинках: Мир человека: Посуда. Продукты питания. - М.: Школьная пресса, 2011. - 32 с.:цв. Илл.

Васильева С.А., Мирясова В.И. «Тематический словарь в картинках: Профессии. - М.: Школьная пресса, 2006. - 32 с.:цв. Илл.

Джексон Т., Животные. Визуальная энциклопедия. - М.: Эксмо, 2011. - 256 с.:ил.

Перегуд А.И., Конкевич С.В., Кудрявцева Н.Г., Долганова Е.М., Технология создания эмоционально комфортной коррекционно-развивающей среды в условиях ОЭР. - Спб.: ООО «Издат. «Детство-Пресс», 2012. - 144 с.

Модель Н.А., Поддержка детской инициативы и самостоятельности на основе детского творчества: ВЗ Ч.2. - М.: ТЦ Сфера, 2016. - 128 с.

Рылеева Е., 10 игр для социализации дошкольников. - М.: Издат. Скрипторий, 2015. - 104 с.

Наглядные пособия:

Злаки в картинках. Наглядное пособие для педагогов, логопедов, воспитателей и родителей. - М.: издат. ГНОМ, 2015.

Птицы в картинках. Выпуск 2. Наглядное пособие для педагогов, логопедов, воспитателей и родителей. - М.: издат. ГНОМ, 2015.

Птицы в картинках. Выпуск 3. Наглядное пособие для педагогов, логопедов, воспитателей и родителей. - М.: издат. ГНОМ, 2015.

Кустарники в картинках. Наглядное пособие для педагогов, логопедов, воспитателей и родителей. - М.: издат. ГНОМ, 2014.

Животные жарких стран в картинках. Наглядное пособие для педагогов, логопедов, воспитателей и родителей. - М.: издат. ГНОМ, 2015.

Ягоды в картинках. Наглядное пособие для педагогов, логопедов, воспитателей и родителей. - М.: издат. ГНОМ, 2015.

Головные уборы в картинках. Наглядное пособие для педагогов, логопедов, воспитателей и родителей. - М.: издат. ГНОМ, 2014.

Посуда в картинках. Наглядное пособие для педагогов, логопедов, воспитателей и родителей. - М.: издат. ГНОМ, 2014.

Животные севера в картинках. Наглядное пособие для педагогов, логопедов, воспитателей и родителей. - М.: издат. ГНОМ, 2015.

Инструменты в картинках. Наглядное пособие для педагогов, логопедов, воспитателей и родителей. - М.: издат. ГНОМ, 2016.

Обувь в картинках. Наглядное пособие для педагогов, логопедов, воспитателей и родителей. - М.: издат. ГНОМ, 2017.

Травы в картинках. Наглядное пособие для педагогов, логопедов, воспитателей и родителей. - М.: издат. ГНОМ, 2014.

Хлеб в картинках. Наглядное пособие для педагогов, логопедов, воспитателей и родителей. - М.: издат. ГНОМ, 2017.

Мужская одежда в картинках. Наглядное пособие для педагогов, логопедов, воспитателей и родителей. - М.: издат. ГНОМ, 2016.

Рыбы в картинках. Наглядное пособие для педагогов, логопедов, воспитателей и родителей. - М.: издат. ГНОМ, 2014.

Детеныши диких животных в картинках. Наглядное пособие для педагогов, логопедов, воспитателей и родителей. - М.: издат. ГНОМ, 2016.

Детеныши домашних животных в картинках. Наглядное пособие для педагогов, логопедов, воспитателей и родителей. - М.: издат. ГНОМ, 2014.

Домашние животные в картинках. Наглядное пособие для педагогов, логопедов, воспитателей и родителей. - М.: издат. ГНОМ, 2016.

Деревья в картинках. Наглядное пособие для педагогов, логопедов, воспитателей и родителей. - М.: издат. ГНОМ, 2014.

Профессии в картинках. Наглядное пособие для педагогов, логопедов, воспитателей и родителей. - М.: издат. ГНОМ, 2016.

Транспорт в картинках. Выпуск 1: Наземный транспорт. Наглядное пособие для педагогов, логопедов, воспитателей и родителей. - М.: издат. ГНОМ, 2017.

Женская одежда в картинках. Наглядное пособие для педагогов, логопедов, воспитателей и родителей. - М.: издат. ГНОМ, 2016.

Транспорт в картинках. Выпуск 2: Служебный транспорт. Наглядное пособие для педагогов, логопедов, воспитателей и родителей. - М.: издат. ГНОМ, 2017.

Транспорт в картинках. Выпуск 3: Водный и воздушный транспорт. Наглядное пособие для педагогов, логопедов, воспитателей и родителей. - М.: издат. ГНОМ, 2017.

Приложение к пособию К. Нефедовой «Инструменты. Какие они?». - М.: Московская типография №2, 2003.

Приложение к пособию Т.А. Шорыгиной «Ягоды. Какие они?». - М.: изд. ГНОМ, 2003.

Мурченко Н.А., Карточное планирование в ДОО, Познавательное развитие. Формирование математических представлений у детей 6-7 лет., сентябрь-ноябрь - Саратов.: из. «Учитель», 2016.

Мурченко Н.А., Карточное планирование в ДОО, Познавательное развитие. Формирование математических представлений у детей 6-7 лет., декабрь-февраль - Саратов.: из. «Учитель», 2016.

Мурченко Н.А., Карточное планирование в ДОО, Познавательное развитие. Формирование математических представлений у детей 6-7 лет., март-апрель - Саратов.: из. «Учитель», 2016.

Мезенцева В.Н., Власенко О.П., Комплексные занятия на электронном носителе. Комплексно-тематическое планирование по программе «От рождения до школы» под ред. Н.Е. Вераксы: учебно-методический комплект. Средняя группа. - Волгоград: Учитель, 2015 - 78 с.

Ничепорук Т.П., Карточное планирование в ДОО, Развитие речи у детей 6-7 лет., декабрь-февраль - Волгоград.: из. «Учитель», 2016.

Ничепорук Т.П., Карточное планирование в ДОО, Развитие речи у детей 6-7 лет., март-май - Волгоград.: из. «Учитель», 2016.

Ничепорук Т.П., Карточное планирование в ДОО, Развитие речи у детей 5-6 лет., декабрь-февраль - Волгоград.: из. «Учитель», 2016.

Ничепорук Т.П., Карточное планирование в ДОО, Развитие речи у детей 5-6 лет., март-май - Волгоград.: из. «Учитель», 2016.

Гербова В.В. Наглядно-дидактическое пособие. Развитие речи в детском саду 4-6 лет. М.: Мозаика-Синтез, 2009.

Громова О.Е., Соломатина Г.Н. Демонстрационный материал. Развитие речи детей 4-5 лет. Часть 1., М.: изд. «ГЦ Сфера», 2015.

Кудрявцева Е.В., Сенсорное развитие детей 3-4 года. Дидактические игры и упражнения для организации совместной деятельности воспитателя и детей младшего возраста. М.: изд. Учитель, 2015.

Кудрявцева Е.В., Сенсорное развитие детей 5-6 лет. Дидактические игры и упражнения для организации совместной деятельности воспитателя и детей старшего возраста. М.: изд. Учитель, 2015.

Кудрявцева Е.В., Сенсорное развитие детей 6-7 лет. Дидактические игры и упражнения для организации совместной деятельности воспитателя и детей подготовительной к школе группе. М.: изд. Учитель, 2015.

Кудрявцева Е.В., Сенсорное развитие детей 2-3 года. Дидактические игры и упражнения для организации совместной деятельности воспитателя и детей раннего возраста. М.: изд. Учитель, 2015.

Васильева С.А., Мирясова В.И. Тематический словарь в картинках: Мир животных: Дикие звери и птицы жарких и холодных стран- М.: Школьная Пресса, 2011. - 32 с.

Внимание! Опасно! Правила безопасного поведения ребенка. - Серия «Я — человек». - М.: Школьная книга, 2014. - 24 с.

Демонстрационный материал для фронтальных занятий «Дикие животные и их детеныши», М.: изд. Книголюб., 2010

Лыкова И.А., Демонстрационный материал. Конструируем в осенний период. Старшая группа. М.: изд. «Цветной мир»

Демонстрационный материал для занятий в группах детских садов и индивидуально. Транспорт наземный, воздушный, водный., - 2006

Демонстрационный материал для занятий в группах детских садов и индивидуально. Океаны и материки., - 2013

Наглядно-дидактическое пособие. Рептилии и амфибии., - М.: изд «Мозаика-Синтез», 2015.

Наглядно-дидактическое пособие. Автомобильный транспорт., - М.: изд «Мозаика-Синтез», 2015.

Наглядно-дидактическое пособие. Бытовая техника, - М.: изд «Мозаика-Синтез», 2015.

Наглядно-дидактическое пособие. Рассказы по картинкам. Зимние виды спорта, - М.: изд «Мозаика-Синтез», 2015.

Вохринцева С. Дидактический материал. Перелетные птицы. - М.: изд. Страна Фантазий, 2006
Педагог психолог
1. Веракса А.Н., Индивидуальная психологическая диагностика ребенка 5-7 лет. -М., Мозаика-Синтез, 2014г. - 128 с. 2. Гурин Ю.В., Моница Г.Б. «Игры для детей от трех до семи лет». - М., Речь, 2011. - 256 с. 3. Житко И.В., Ярмолинская М.М. «200 развивающих упражнений для подготовки ребенка к школе». - Минск, ЮниПрессМаркет, 2015, - 80с. 4. Жукова О. «Игры и упражнения для подготовки ребенка к школе» - Астрель, 2008г. - 140 с. 5. Крюкова, Н.П. Слободняк «Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь» -М., Генезис, 2011. - 208 с. 6. Лютова Е.К., Моница Г.Б. «Тренинг Эффективного взаимодействия с детьми». - М. Речь, 2010г. - 190 с. 7. Останкова Ю.В. «Система коррекционно-развивающих занятий по подготовке детей к школе» М. Учитель, 2006г. - 104 с. 8. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования/ Под ред. Вераксы Н.Е., Комаровой Т.С., Васильевой М.А. - М., МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012. - 368 с. 9. Семаго Н. Я. Диагностический комплект психолога (чемодан Семаго) 10. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. - М., Академия, 2002. — 232 с. 11. Серебрякова Н.В. «Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего и младшего дошкольного возраста» - М., КАРО, 2014. - 122 с. 12. Сиротюк А.Л., «Коррекция развития интеллекта дошкольников», -М., ТЦ: Сфера, 2001, - 48с. 13. Холодова О., За три месяца до школы. Рабочая тетрадь, -М., Роскнига, 2009, - 80 с. 14. Хухлаева О.В., Хухлаева О.Е. «Лабиринт души. Терапевтические сказки». - М. Академический проект, 2012. - 175 с. 15. Хухлаева О.В., Хухлаева О.Е., Первушина И.М. «Тропинка к своему Я: как сохранить психологическое здоровье дошкольников». - М., Генезис, 2004. - 175с. Чистякова М.И. «Психогимнастика», -М., Владос, 1995. - 160 с.
Учитель – логопед
Иншакова О.Б. Альбом для логопеда /О.Б.Иншакова - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Экспресс-обследование звукопроизношения у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Пособие для логопедов /В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко- М.: "Гном - Пресс", 1999. Филичева Б.П., Туманова Т.В. Дидактические материалы для обследования и формирования речи детей дошкольного возраста. Волкова Г. А. Альбом для исследования фонетической и фонематической стороны речи дошкольников. СПб.: Детство-Пресс, 2006. - 198С. Володина В.С. Альбом по развитию речи. – М.: ЗАО РОСМЭН – ПРЕСС, 2008. – 96С. Смирнова И.А. Логопедический альбом для обследования фонетико-фонематической системы речи – СПб.: Детство-Пресс, 2007. – 50С. Смирнова И.А. Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи. С-Пб.: Детство Пресс, 2006. - 50С Коненкова И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития. - М.: ГНОМ и Д, 2005. – 80С. Картинный диагностический материал к пособию Коненкова И.Д. «Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития». - М.: ГНОМ и Д, 2001. – 18С. Дьякова Н.И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников. М.: ТЦ Сфера, 2010. – 64
Учитель – дефектолог
Список литературы по коррекционно-развивающей работе учителя-дефектолога.

Сенсорное и сенсомоторное развитие

1. Григорьева Л.П., Бернадская М.Э., Блинникова И.В., Солнцева О.Г Развитие восприятия у ребенка. – М., 2001.
2. Агранович З.Е. Дидактический материал по развитию зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса) у старших дошкольников и младших школьников– С.-П., 2003.
3. Шевлякова И.Н. Программа коррекции и развития зрительного восприятия и пространственного мышления у детей младшего школьного возраста.– М., 2003
4. Коноваленко С.В., Кременецкая М.И. Развитие психо-физиологической базы речи у детей дошкольного возраста с нарушениями в развитии., 2010.
5. Янушко Е. Помогите малышу заговорить! Развитие речи детей 1-3 лет. Эксмо, 2015.
6. Познавательное-речевое развитие дошкольников в игровой деятельности с песком «Сказка в песочнице». Учебно-методическое пособие. – М.: Центр педагогического образования, 2014. – 80 с.
7. Тугушева Г.П., Чистякова А.Е. Экспериментальная деятельность детей среднего и старшего дошкольного возраста. Методическое пособие. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009.

Умственное развитие

1. Яковлева Е.Л. Развитие внимания и памяти у школьников.– М.: Межд. пед. академ, 1995
2. Тигранова Л.И. Развитие логического мышления детей с недостатками слуха.– М., 1991
3. Тихомирова Л.Ф. «Развитие познавательных способностей детей. Популярное пособие для родителей и педагогов.- Ярославль: академия развития, 1996.- 192 с.

Развитие речи.

1. Т.А. Ткаченко Формирование и развитие связной речи – СПб, 1999 Шевченко С.Г. Программа по ознакомлению с окружающим миром и развитию речи– М., 2005.
2. Крупенчук О.И. Научите меня говорить правильно! Пособие по логопедии для детей и родителей. –СПб.: ИД «Литера», 2001.- 208с.
3. Конспекты интегрированных занятий в подготовительной группе детского сада. Познавательное развитие. Развитие речи. Обучение грамоте: практическое пособие для воспитателей ДДОУ//Авт.-сост. А,В, Аджи- Воронеж., 2008 – 333 с.
4. Бойкова С.В. Занятия с логопедом по развитию связной речи у детей 5-7 лет. СПб.: КАРО,
5. Арбекова Н.Е. Развиваем связную речь у детей 6-7 лет с ОНР. Альбом 1. Мир растений. М., изд. ГНОМ, 2014. – 32 с.
6. Арбекова Н.Е. Развиваем связную речь у детей 6-7 лет с ОНР. Альбом 2. Мир животных. М., изд. ГНОМ, 2014. – 32 с.
7. Арбекова Н.Е. Развиваем связную речь у детей 6-7 лет с ОНР. Альбом 3. Мир человека. М., изд– 32 с.
8. Арбекова Н.Е. Развиваем связную речь у детей 5-6 лет с ОНР. Альбом 1. Мир растений. М., изд. ГНОМ, 2014. – 32 с.
9. Арбекова Н.Е. Развиваем связную речь у детей 5-6 лет с ОНР. Альбом 2. Мир животных. М., изд. ГНОМ, 2014. – 32 с.
10. Арбекова Н.Е. Развиваем связную речь у детей 5-6 лет с ОНР. Альбом 3. Мир человека. М., изд. ГНОМ, 2014. – 32 с.
11. Арбекова Н.Е. Развиваем связную речь у детей 4-5 лет с ОНР. Альбом 1. Мир растений. М., изд. ГНОМ, 2014. – 32 с.
12. Арбекова Н.Е. Развиваем связную речь у детей 4-5 лет с ОНР. Альбом 2. Мир животных. М., изд. ГНОМ, 2014. – 32 с.
13. Теремкова Н.Э. Логопедические домашние задания для детей 5-7 лет с ОНР. Альбом 1. изд. ГНОМ, 2015. – 48 с.
14. Теремкова Н.Э. Логопедические домашние задания для детей 5-7 лет с ОНР. Альбом

2. изд. ГНОМ, 2015. – 32 с.
15. Теремкова Н.Э. Логопедические домашние задания для детей 5-7 лет с ОНР. Альбом
3. изд. ГНОМ, 2015. – 32 с.
16. Теремкова Н.Э. Логопедические домашние задания для детей 5-7 лет с ОНР. Альбом
4. изд. ГНОМ, 2015. – 32 с.
17. Нищева Н.В. Развитие математических представлений у дошкольников с ОНР (5и6 лет). – СПб.,2010. 448 с.
18. Т.А.Ткаченко. «Картины с проблемным сюжетом для развития мышления и речи у дошкольников».
19. В.В.Коноваленко, С.В. Коноваленко. «Развитие связной речи. Фронтальные логопедические занятия по лексико – семантической теме «Зима», «Весна», «Лето».
20. Г.Е.Сычёва. «Опорные картинки для пересказа текстов».
- «Истории в картинках» часть №1 - сюжеты для развития логического и образного мышления.
21. «Истории в картинках» часть №2 - сюжеты для развития логического и образного мышления.
22. Т.А. Ткаченко «Картины с проблемным сюжетом для развития мышления и речи у дошкольников.
23. Т.А. Ткаченко «Схемы для составления дошкольниками описательных и сравнительных рассказов».
24. Нищева Н.В. Современная система коррекционной работы в логопедической группе с детьми с ОНР. – СПб. : ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2013.
25. Ельцова О.М., Горбачевская Н.Н., Терехова А.Н. Организация полноценной речевой деятельности в детском саду. – СПб.: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2005. – 195 с.
26. Л.Е. Журова «Подготовка к обучению грамоте в детском саду».
27. Н.С. Жукова. «Букварь».
28. «Логопедические занятия в детском саду».Н.В. Нищева «Разноцветные сказки», 2001.
29. А.Е. Воронова «Логоритмика в речевых группах ДООУ для детей 5-7 лет».
30. Н.Г. Алтухова «Научитесь слушать».
31. О.И. Крупенчук «Научите меня говорить правильно!».
32. Е.Кузнецова «Логопедическая ритмика в играх и упражнениях для детей с тяжелыми нарушениями речи».
33. Т.А. Ткаченко «Логопедическая тетрадь» - Формирование лексико-грамматических представлений.
34. З.Е. Агронович «Сборник домашних заданий» - Для преодоления недоразвития фонематической стороны речи у старших дошкольников.
35. Н.В. Новоторцева «Учим читать: обучение грамоте в детском саду и дома»
36. В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко «Хлоп – топ - 1» - нетрадиционные приемы коррекционной логопедической работы с детьми.
- топ - 2» - нетрадиционные приемы коррекционной логопедической работы с детьми.
37. Т.А. Ткаченко «Учим говорить правильно». Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет.
38. О. Н. Лиманская «Конспекты логопедических занятий» - 1, 2 год обучения.
39. Т.Б. Епифанцева «Настольная книга педагога – дефектолога».
40. М.А. Косицына «Рисующий гномик» - формирование графических навыков и умений у детей младшего дошкольного возраста с ЗПР.
- 41.Сидорчук Т.А., Лелюх С.В. Методика формирования у дошкольников классификационных навыков (Технология ТРИЗ). М.: 2010

Методическая литература для работы с детьми РАС

Танцюра С.Ю., Мартыненко С.М., Басангова Б.М. Сопровождение семьи ребенка с ОВЗ: Методические рекомендации. - М.: ТЦ Сфера, 2017. - 64с. (Библиотека Логопеда).(7)

Эрготерапия для детей с аутизмом : Эффективный подход для развития навыков

самостоятельности у детей с аутизмом и РАС / Кара Косински ; пер. с англ. У. Жарниковой ; науч. ред. С. Анисимова. - Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2017. - 192 с.

Альтернативная коммуникация методический сборник Новосибирск 2012/городская общественная организация инвалидов «Общество «Даун синдром»

Захарова, И. Ю., Моржина, Е. В. Игровая педагогика: таблица развития, подбор и описание игр / И. Ю. Захарова, Е. В. Моржина. – М.: Теревинф, 2018. – 152 с. ISBN 978-5-4212-0497-8

Учебник по Денверской модели раннего вмешательства для детей с аутизмом. Развиваем речь, умение учиться и мотивацию. С.Роджерс, Д.Доусон Москва 2019г Толкачев Лев

Дизайн бюро медиокрити

Современные подходы в построении программ помощи для детей с РАС Антохина К.Ю., педагог-психолог Комиссарчук Е.Д., педагог-психолог Санкт-Петербургский Институт раннего вмешательства

Книга 1. Введение в программу Маккуэри "Маленькие Ступеньки"

Изучение особенностей поведения и общения у детей ясельного возраста с подозрением на наличие расстройства в спектре аутизма при помощи «Плана диагностического обследования при аутизме» ADOS-2 Государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия, SorokinAB@mgppu.ru Е.Ю. Давыдова**, Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия, el-davydova@mail.ru Аутизм и нарушения развития 2017. Т. 15. № 2. С. 38—44 doi: 10.17759/autdd.2017150204 ISSN: 1994-1617 (печатный) ISSN: 2413-4317 (online) © 2017 ФГБОУ ВО МГППУ

Развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития.. Организация пространства и оборудование : иллюстрированное пособие. / [Сост. Ю. А. Ахтямова, Ю. В. Липес] ; под ред. А. Л. Битовой. – М., 2018. – 16 с.

Программа «Каролина» для младенцев и детей младшего возраста с особыми потребностями/Под. ред. Н. Ю. Барановой. — СПб.: Санкт- Петербургский Институт раннего вмешательства, 2004. — 336 с

Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом : Как в процессе повседневного взаимодействия научить ребенка играть, общаться и учиться / Салли Дж. Роджерс, Джеральдин Доусон, Лори А. Висмара ; [пер. с англ. В. Дегтяревой]. — Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2016. — 416 с.

Стандартизированные методы диагностики аутизма: опыт использования ADOS-2 и ADI-R Аутизм и нарушения развития 2021. Т. 19. № 1. С. 12—24 DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190102> ISSN: 1994-1617 (печатный) ISSN: 2413-4317 (online) ИССЛЕДОВАНИЕ И ДИАГНОСТИКА РАС

Коммуникативные игры на занятиях по подготовке к школе детей с расстройствами аутистического спектра. Л.И. Власова, логопед Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков Московского городского психолого-педагогического университета Email: fefo4kalv@mail.ru

Нейропсихологическая профилактика и коррекция. Дошкольники. Москва, "Дрофа" , 2003г. —251 с. А.В. Семенович.

Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи. Методическое пособие / Манелис Н.Г., Никитина Ю.В., Феррой Л.М., Комарова О.П. / Под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. 70 с

Каталогизация публикаций. Библиотечная служба ВОЗ Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья: МКФ. 1.Название: МКФ ч; ' (18BY1 92 4 454542 X) © Всемирная Организация Здравоохранения 2001

Коррекционная работа с аутичным ребенком /

О. С. Рудик — «ВЛАДОС», 2014 — (Коррекционная педагогика (Владос))

С о с т а в и т е л и: Л.А. Виноградова, Н.В. Виноградова, Н.В. Гурьянова, Т.С. Пискарева, В.В. Поздняк Р е ц е н з е н т ы: С.В. Гречаный к.м.н., доцент, зав.кафедры психиатрии и наркологии ИГБОУ ВПО СПбГПМУ Миздрава РФ А.Г. Емельянова, методист по дошкольному образованию

Информационнометодического центра Выборгского района Санкт-Петербурга Методические рекомендации по применению игр и упражнений сенсо-интеграционной коррекции дошкольников в группах комбинированной направленности – СПб.: 2015. – 51 с.

Программа сенсомоторной коррекции детей с ОВЗ. Авторы: Карпова О. Н., Воронова Е. Н. Коммуникативные игры на занятиях по подготовке к школе детей с расстройствами аутистического спектра. Л.И. Власова, логопед Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков Московского городского психолого-педагогического университета Email: fefo4kalv@mail.ru. Аутизм и нарушения развития. № 4 (45). 2014 Московский городской психолого-педагогический университет © Портал психологических изданий Psyjournals, 2014

Психолого-педагогическое сопровождение ребёнка-аутиста : методическое пособие для педагогов, дефектологов, психологов, логопедов. – Биробиджан : ОГАОУ ДПО «ИПКПР», 2016. – 92 с Составитель: Серго Л.А., старший преподаватель ОГАОУ ДПО «ИПКПР», педагог-психолог ОГБУ «Центр психолого-медико-педагогической помощи»

Устранение у ребенка с РАС нежелательного поведения на логопедических занятиях путем введения визуального расписания. Л.И. Власова, логопед Центра психолого-медико-социального Сопровождения детей и подростков Московского городского психолого-педагогического университета fefo4kalv@mail.ru Аутизм и нарушения развития. № 3 (44). 2014

Шрамм, Р. Ш85 Детский аутизм и АВА : АВА (Applied Behavior Analysis) : терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / Роберт Шрамм ; пер. с англ. З. Измайловой-Камар ; науч. ред. С. Анисимова. — Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2013. — 208 с. ISBN 978-5-91743-039-3

Делани, Т. Д29 Развитие основных навыков у детей с аутизмом : Эффективная методика игровых занятий с особыми детьми / Тара Делани ; пер. с англ. В. Дегтяревой ; науч. ред. С. Анисимова. — 2-е изд. — Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2016. — 272 с.

Юлия Валерьевна Никитина Татьяна Германовна Горячева Расстройства аутистического спектра у детей. Метод сенсомоторной коррекции. Издательство «Генезис», 2018 © Горячева Т.Г., Никитина Ю.В., 2018 . SBN 978-5-98563-573-7

М.В. Белоусова, В.Ф. Прусаков, М.А. Уткузова Казанская государственная медицинская академия Расстройства аутистического спектра в практике детского врача | Прусаков Владимир Федорович доктор медицинских наук, заведующий кафедрой детской неврологии г. Казань, ул. Галеева, д. 11, тел.: (843) 273-49-09, e-mail: ratner71@mail.ru.

УДК 376:159.9/.93 =03.20=82 ББК 74.5 Флэнаган М. Стратегии коррекции пищевого поведения. — Владимир: Издательство АСПИ, 2021. – 150 с

Мамайчук И. И. М22 Помощь психолога детям с аутизмом. — СПб.: Речь, 2007. — 288 с. ISBN 5-9268-0633-

Гринспен, Стенли. На ты с аутизмом : использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления. — 6-е изд. / Стенли Гринспен, Серена Уидер. — М.: Теревинф, 2019. — 512 с. — ISBN 978-5-4212-0474-9. I. Уидер, Серена

Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция.

Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия

Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи/ - М : Теревинф 1997=341с.

Крановиц К.С. Разбалансированный ребенок. Как распознать и справиться с нарушениями процесса обработки сенсорной информации / Кэрл Сток Крановиц; Пер. с англ. - 1-е изд. СПб: Издательство «Редактор», 2012 - 396 с.

Формируем межполушарные связи. Тетрадь по лексическим темам. А.Е. Сыщенко

Лисовская Т. В. Л 63 Тетрадь по сенсорному развитию. Цвет: Учеб. пособие для детей с тяжелыми умств. нарушениями / Т. В. Лисовская, В. Л. Тучковская. — 2-е изд.— Мн.: Нар. асвета, 2001.— 39 с: ил. ISBN 985-12-0370-X.

Модифицированный скрининговый тест на аутизм для детей раннего возраста (The Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT); Robins, Fein, & Barton, 1999)

Диана Рассел, Исследовательский центр детской инвалидности КэнЧайлд, Университет МакМастер, Институт прикладных медицинских наук, Университет МакМастер (Dianne Russel, CanChild Centre for Childhood Disability Research, MacMaster University, Institute for Applied Health

Sciences, MacMaster University, 1400 Main St. W., Rm.408, Hamilton, L89 1C
Работа с родителями
пособие для педагогов ДОО / Л.В. Михайлова-Свирская. - М.: Просвещение, 2015. - 128с. Михайлова-Свирская Л.В., Работа с родителями: пособие для педагогов ДОО. - М.: Просвещение, 2015. - 128 с. Гринспен, Стенли. На ты с аутизмом : использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления. — 6-е изд. / Стенли Гринспен, Серена Уидер. — М.: Теревинф, 2019. — 512 с. — ISBN 978-5-4212-0474-9. I. Уидер, Серена

3.4. Кадровые условия реализации программы АОП ДО и Программы ФОПВ

Воспитание и обучение дошкольников с ОВЗ должны осуществлять специально подготовленные высококвалифицированные кадры:

учителя- дефектологи (олигофренопедагоги, тифлопедагоги, сурдопедагоги), учителя- логопеды, педагоги-психологи, тьюторы, ассистенты-помощники, знающие психофизические особенности детей с ОВЗ с учетом их нозологических особенностей и владеющие методиками дифференцированной коррекционной работы с ними.

В штатное расписание Организации, реализующей адаптированные основные образовательные программы дошкольного образования для детей с ОВЗ должны быть включены следующие должности:

- *учитель-логопед* - должен иметь высшее профессиональное педагогическое образование в области логопедии:

по специальности «Логопедия» с получением квалификации «Учитель- логопед»; по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», профиль подготовки «Логопедия» (квалификация/степень - бакалавр), профиль подготовки «Дошкольная дефектология» (квалификация/степень - бакалавр), либо по магистерской программе этого направления (квалификация/степень - магистр).

Лица, имеющие высшее профессиональное педагогическое образование по другим специальностям и направлениям подготовки, для реализации АООП должны пройти профессиональную переподготовку в области логопедии с получением диплома о профессиональной переподготовке установленного образца.

- *педагогические работники* - воспитатель (включая старшего), педагог-организатор, социальный педагог, учитель-дефектолог, педагог-психолог, тьютор, педагог дополнительного образования (включая старшего), музыкальный руководитель, руководитель физического воспитания, инструктор по физической культуре, методист, инструктор-методист (включая старшего) - наряду со средним или высшим профессиональным педагогическим образованием по соответствующему занимаемой должности направлению (профилю, квалификации) подготовки должны иметь удостоверение о повышении квалификации в области инклюзивного образования установленного образца.

Руководящие работники (административный персонал) - наряду со средним или высшим профессиональным педагогическим образованием должны иметь

удостоверение о повышении квалификации в области инклюзивного образования установленного образца.

При включении в группу комбинированной направленности детей с ОВЗ, дошкольная образовательная организация предусматривает дополнительное кадровое обеспечение специалистами в соответствии с заключениями психолого-медико-педагогической комиссии.

В целях эффективной реализации Программы Организация создает условия для профессионального развития педагогических и руководящих кадров, в т.ч. их дополнительного профессионального образования. Программой предусмотрены различные формы и программы дополнительного профессионального образования, в т. ч. учитывающие особенности реализуемой АООП.

Взаимодействие с социальными институтами как условие обеспечение качества реализации ОП ДО:

ГАОУ ДПО «Институт развития образования»	Научно-методическое сопровождение. Консультационная поддержка
Базовые площадки ГАОУ ДПО СО «ИРО»	Обмен опытом, стажировки
Детские сады АГО	Обмен опытом, стажировки

Характеристика педагогических кадров, участвующих в реализации ОП ДО:

Кадровое обеспечение реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования		
Общее количество педагогов		12
Педагогический состав по штату		Старший воспитатель - 1 Воспитатель – 5 Музыкальный руководитель -1 Учитель-логопед – 1 Учитель-дефектолог - 1 Педагог-психолог - 1 Инструктор по физической культуре – 1 Тьютор – 1
Квалификационный ценз педагогов		
Высшая квалификационная категория:	1	40%
Первая квалификационная категория:	4	50%
Без категории	5	10%
Образовательный ценз педагогов		
Высшее профессиональное	7	40%
Высшее не профессиональное	0	10%

Среднее профессиональное	2	40%
Среднее не профессиональное	1	10%
Возрастной ценз		
40-44	2	25%
45-49	2	12,5%
50-54	4	50%
55-60 и более	2	12,5%
Педагогический стаж		
Стаж от 1 до 3 лет	1	10%
Стаж от 3 до 5 лет	0	10%
Стаж от 5 до 10 лет	1	20%
Стаж от 10 до 15 лет	1	10%
Стаж от 15 до 20 лет	4	
Стаж от 20 и более	3	50%
Курсы повышения квалификации за 3 года		
Педагоги МБДОУ №2	10	100%
Владение ИКТ компетентностями		
Педагоги МБДОУ №2	10	100%

Соотношение количества педагогов к количеству воспитанников группы не менее 1/40.

Продолжительность рабочего время воспитателей, непосредственно осуществляющим обучение, воспитание, присмотр и уход за воспитанниками с ОВЗ составляет не более 30 часов в неделю.

Организация осуществляет организационно-методическое сопровождение процесса реализации Программы.

В рамках работы с педагогическим коллективом рекомендуется предусмотреть повышение информированности педагогов о детях с ОВЗ разных нозологических групп; формирование педагогической позиции; профилактику синдрома профессионального выгорания; сопровождение педагогов через постоянную систему консультирования и специальных курсов повышения квалификации.

	Кадровое обеспечение основного этапа соответствует таковому в организациях ранней помощи; вне зависимости от базового образования все специалисты, работающие с детьми с РАС, должны пройти повышении квалификации по тематике реализации АООП дошкольного образования детей с РАС в объёме не менее 72 часов
Этап помощи детям группы повышенного риска формирования расстройств аутистического спектра в раннем возрасте	Кадровое обеспечение основного этапа соответствует таковому в организациях ранней помощи; вне зависимости от базового образования все специалисты, работающие с детьми с РАС, должны пройти повышении квалификации по тематике реализации АООП дошкольного образования детей с РАС в объёме не менее 72 часов .
Начальный этап	Начальный этап требует наиболее квалифицированной специальной помощи. Базовое образование может быть психологическим или дефектологическим, но главное

	условие - подготовка по проблеме РАС и их коррекции на уровне специалитета, или магистратуры, или повышения квалификации по тематике 109 часов
	реализации АООП дошкольного образования детей с РАС в объёме не менее 144 часов плюс стаж практической работы с детьми с РАС не менее двух лет.
Основной этап	Кадровое обеспечение основного этапа соответствует таковому в группах компенсирующего, комбинированного или общеразвивающего вида, но все специалисты организации должны иметь опыт практической работы с детьми дошкольного возраста с РАС и пройти курсы повышения квалификации по тематике комплексного сопровождения лиц с РАС, реализации АООП дошкольного образования детей с РАС, в объёме не менее 72 часов.
	Помимо традиционного кадрового обеспечения, на каждые 5-6 детей с аутизмом должна быть ставка педагога-дефектолога и педагога-психолога (требования к квалификации - см. 3.3.2. «Начальный этап»).
Пропедевтический этап	Кадровое обеспечение вопросов, относящихся к подготовке к школьному обучению в плане формирования жизненной компетенции, осуществляется педагогами-дефектологами или педагогами-психологами, прошедшими повышение квалификации по тематикам: реализация АООП дошкольного образования детей с РАС, подготовки ребёнка с РАС к школьному обучению, формирование жизненных компетенций) в объёме 36 часов.
	Кадровое обеспечение вопросов, относящихся к академическому компоненту подготовки к школьному обучению, осуществляется педагогами-дефектологами (по направлению «олигофренопедагогика»), прошедшими повышение квалификации по тематикам: реализация АООП дошкольного образования детей с РАС, подготовка ребёнка с РАС к школьному обучению (чтение, письмо и основы математических представлений) в объёме 36 часов.

В данном разделе могут быть представлены решения в образовательной организации в соответствии с ФГОС ДО по разделению функционала, связанного с планированием, организацией, реализацией, обеспечением воспитательной деятельности; по вопросам повышения квалификации педагогических работников в сфере воспитания; психолого-педагогического сопровождения обучающихся, в том числе с ОВЗ и других категорий; привлечению специалистов других организаций (образовательных, социальных, правоохранительных и др.).

3.4.1. Кадровое обеспечение воспитательного процесса(ФПРВ)

В данном разделе могут быть представлены решения на уровне ОО по разделению функционала, связанного с организацией и реализацией воспитательного процесса; по обеспечению повышения квалификации педагогических работников ОО по вопросам воспитания, психолого-педагогического сопровождения детей, детей с ОВЗ, сирот и опекаемых, с этнокультурными особенностями и т.д.

Также здесь должна быть представлена информация о возможностях привлечения специалистов других организаций (образовательных, социальных и т.д.).

3.5. Требования к условиям работы с особыми категориями детей ФОПВ

По своим основным задачам воспитательная работа в ДОО не зависит от наличия/отсутствия у ребенка особых образовательных потребностей.

В основе процесса воспитания детей в ДОО должны лежать традиционные ценности российского общества. Необходимо создавать особые условия воспитания для отдельных категорий обучающихся, имеющих особые образовательные потребности: дети с инвалидностью, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети из социально уязвимых групп (воспитанники детских домов, дети из семей мигрантов, и т. д.), одаренные дети, и др.

Инклюзия подразумевает готовность образовательной системы принять любого ребенка независимо от его особенностей (психофизиологических, социальных, психологических, этнокультурных, национальных, религиозных и др.) и обеспечить ему оптимальную социальную ситуацию развития.

Программа предполагает создание следующих условий, обеспечивающих достижение целевых ориентиров в работе с особыми категориями детей:

4. Направленное на формирование личности взаимодействие взрослых с детьми, предполагающее создание таких ситуаций, в которых каждому ребенку с особыми образовательными потребностями предоставляется возможность выбора деятельности, партнера и средств; учитываются особенности деятельности, средств ее реализации, ограниченный объем личного опыта детей особых категорий.

5. Формирование игры как важнейшего фактора воспитания и развития ребенка с особыми образовательными потребностями, с учетом необходимости развития личности ребенка, создание условий для самоопределения и социализации детей на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения.

6. Создание воспитывающей среды, способствующей личностному развитию особой категории дошкольников, их позитивной социализации, сохранению их индивидуальности, охране и укреплению их здоровья и эмоционального благополучия.

7. Доступность воспитательных мероприятий, совместных и самостоятельных, подвижных и статичных форм активности с учетом особенностей развития и образовательных потребностей ребенка. Речь идет не только о физической доступности, но и об интеллектуальной, когда созданные условия воспитания и применяемые правила должны быть понятны ребенку с особыми образовательными потребностями.

8. Участие семьи как необходимое условие для полноценного воспитания ребенка дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями.

3.6. Социальное партнерство ФПВ

Реализация воспитательного потенциала социального партнерства предусматривает

участие представителей организаций-партнеров в проведении отдельных мероприятий (дни открытых дверей, государственные и региональные, праздники, торжественные мероприятия и т. п.);

участие представителей организаций-партнеров в проведении занятий в рамках дополнительного образования;

проведение на базе организаций-партнеров различных мероприятий, событий и акций воспитательной направленности;

реализация различных проектов воспитательной направленности, совместно разрабатываемых детьми, родителями и педагогами с организациями-партнёрами.

Взаимодействие с социальными институтами как условие обеспечения качества реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования	
ОГИБДД ОМВД России по Артемовскому городскому округу Артемовское отделение ВДПО	Формирование элементарных знаний о безопасности и основ жизнедеятельности
Муниципальное бюджетное учреждение культуры Артемовского городского округа «Централизованная библиотечная система»	Расширение читательского кругозора, культуры чтения детей
Детская больница ГБУЗ СО Артемовская ЦРБ	Лечебно-профилактическое, консультационное сопровождение. Реализация оздоровительной программы
Филиал ГАПОУ СО «Нижнетагильский государственный профессиональный колледж имени никиты акинфиевича Демидова»	Сетевое взаимодействие, обмен опытом, встречи со студентами и детьми.
МАОУ СОШ № 1,	Обеспечение преемственности в вопросах полноценного физического, интеллектуального и личностного развития ребенка с учетом его индивидуальных особенностей в переходный период от дошкольного воспитания к школе
городская газета «Егоршинские вести» «Все будет»	Установление связей с внешней общественностью, создание единого образовательного пространства, достижение доброжелательного отношения общественности к образовательному учреждению и его услуга

Цели, задачи, ведущие принципы взаимодействия с партнерами.

Цель программы преемственности сопровождения детей с ОВЗ – создание эффективной системы, способствующей выравниванию стартовых возможностей детей с ОВЗ, реализации единой линии развития ребенка с ОВЗ на этапах

дошкольного и начального школьного обучения.

Задачи:

1. Создание условий успешной адаптации при переходе из детского сада в школу воспитанников с ОВЗ.
2. Постепенное выравнивание стартовых возможностей детей с ОВЗ.
3. Формирование социальной успешности у детей с особенностями в физическом и/или психическом развитии.
4. Повышение профессиональной компетентности педагогов в рамках преемственности предшкольного и начального образования в работе с детьми ОВЗ.
5. Повышение уровня родительской компетентности в вопросах развития, обучения и воспитания ребенка с ОВЗ.
6. Реализация системно-ориентированных программ сопровождения, направленных на профилактику проблем в познавательной, социальной и эмоционально-волевой сферах, сохранение здоровья воспитанников.
7. Содействие обеспечению специальных условий для интегрированного обучения детей, имеющих проблемы в развитии.
8. Психолого-педагогическая и медико-социальная поддержка семей, имеющих детей с ОВЗ. Распространение опыта сопровождения воспитанников, повышение психолого-педагогической компетентности участников воспитательного и образовательного процесса.
9. Создание оптимальных условий для обучения и сопровождения воспитанников с ОВЗ по программе, рекомендованной районной ПМПК, на этапах дошкольного и начального образования.

В качестве **ведущих принципов** программы выступают:

- принцип гуманности;
- принцип целостности;
- принцип культуросообразности;
- принцип автономности (специалисты не зависят от давления извне в ситуациях принятия решения).
- принцип партнерства (учреждения, ребенка и его семьи)
- принцип индивидуализации процесса сопровождения;
- принцип непрерывности сопровождения;
- принцип развития.

Основные направления работы специалистов Службы ППМС сопровождения:

1. Помощь в выборе образовательного маршрута.
2. Помощь в преодолении трудностей в освоении образовательной программы.
3. Сопровождение воспитанников с эмоционально-волевыми проблемами, часто болеющих детей; детей с ОВЗ, выявление и сопровождение воспитанников «группы риска».
4. Пропаганда здоровья и здорового образа жизни.
5. Обучение и воспитание по индивидуальным траекториям развития детей «группы риска».

6. Накопление и систематизация современных технологий сопровождения, информационного обеспечения педагогов и родителей, диагностического обеспечения сотрудников ППМС службы.

3.Формы осуществления преемственности:

Взаимодействие педагогов:

- психологические и коммуникативные тренинги для воспитателей и учителей;
- проведение диагностики по определению готовности детей к школе;
- взаимодействие медицинских работников, психологов ДООУ и школы;
- педагогические и психологические наблюдения.

Работа с детьми:

- экскурсии в школу;
- посещение школьной библиотеки;
- знакомство и взаимодействие дошкольников с учителями начальной школы;
- выставки рисунков и поделок;
- посещение дошкольниками адаптационного курса занятий, организованных при школе.

Важную роль в преемственности дошкольного и начального образования играет сотрудничество с родителями:

Сотрудничество с родителями:

- совместные родительские собрания с педагогами ДООУ и учителями школы;
- консультации с педагогами ДООУ и школы;
- встречи родителей с будущими учителями;
- дни открытых дверей;
- анкетирование, тестирование родителей для изучения самочувствия семьи в преддверии школьной жизни ребенка и в период адаптации к школе;
- визуальные средства общения (стендовый материал, выставки, почтовый ящик вопросов и ответов и др.);

Программа реализуется по следующим направлениям:

- организационно-методическая работа с кадрами;
- работа с детьми по формированию мотивационной готовности к школе и адаптации к условиям новой образовательной среды;
- психолого-педагогическое сопровождение семьи;
- взаимодействие с социумом.

Программа реализуется в соответствии с планом по преемственности в работе МБДОУ №2 и МОУ СОШ №1,3,6,12,10,56

План работы МБДОУ по реализации преемственности со школой.

№ п/п	Мероприятие	Категория участников	Сроки выполнения	Исполнители	Итоговый документ
-------	-------------	----------------------	------------------	-------------	-------------------

1.	Согласование и утверждение плана по реализации преемственности в работе детского сада и школы	Завуч школы Старший воспитатель детского сада	Сентябрь	Педагоги детского сада и школы	План по реализации преемственности
2.	Семинар «Изучение и анализ программ дошкольного звена и начальной школы» «Знакомство со специализированными школами Свердловской области и школами АГО по работе с детьми ОВЗ»	Учителя начальных классов Старший воспитатель	Сентябрь-октябрь	Учителя начальных классов Старший воспитатель	Анализ программы школ работающих с детьми ОВЗ
3.	Проведение праздника «День Знаний»	Педагоги детского сада	1 сентября	Музыкальный руководитель Старший воспитатель Воспитатели групп	Сценарий праздника «День знаний»
4.	Оформление уголков для игр в школу в группах	Дети МДОУ	Сентябрь	Воспитатели групп	Атрибуты для игр
5.	День открытых дверей в школе для детей подготовительных групп и их родителей, воспитателей детского сада	Педагоги Дети Родители воспитанников	Октябрь	Администрация Педагоги школы	Выступление завуча о работе школы План проведения дня открытых дверей Школ АГО работающих с детьми ОВЗ
6.	Подборка книг о школе. Оформление уголков книг «Читаем сами»	Дети Родители воспитанников	Октябрь	Воспитатели подготовительной группы	Подборка книг
7.	Организация в методическом кабинете выставки для воспитателей и родителей методической и педагогической литературы «Подготовка детей к школе»	Педагоги Родители воспитанников	Октябрь	Старший воспитатель	Каталог по литературе
8.	Диагностика готовности к школе детей подготовительной группы	Дети подготовительной к школе группы	Октябрь	Педагоги детского сада	Разработка рекомендаций для родителей
9.	Посещение учителями начальных классов занятий по математике, обучению грамоте в детском саду	Учителя начальной школы Воспитатели	Ноябрь	Воспитатели подготовительной к школе группы	Конспекты занятий, анализ проведения занятий
10.	Выступление на педагогическом совете «Итоги предварительной диагностики к школе детей подготовительной группы»	Заведующая Старший воспитатель Педагоги ДОУ	Октябрь	Воспитатели подготовительной группы	Статистическая справка по результатам предварительной диагностики готовности детей к школе.
11.	Оформление наглядного	Родители	Ноябрь	Воспитатели	Тематические папки

	материала для родителей будущих первоклассников	воспитанников		подготовительной к школе группы	
12.	Выступление первоклассников перед дошкольниками	Дети детского сада Первоклассники	Ноябрь (в дни школьных каникул)	Учителя начальных классов Воспитатели подготовительной группы	Фоторепортаж о выступлении
13.	Родительское собрание в подготовительной к школе группе «Возрастные особенности детей, подготовка их к школе»	Администрация Учитель начальной школы Родители воспитанников	Ноябрь	Учитель начальной школы Воспитатели подготовительной к школе группы	Рекомендации учителя начальной школы для родителей по подготовке детей к школе
14.	Беседа с детьми: «Зачем учиться в школе»	Дети Воспитатели подготовительной к школе группы	В течение года	Воспитатели подготовительной группы	Материалы для бесед
15.	Экскурсия детей подготовительной группы в школу (выставка детских рисунков «Мои впечатления о школе»)	Дети Воспитатели Учителя начальной школы	Декабрь	Учителя начальной школы	Фоторепортаж об экскурсии Альбом детских рисунков
16.	Анкетирование родителей детей дошкольного возраста	Администрация Родители	Декабрь	Старший воспитатель	Анкеты Сводная справка по результатам анкетирования
17.	Консультация для воспитателей «Мотивационная готовность детей к школе»	Старший воспитатель Воспитатели	Январь	Старший воспитатель	Материалы консультации
18.	Совместный физкультурный праздник	Дети подготовительной группы Первоклассники Родители	Январь	Учителя начальных классов, воспитатели подготовительной группы	Конспект праздника
19.	Мониторинг готовности детей к школьному обучению	Дети подготовительной к школе группы	Февраль	Воспитатели подготовительной к школе группы	Папка (результаты) диагностики детей
20.	Консультация: «Скоро в школу»	Родители подготовительной группы	Февраль	Воспитатели подготовительной группы	Материал для консультации (папка-передвижка)
21.	День открытых дверей в школе	Дети Родители Педагоги детского сада	Март	Завуч школы Учителя начальной школы	План проведения дня открытых дверей
22.	Оформление карт здоровья на каждого ребёнка выпускника детского сада	Дети Родители Педагоги детского сада	Апрель	Медсестра МДОУ	Карты здоровья детей
23.	Фотоальбом «Наши мамы	Дети	Май	Воспитатели	Фотоотчет

	и папы – школьники» Альбом загадок, пословиц и поговорок школьной тематики Иллюстрации «Все о школе»	Родители Педагоги детского сада		Родители Педагоги детского сада	Материалы
24.	Выпускной бал	Дети Родители Педагоги детского сада (приглашаются учителя начальной школы)	Май	Музыкальный руководитель, Воспитатели	Сценарий праздника «Выпуск в школу»

3.7. Планирование образовательной деятельности

Объем образовательной нагрузки в течение недели определен в соответствии с санитарно-эпидемиологическими требованиями к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций.

Организованная образовательная деятельность преимущественно проводится в первой половине дня, для детей среднего и старшего дошкольного возраста может проводиться во второй половине дня, но не чаще 2-3 раз в неделю, преимущественно художественно-продуктивного или двигательного характера.

Образовательная деятельность, требующая повышенной познавательной активности и умственной нагрузки детей, проводится только в первой половине дня и в дни наиболее высокой работоспособности детей (вторник, среда). Также строго регулируется сочетание видов образовательной деятельности, с целью профилактики утомления детей. Длительность - не более 20-30 минут в зависимости от возраста. В середине непосредственно образовательной деятельности статического характера организуется динамическая пауза. Организованная образовательная деятельность физкультурно-оздоровительного и эстетического цикла занимает не менее 50% общего времени, отведенного на образовательную деятельность.

В соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования конкретное содержание образовательных областей может реализовываться в различных видах деятельности: игровой (включая сюжетно-ролевую игру, игры с правилами и др.), коммуникативной (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками), познавательно-исследовательской (исследование объектов окружающего мира и экспериментирование с ними), восприятии художественной литературы и фольклора, самообслуживании и элементарном бытовом труде, конструировании из различного материала, музыкальной (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игра на детских музыкальных инструментах, театрализованная деятельность), двигательной (овладение основными движениями).

Подбор игрушек, материалов и оборудования для организации данных видов

деятельности детей с ОВЗ в дошкольном возрасте формируется в виде перечней, составленных по возрастным группам.

Программно-методическое обеспечение образовательного процесса как одно из основных условий реализации адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования ориентировано на возможность постоянного и устойчивого доступа для всех субъектов образовательного процесса к любой информации.

Дошкольные образовательные организации должны реализовывать различные программы: коррекционные, программы дополнительного образования.

Коррекционно-развивающее воздействие осуществляется на основе использования разнообразных практических, наглядных и словесных, двигательных, кинестетических методов.

Выделяются следующие формы работы с детьми с ОВЗ: индивидуальные, подгрупповые, групповые и фронтальные в соответствии с медицинскими показаниями.

В зависимости от структуры нарушений коррекционно-развивающая работа с детьми с ОВЗ должна строиться дифференцированно.

Выделяются следующие формы работы с детьми с ОВЗ: индивидуальные, подгрупповые и фронтальные в соответствии с медицинскими показаниями.

В зависимости от структуры нарушений коррекционно-развивающая работа с детьми с ОВЗ должна строиться дифференцированно.

Для детей с расстройствами аутистического спектра: в связи с выраженной клинической и психолого-педагогической полиморфностью РАС и в соответствии с положениями ФГОС ДО настоящая Программа не предусматривает жёсткого регламентирования коррекционно-образовательного процесса и календарного планирования коррекционно-образовательной деятельности, оставляя специалистам Организации пространство для гибкого планирования их деятельности, исходя из особенностей АООП ДО детей с РАС, условий образовательной деятельности, потребностей, возможностей и готовности, интересов и инициатив родителей (законных представителей) воспитанников, педагогов и других сотрудников Организации.

Недопустимо требовать от организаций, реализующих Программу, календарных учебных графиков (жёстко привязанных к годовому и другому типу планирования) и привязанных к календарю рабочих программ по реализации содержательных компонентов АООП ДО детей РАС.

Планирование деятельности специалистов опирается на результаты психолого-педагогической (в том числе с использованием тестовых инструментов) оценки индивидуального развития детей, и должно быть направлено, в первую очередь, на создание психолого-педагогических условий для развития каждого ребёнка, в том числе, на формирование развивающей предметно-практической среды.

Планирование деятельности Организации должно быть направлено на

совершенствование её деятельности, и учитывать результаты как внутренней, так и внешней оценки качества реализации программы Организации.

3.7.1. Образовательная деятельность МБДОУ №2

СТРУКТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА		
1) образовательный блок 1 половины дня (7.00-9.00) включает в себя: - образовательную деятельность, осуществляемую в процессе организации различных видов деятельности (игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, чтения художественной литературы); - образовательную деятельность, осуществляемую в режимных моментах; - самостоятельную деятельность детей; - взаимодействие с семьями детей по реализации Программы.	2) развивающий блок (9.00-11.00) включает в себя: - организованное обучение (в соответствии с сеткой образовательной нагрузки и моделью образовательной деятельности, представляет собой образовательную деятельность, осуществляемую в процессе организации различных видов детской деятельности) игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной).	3) образовательный блок 2 половины дня (15.30 – 19.00) включает в себя: - индивидуальную коррекционную работу; - образовательную деятельность, осуществляемую в процессе организации различных видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, чтения); - образовательную деятельность, осуществляемую в ходе режимных моментов; - самостоятельную деятельность детей; - взаимодействие с семьями детей по реализации Программы.

Структура учебного года

СТРУКТУРА УЧЕБНОГО ГОДА				
Образовательная деятельность проводится с 1 сентября по 31 мая				
- с 1 сентября по 12 сентября – адаптационно-диагностический период	- с 13 сентября по 31 декабря - учебный период	- с 8 января по 19 января – дифференциальный диагностический период	- с 22 января по 17 мая - учебный период	- с 20 мая по 31 мая - диагностический период

В летний оздоровительный период ДОУ продолжает работать по следующим направлениям развития и образования детей:

- социально-коммуникативное развитие,
- познавательное развитие,
- речевое развитие,

→ художественно-эстетическое развитие.

Отводится больше времени:

→ на общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками,

→ на формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе,

→ на развитие воображения и творческой активности,

→ на формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира;

→ уделяется больше времени обогащению активного словаря,

→ на развитие речи,

→ на знакомство с книжной культурой, детской литературой,

→ на реализацию самостоятельной деятельности детей

– изобразительной, музыкальной,

Особое место отводится физическому развитию - согласно СанПин в теплое время года при благоприятных метеорологических условиях организованная образовательная деятельность по физическому развитию и музыкальному развитию организуется на открытом воздухе.

3.7.2. Сетка основной образовательной нагрузки по программе АОП ДО РАС

Начальный этап	1 этап	Ранний возраст	Коррекционная работа
Образовательные области	Виды образовательной деятельности	Содержание образовательной деятельности	Образовательная нагрузка
Социально - коммуникативное развитие	развитие эмоциональной сферы;	Установление эмоционального контакта с аутичным ребёнком	деятельность непрерывной образовательной деятельности 10-15 минут на начальном этапе до 5 минут
		Формирование способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и окружающим миром в целом	
		Использование аффективно значимой цели в качестве фактора, организующего поведение	
	формирование и развитие коммуникации;	формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка с матерью и другими близкими взрослыми, формирование способности принимать контакт;	происходят в игровой форме, и учитывают эмоциональную составляющую контакта взрослого с ребенком раннего возраста
		развитие взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками	
	развитие игровой сферы	развитие основ социального поведения, в том числе предпосылок учебного поведения.	Осуществляется в образовательной деятельности в ходе режимных моментов, в совместной и самостоятельно-игровой деятельности, в семье.(Игровая, трудовая, самообслуживание, коммуникативная, познавательная – исследовательская (как познание и исследование социального окружения).
		Формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности	
		формирование навыков самостоятельности;	
	профилактика и коррекция проблем поведения;	Создание эмоционально положительной атмосферы в окружении ребёнка	
		Установление эмоционального контакта	
		Определение функции проблемного поведения	
		избегание неприятного	

		Коррекция стереотипий	
	самообслуживание	обучение элементам навыков самообслуживания и бытовых навыков.	
Познавательное развитие	развитие сенсорно-перцептивной сферы;	Зрительное восприятие	1 занятие в неделю/ 36 занятий в год
		Слуховое восприятие	
		Кинестетическое восприятие	
		Восприятие запаха	
		Восприятие вкуса	
		Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)	
	формирование предпосылок интеллектуальной деятельности;	занятия в специально сформированной учебной ситуации (отработки таких простейших навыков, как соотнесение и различение)	1 занятие в неделю/ 36 занятий в год
Речевое развитие	речевое развитие;	Развитие потребности в общении	1 занятие в неделю/ 36 занятий в год
		Развитие понимания речи	
		Развитие экспрессивной речи, в том числе средствами невербальной коммуникации	
Художественно-эстетическое развитие	развитие эмоциональной сферы(музыкальное);	Установление эмоционального контакта с аутичным ребёнком	2 занятия в неделю/ 72 занятий в год
		Формирование способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и окружающим миром в целом	
	(рисование, аппликация)	Использование аффективно значимой цели в качестве фактора, организующего поведение	1 занятие в неделю/ 36 занятий в год
	(лепка)	Формирование предметно-практических действий (ППД)	1 занятие в неделю/ 36 занятий в год
Физическое развитие	развитие двигательной сферы;	Общефизическое развитие	3 занятия в неделю/ 108 занятий в год
		Подвижные игры	
		Плавание	рекомендовано для занятий с родителями в специализированном учреждении

начальный этап	2й этап	дошкольного образования	
образовательные области	Виды образовательной деятельности	Содержание образовательной деятельности	образовательная нагрузка
Социально - коммуникативное развитие	Коррекция и развитие эмоциональной сферы	Установление эмоционального контакта с аутичным ребёнком	деятельность непрерывной образовательной деятельности 10-15 минут на начальном этапе до 5 минут
		Формирование способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и окружающим миром в целом	
		Использование аффективно значимой цели в качестве фактора, организующего поведение	происходят в игровой форме, и учитывают эмоциональную составляющую контакта взрослого с ребенком раннего возраста
	формирование и развитие коммуникации;	формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка с матерью и другими близкими взрослыми, формирование способности принимать контакт;	
		развитие взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками	Осуществляется в образовательной деятельности в ходе режимных моментов, в совместной и самостоятельно-игровой деятельности, в семье.(Игровая, трудовая, самообслуживание, коммуникативная, познавательная – исследовательская (как познание и исследование социального окружения).
	Развитие навыков альтернативной коммуникации		
	развитие игровой сферы	развитие основ социального поведения, в том числе предпосылок учебного поведения.	
		Формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности	
		формирование навыков самостоятельности;	
	профилактика и коррекция проблем поведения;	Создание эмоционально положительной атмосферы в окружении ребёнка	
		Установление эмоционального контакта	
		Определение функции проблемного поведения	
		избегание неприятного	

		Коррекция стереотипий	
	самообслуживание	обучение элементам навыков самообслуживания и бытовых навыков.	
Познавательное развитие	развитие сенсорно-перцептивной сферы;	Зрительное восприятие	1 занятие в неделю/ 36 занятий в год
		Слуховое восприятие	
		Кинестетическое восприятие	
		Восприятие запаха	
		Восприятие вкуса	
		Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)	
	формирование предпосылок интеллектуальной деятельности;	занятия в специально сформированной учебной ситуации (отработки таких простейших навыков, как соотнесение и различение)	1 занятие в неделю/ 36 занятий в год
Речевое развитие	Коррекция нарушений речевого развития;	Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владения речью как средством общения и культуры	1 занятие в неделю/ 36 занятий в год
		Развитие фонематического слуха; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи	
		Развитие речевого творчества	
Художественно-эстетическое развитие	развитие эмоциональной сферы(музыкальное);	Установление эмоционального контакта с аутичным ребёнком	2 занятия в неделю/ 72 занятий в год
		Формирование способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и окружающим миром в целом	
	(рисование, аппликация)	Использование аффективно значимой цели в качестве фактора, организующего поведение	1 занятие в неделю/ 36 занятий в год
	(лепка)	Формирование предметно-практических действий (ППД)	1 занятие в неделю/ 36 занятий в год
Физическое развитие	развитие двигательной сферы;	Общефизическое развитие	3 занятия в неделю/ 108 занятий в год
		Подвижные игры	

		Плавание	рекомендовано для занятий с родителями в специализированном учреждении
Основной этап	3й этап	дошкольного образования	
Социально-коммуникативное развитие		<i>Формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира</i>	
		<i>Формирование предпосылок общения, развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками</i>	
		<i>Развитие социального и эмоционального интеллекта, развитие эмоциональной отзывчивости, сопереживания</i>	
		<i>Формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества</i>	
		<i>Развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий</i>	
		<i>Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности. Формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации</i>	
		<i>Формирование способности к спонтанному и произвольному общению</i>	
		<i>Становление самостоятельности</i>	
Речевое развитие	развитие речи	<i>Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владение речью как средством общения и культуры</i>	2 раза в неделю/ 76 занятий в год
		<i>Развитие фонематического слуха; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи</i>	

		Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте	Осуществляется в образовательной деятельности в ходе режимных моментов, в совместной и самостоятельно-игровой деятельности, в семье.
	Ознакомление с художественной литературой	Знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы	
		Развитие речевого творчества	
Познавательное развитие	<i>Формирование элементарных математических представлений</i>	Формирование первичных представлений об объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира: представлений о форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др	1 раз в неделю/ 36 занятий в год
		Развитие невербальных предпосылок интеллекта	
		Развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации. Формирование познавательных действий	
	<i>развитие сенсерно-перцептивной сферы</i>	Развитие воображения и творческой активности	1 занятие в неделю/ 36 занятий в год
		Становление сознания	
	<i>Формирование целостной картины мира</i>	Формирование первичных представлений о малой Родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира	1 занятие в неделю/ 36 занятий в год

Художественно-эстетическое развитие	Музыка	развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы	2 занятия в неделю/ 72 занятия в год
	Рисование	становление эстетического отношения к окружающему миру	1 занятие в неделю/ 36 занятий в год
	Лепка/ аппликация	формирование элементарных представлений о видах искусства	1 занятие в неделю/ 36 занятий в год
	Конструктивная деятельность	восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализация самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).	0,5 занятий в неделю/ 18 занятий в год
Физическое развитие	физическая культура	двигательной активности,	3 занятия в неделю/ 108 занятий в год
		формирование начальных представлений о некоторых видах спорта	
		становление ценностей здорового образа жизни	
Пропедевтический этап	4й этап	дошкольного образования	
Формирование социально-коммуникативных функций			
Коррекция проблемного поведения			
Организационные проблемы			выдерживать урок продолжительностью 30-40 минут, сохраняя достаточный уровень работоспособности
			правильно реагировать на звонки
			уметь правильно (хотя бы не асоциально) вести себя в различных школьных ситуациях (на переменах, в столовой, в библиотеке, на прогулках и т.д.).

Навыки самообслуживания и бытовые навыки			
Формирование академических навыков	Основы обучения детей с РАС чтению		1
	Основы обучения детей с РАС письму		1
	Обучение детей с расстройствами аутистического спектра основам математических представлений		2

3.7.3. Модель образовательного процесса на неделю

Модель образовательного процесса на неделю младший возраст РАС

1й ЭТАП	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница
9.00-9.15	Утренний круг	Утренний круг	Утренний круг	Утренний круг	Утренний круг
9.25-9.40	Физическое развитие	Музыкальная деятельность	Физическое развитие	Музыкальная деятельность	Физическое развитие
9.50-10.05	Сенсорно-моторика	Речевое развитие	Рисование/ аппликация	Лепка	ФПИД
10.50-12.00	прогулка	прогулка	прогулка	прогулка	прогулка

Модель образовательного процесса на неделю средний возраст РАС

Воспитатель					
2й этап	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница
9.00-9.15	Утренний круг	Утренний круг	Утренний круг	Утренний круг	Утренний круг
9.25-9.45	Развитие речи	сенсор	Рисов/ аппликация	ФПИД	лепка
10.00-10.20	Физическое развитие	Тренажерный зал	Физическое развитие	Музыкальная деятельность	Физическое развитие
10.55-12.10	прогулка	прогулка	прогулка	прогулка	прогулка
15.50-16.10		Музыкальная деятельность			
3й этап	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница
9.00-9.15	Утренний круг	Утренний круг	Утренний круг	Утренний круг	Утренний круг
9.25-9.50	Развитие речи	ФЭМП	Развитие речи	ФКЦМ	Аппликация
10.00-10.25	Физическое развитие	психолог	Физическое развитие	Конструирование	Физическое развитие
10.55-12.10	прогулка	прогулка	прогулка	прогулка	прогулка
15.50-16.15	Лепка	Музыкальная деятельность	Рисование	Музыкальная деятельность	Сенсорика

Модель образовательного процесса на неделю старший возраст РАС

4.

Воспитатель					
4й этап	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница
9.00-9.15	Утренний круг	Утренний круг	Утренний круг	Утренний круг	Утренний круг
9.25-9.55	Рисование	Лепка/аппликация	констр	ФПИД	Сенсорика
10.05-10.35	Развитие речи	ФЭМП	РР	ФЦКМ	Логопед/психол
10.45-11.15	Физическое развитие	Тренажерный зал	Физическое развитие	Музыкальная деятельность	Физическое развитие
11.15-12.20	прогулка	прогулка	прогулка	прогулка	прогулка
16.25-16.55		Музыкальная деятельность			

Образовательная деятельность в ходе режимных моментов		
Общение		
Ситуации общения воспитателя с детьми и накопления положительного социально-эмоционального опыта	ежедневно	- социально-коммуникативное развитие; - речевое развитие; - познавательное развитие.
Беседы и разговоры с детьми по их интересам	ежедневно	
Чтение художественной и познавательной литературы	Ежедневно СОД	
Игровая деятельность, включая сюжетно-ролевую игру с правилами и другие виды игр		
Индивидуальные игры с детьми (сюжетно-ролевая, строительно-конструктивные игры)	3 раза в неделю	- социально-коммуникативное развитие; - речевое развитие; - познавательное развитие; - физическое развитие; -художественно-эстетическое развитие
Совместная игра воспитателя и детей (сюжетно-ролевая, строительно-конструктивные игры)	2раза в неделю	
Детская студия (театрализованные игры), культурно – досуговая деятельность	1 раз в 2 недели По календарному планированию программы воспитания	
Досуг здоровья и подвижных игр	1 раз в 2 недели	- социально-коммуникативное развитие; - речевое развитие; - познавательное развитие; - физическое развитие;
Подвижные игры	Ежедневно	
Комплексы закаливающих процедур	Ежедневно	
Утренняя гимнастика	Ежедневно	
Познавательная и исследовательская деятельность		
Опыты, эксперименты, наблюдения (в том числе экологической направленности)	1 раз в 2 недели	- социально-коммуникативное развитие; - речевое развитие; - познавательное развитие; -художественно-эстетическое развитие.
Наблюдения за природой (на прогулке)	Ежедневно	социально-коммуникативное развитие; - речевое развитие; - познавательное развитие;
Формы творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие детей		

Музыкально-театральная гостиная	1 раз в 2 недели	социально-коммуникативное развитие; - речевое развитие; - познавательное развитие; - физическое развитие; -художественно-эстетическое развитие
Творческая мастерская (рисование, лепка, художественный труд по интересам) Народное декоративно-прикладное искусство	1 раз в неделю	
Самообслуживание и элементарный бытовой труд		
Самообслуживание	Ежедневно	- социально-коммуникативное развитие; - речевое развитие; - познавательное развитие; - физическое развитие;
Трудовые поручения (индивидуально и по подгруппам)	Ежедневно	
Трудовые поручения (общий и совместный труд)	1 раз в 2 недели	- социально-коммуникативное развитие; - речевое развитие; - познавательное развитие; - физическое развитие; -художественно-эстетическое развитие
Самостоятельная деятельность детей в режимных моментах		
Игры, общение, деятельность по интересам во время утреннего приема	От 10 до 50 мин	– социально-коммуникативное развитие; - речевое развитие; - познавательное развитие; - физическое развитие; -художественно-эстетическое развитие
Самостоятельные игры в 1-й половине дня (до НОД)	20 мин	
Подготовка к прогулке, самостоятельная деятельность на прогулке	От 60 мин до 1 ч. 30 мин.	
Самостоятельные игры, досуги, общение и деятельность по интересам во 2-й половине дня В том числе: игры по конструктивной деятельности	40 мин	
Подготовка к прогулке, самостоятельная деятельность на прогулке во 2-й половине дня	От 40 мин	
Игры перед уходом домой	От 15 мин до 50 мин	
Социально-коммуникативное развитие		
Социально-коммуникативный тренинг	0,5 в неделю	

(СОД педагог- психолог)		
Тренинг по формированию основ безопасного поведения (СОД воспитателя, старший воспитатель)	0,5 (ОД в режимных моментах)	
Речевое развитие		
Игровой практикум по развитию речи (СОД учитель-логопед)	1 раз в неделю	
Игровой обучающий комплекс по формированию правильного звукопроизношения (СОД учитель-логопед)	05, в неделю	
Комплекс игровых обучающих ситуаций по формированию звуковой культуры речи (воспитатель)	СОД ежедневно в режимных моментах	
Программа воспитания		
Социальное направление воспитания (Ценности семья, дружба, человек и сотрудничество)	Ежедневно	
Этико-эстетическое направление воспитания (Ценности - культура и красота, культура поведения, отношения к красоте)	Ежедневно	

СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания»

***Примечание:**

Образовательная деятельность во всех разновозрастных группах организована в соответствии с требованиями СанПиН 1.2.3685-21

СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания»

***Примечание:**

Образовательная деятельность во всех разновозрастных группах организована в соответствии с требованиями СанПиН 1.2.3685-21

- ФЭМП — формирование элементарных математических представлений;

- Лепка/Аппликация чередуются через неделю;

- Занятия с психологом и логопедом по плану специалистов.

4.6. Требования и показатели режима дня и организации образовательного процесса

Показатель	Возраст	Норматив
Требования к организации образовательного процесса		
Начало занятий не ранее	все возрасты	8.00
Окончание занятий, не позднее	все возрасты	17.00
Продолжительность занятия для детей дошкольного возраста, не более	от 5 до 6 лет от 6 до 7 лет	25 минут 30 минут
Продолжительность дневной суммарной образовательной нагрузки для детей дошкольного возраста, не более	от 5 до 6 лет от 6 до 7 лет	50 минут или 75 минут при организации 1 занятия после дневного сна 90 минут
Продолжительность перерывов между занятиями, не менее	все возрасты	10 минут
Перерыв во время занятий для гимнастики, не менее	все возрасты	2-х минут
Показатели организации режима дня ¹¹		
Продолжительность прогулок, не менее	для детей до 7 лет	3 часа в день
Суммарный объем двигательной активности, не менее	все возрасты	1 часа в день
Утренний подъем, не ранее	все возрасты	7 ч 00 минут
Утренняя зарядка, продолжительность, не менее	до 7 лет	10 минут

¹¹ в соответствии с проектом изменений в санитарные правила и нормы СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания»

Время работы детей с электронными средствами обучения

Вид устройства	Возраст ребенка	Продолжительность, мин., не более	
		Суммарно на одном занятии	Суммарно в день
Интерактивная доска	5-7	7	20
Интерактивная панель	5-7	5	10

Персональный компьютер, ноутбук	6-7	15	20
Планшет	6-7	10	10

«Новые санитарные требования и гигиенические нормативы»

Режим питания в зависимости от длительности пребывания детей в ДОО

Время приема пищи	Приемы пищи в зависимости от длительности пребывания детей в ДОО		
	8-10 часов	11-12 часов	24 часа
8.30-9.00	завтрак	завтрак	завтрак
10.30-11.00	второй завтрак	второй завтрак	второй завтрак
12.00-13.00	обед	обед	обед
15.30	полдник	полдник	полдник
18.30	-	ужин	ужин
21.00	-	-	второй ужин

Количество приемов пищи в зависимости от режима функционирования организации и режима обучения

Вид организации	Продолжительность, либо время нахождения ребенка в организации	Количество обязательных приемов пищи
Дошкольные организации, организации по уходу и присмотру	до 5 часов	2 приема пищи (приемы пищи определяются фактическим временем нахождения в организации)
	8-10 часов	завтрак, второй завтрак, обед и полдник
	11-12 часов	завтрак, второй завтрак, обед, полдник и ужин
	круглосуточно	завтрак, второй завтрак, обед, полдник, ужин, второй ужин

ДОО может самостоятельно принимать решение о наличии второго завтрака и ужина, руководствуясь следующими положениями СанПиН 2.3/2.4.3590-20:

При отсутствии второго завтрака калорийность основного завтрака должна быть увеличена на 5% соответственно.

При 12-часовом пребывании возможна организация как отдельного полдника, так и «уплотненного» полдника с включением блюд ужина и с распределением калорийности суточного рациона 30%.

В Федеральной программе приводятся примерные режимы дня для 12часового времени пребывания детей в образовательной организации, составленные с учетом СанПиН 1.2.3685-21 и показателей организации образовательного процесса. В распорядке учтены требования к длительности режимных процессов (сна, образовательной деятельности, прогулки), количеству, времени проведения и длительности обязательных приемов пищи (завтрака, второго завтрака, обеда, полдника, ужина).

Режим дня в группе детей от 2-х до 3-х лет

Содержание	Время
Холодный период года	
Прием детей, осмотр, самостоятельная деятельность,	7.00-8.30
утренняя гимнастика	
Подготовка к завтраку, завтрак	8.30-9.00
Игры, подготовка к занятиям	9.00-9.30
Занятия в игровой форме по подгруппам	9.30-9.40 9.50-10.00
Подготовка к прогулке, прогулка	10.00-11.30
Второй завтрак	10.30-11.00
Возвращение с прогулки, самостоятельная деятельность детей	11.30-12.00
Подготовка к обеду, обед	12.00-12.30
Подготовка ко сну, дневной сон, постепенный подъем, оздоровительные и гигиенические процедуры	12.30-15.30
Подготовка к полднику, полдник	15.30-16.00
Игры, самостоятельная деятельность детей	16.00-16.30
Занятия в игровой форме по подгруппам	16.00-16.10 16.10-16.20
Подготовка к прогулке, прогулка, самостоятельная деятельность детей	16.30-18.00
Возвращение с прогулки, подготовка к ужину	18.00-18.30
Ужин	18.30-19.00
Уход детей домой	до 19.00
Теплый период года	
Прием детей, осмотр, самостоятельная деятельность, утренняя гимнастика	7.00-8.30
Подготовка к завтраку, завтрак	8.30-9.00
Игры, подготовка к прогулке, выход на прогулку	9.00-9.30
Прогулка, игры, самостоятельная деятельность детей, занятия в игровой форме по подгруппам	9.30-11.30 9.40-9.50 9.50-10.00
Второй завтрак	10.30-11.00
Возвращение с прогулки, самостоятельная деятельность	11.30.-12.00
Подготовка к обеду, обед	12.00-12.30
Подготовка ко сну, дневной сон, постепенный подъем, оздоровительные и гигиенические процедуры	12.30-15.30
Полдник	15.30-16.00
Подготовка к прогулке, прогулка, самостоятельная деятельность детей, занятия в игровой форме по подгруппам	16.00-18.00 16.20-16.30 16.30-16.40
Возвращение с прогулки, игры, подготовка к ужину	18.00-18.30
Ужин	18.30-19.00
Уход детей домой	До 19.00

Ржим дня в дошкольных группах

Содержание	3-4 года	4-5 лет	5-6 лет	6-7 лет
Холодный период года				
Утренний прием детей, игры, самостоятельная деятельность, утренняя гимнастика (не менее 10 минут)	7.00-8.30	7.00-8.30	7.00-8.30	7.00-8.30
Завтрак	8.30-9.00	8.30-9.00	8.30-9.00	8.30-9.00
Игры, подготовка к занятиям	9.00-9.20	9.00-9.15	9.00-9.15	-
Занятия (включая гимнастику в процессе занятия -2 минуты, перерывы между занятиями, не менее 10 минут)	9.20-10.00	9.15-10.05	9.15-10.15	9.00-10.50
Подготовка к прогулке, прогулка, возвращение с прогулки	10.00-12.00	10.05-12.00	10.15-12.00	10.50-12.00
Второй завтрак	10.30-11.00	10.30-11.00	10.30-11.00	10.30-11.00
Обед	12.00-13.00	12.00-13.00	12.00-13.00	12.00-13.00
Подготовка ко сну, сон, постепенный подъем детей, закаливающие процедуры	13.00-15.30	13.00-15.30	13.00-15.30	13.00-15.30
Полдник	15.30-16.00	15.30-16.00	15.30-16.00	15.30-16.00
Занятия (при необходимости)	-	-	16.00-16.25	-
Игры, самостоятельная деятельность детей	16.00-17.00	16.00-17.00	16.25-17.00	16.00-16.40
Подготовка к прогулке, прогулка, самостоятельная деятельность детей, возвращение с прогулки	17.00-18.30	17.00-18.30	17.00-18.30	16.40-18.30
Ужин	18.30	18.30	18.30	18.30
Уход домой	до 19.00	до 19.00	до 19.00	до 19.00
Теплый период года				
Утренний прием детей, игры, самостоятельная деятельность, утренняя гимнастика (не менее 10 минут)	7.00-8.30	7.00-8.30	7.00-8.30	7.00-8.30
Завтрак	8.30-9.00	8.30-9.00	8.30-9.00	8.30-9.00
Игры, самостоятельная деятельность	9.00-9.20	9.00-9.15	9.00-9.15	-
Второй завтрак	10.30-11.00	10.30-11.00	10.30-11.00	10.30-11.00
Подготовка к прогулке, прогулка, занятия на прогулке, возвращение с прогулки	9.20-12.00	9.15-12.00	9.15-12.00	9.00-12.00
Обед	12.00-13.00	12.00-13.00	12.00-13.00	12.00-13.00
Подготовка ко сну, сон, постепенный подъем детей, закаливающие	13.00-15.30	13.00-15.30	13.00-15.30	13.00-15.30
Полдник	15.30-16.00	15.30-16.00	15.30-16.00	15.30-16.00

Игры, самостоятельная деятельность детей	16.00-17.00	16.00-17.00	16.00-17.00	16.00-17.00
Подготовка к прогулке, прогулка, самостоятельная деятельность детей	17.00-18.30	17.00-18.30	17.00-18.30	17.00-18.30
Ужин	18.30	18.30	18.30	18.30
Уход домой	до 19.00	до 19.00	до 19.00	до 19.00

Для детей с круглосуточным пребыванием

Самостоятельная деятельность	Игры, самостоятельная деятельность, двигательная активность детей, чтение художественной литературы	19.00 – 20.40
Второй ужин	Подготовка к ужину. Второй ужин	20.40 – 21.00
Сон	Гигиенические процедуры, отход ко сну	21.00 – 21.30
Ночной сон	Ночной сон	- 7.00

Согласно пункту 2.10 СП 2.4.3648-20 к организации образовательного процесса и режима дня должны соблюдаться следующие требования:

— режим двигательной активности детей в течение дня организуется с учетом возрастных особенностей и состояния здоровья;

— при организации образовательной деятельности предусматривается введение в режим дня физкультминуток во время занятий, гимнастики для глаз, обеспечивается контроль за осанкой, в том числе, во время письма, рисования и использования электронных средств обучения;

— физкультурные, физкультурно-оздоровительные мероприятия, массовые спортивные мероприятия, туристские походы, спортивные соревнования организуются с учетом возраста, физической подготовленности и состояния здоровья детей. ДОО обеспечивает присутствие медицинских работников на спортивных соревнованиях и на занятиях в плавательных бассейнах;

— возможность проведения занятий физической культурой и спортом на открытом воздухе, а также подвижных игр, определяется по совокупности показателей метеорологических условий (температуры, относительной влажности и скорости движения воздуха) по климатическим зонам. В дождливые, ветреные и морозные дни занятия физической культурой должны проводиться в зале.

4.7. Федеральный календарный план воспитательной работы.

План является единым для ДОО.

ДОО вправе наряду с Планом проводить иные мероприятия согласно Программе воспитания, по ключевым направлениям воспитания и дополнительного образования детей.

Все мероприятия должны проводиться с учетом особенностей Программы, а также возрастных, физиологических и психоэмоциональных особенностей обучающихся.

Краткая презентация
Адаптированной образовательной программы дошкольного
образования для детей с расстройством аутистического спектра
Муниципального бюджетного дошкольного образовательного
учреждения «Детский сад комбинированного вида № 2»

Федеральный государственный образовательный стандарт
дошкольного образования

(утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155) С изменениями и дополнениями от: 21 января 2019 г., 8 ноября

Информация об изменениях:

Подпункт 2 изменен с 17 февраля 2023 г. - [Приказ](#) Минпросвещения России от 8 ноября 2022 г. N 955

[См. предыдущую редакцию](#) ссылка на федеральную программу; характеристика взаимодействия педагогического коллектива с семьями детей.

Адаптированная образовательная программа (АОП) дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС)¹¹ - это образовательная программа, адаптированная для детей с РАС с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, направленная на коррекцию и компенсацию нарушений развития и социальную адаптацию данной категории детей раннего и дошкольного возраста.

Дети с РАС представляют собой исключительно полиморфную группу, что проявляется как в клинических, так и в психолого-педагогических особенностях.

В клиническом отношении расстройства аутистического спектра в действующей в Российской Федерации Международной классификации болезней 10 - го пересмотра (МКБ-10) относятся к диагностической группе F84 «Общие расстройства развития» (часто без перевода используется термин «первазивные», то есть всепроникающие, всеохватывающие расстройства) и включает три диагностических категории из F84: детский аутизм (F84.0), атипичный аутизм (F84.1) и синдром Аспергера (F84.5)¹². Чётких границ между указанными диагностическими категориями нет, и эта классификация оказалась ограниченно применимой в медицине и совсем неприменимой в образовательных целях. Ожидается, что в 2022 или в 2023 году закончится адаптация уже принятой ВОЗ МКБ-11, в которой все имеющие отношение к аутизму категории МКБ-10 объединены в «расстройства аутистического спектра» (РАС), категорию, ставшую официально принятой в российском образовании после 2012г. (закон «Об образовании в Российской Федерации»).

Основными диагностическими признаками РАС являются качественные нарушения социального взаимодействия, вербальной и невербальной коммуникации и ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны

¹¹ В настоящей программе термины «расстройства аутистического спектра» (РАС) и более привычное «аутизм» рассматриваются как синонимы (в том числе и в стилистических целях). Так же предполагается в МКБ-11

¹² Отнесение к РАС синдрома Ретта (F84.2) в настоящее время считается не вполне правомерным.

интересов, поведения и видов деятельности.

Очень важной особенностью для построения образовательного процесса является динамика РАС: она отличается разнообразием и низким уровнем предсказуемости, что затрудняет планирование, поскольку установление определённых временных параметров не опирается на ясные представления о динамике в планируемый временной период. Это не означает, что планирование образовательного процесса при РАС невозможно: требуется другой подход к планированию и специальное методическое обеспечение.

В *психолого-педагогическом* отношении дети с РАС выделены в особую группу, поскольку взаимодействие с другими людьми (в том числе, с родителями, воспитателями, педагогами, психологами) строится несколько иначе, чем при других нарушениях развития, в связи с качественными нарушениями коммуникации и социального взаимодействия. Даже при столь тяжёлом нарушении, как слепоглухота, воспитание и обучение опирается, прежде всего, на взаимодействие с ребёнком в то время, как при аутизме сама коммуникация, потребность в ней искажена, а в тяжёлых случаях практически не проявляется. Следовательно, ***решению традиционных задач дошкольного образования должно предшествовать хотя бы частичное преодоление, смягчение обусловленных аутизмом трудностей***, прежде всего, социально-коммуникативных и поведенческих. В противном случае достижение целевых ориентиров в определённых Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) дошкольного образования (ДО) образовательных областях становится весьма проблематичным.

Психолого-педагогический полиморфизм детей с РАС проявляется в том, что актуальный уровень развития различается не только по общей оценке разных детей. У каждого ребёнка с аутизмом уровни развития коммуникативной, интеллектуальной, речевой, эмоциональной, двигательной сфер, самостоятельности, социально-бытовых навыков и навыков самообслуживания могут очень значительно различаться, причем эти различия, как правило, существенно больше, чем при типичном развитии.

Неравномерность развития проявляется в динамике усвоения материала, а именно:

в больших индивидуальных различиях по признаку обучаемости;

в неодинаковых темпах усвоения материала по различным образовательным областям у одного ребёнка;

во временной неравномерности усвоения материала в ходе образовательного процесса: ребёнок может какое-то время как бы не усваивать материал или усваивать его очень медленно, но вслед за этим следует скачок; успешные периоды чередуются с периодами «застоя».

В той или иной степени такие черты свойственны всем детям, но при аутизме разброс этих показателей, степень выраженности отклонений и их качественные характеристики выражены в существенно большей степени.

К наиболее общим положениям психолого-педагогической работы с детьми

с аутизмом, которые учитываются в настоящей программе, следует отнести следующие:

регулирование уровня сенсорной насыщенности среды в соответствии с возможностями ребёнка;

структурирование времени - в целях преодоления трудностей восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов, временной организации деятельности;

структурирование пространства - как способ, помогающий преодолению трудностей выбора в пространственной организации деятельности;

визуализация развивающих и обучающих средств, степень которой должна соответствовать возможностям ребёнка и перспективам его развития;

генерализация навыка - снятие (минимизация) зависимости навыка от несущественных факторов, препятствующих его переносу в другие условия; формирование функциональной значимости для ребёнка навыка как такового;

недостаточность возможностей (иногда невозможность) усвоения «из жизни» (имплицитно) смысла происходящего, новых навыков и умений (прежде всего, через игру и произвольное подражание). Вследствие этого возникает необходимость: а) определения соотношения имплицитных и эксплицитных (специально направленных на обучение определённым навыкам и умениям) методов обучения и воспитания, б) адаптации традиционных методов обучения с учётом особенностей развития детей с РАС;

отклонения от типичных представлений о принципе «от простого - к сложному», поскольку в условиях искажённого развития понятия о простоте и сложности могут быть очень индивидуальными;

учитывая искажённость (часто в сочетании с недоразвитием) формирования понятий при РАС, предпринимать индивидуализированные меры для оптимизации развития структуры мышления детей с аутизмом от свойственных раннему возрасту примитивных форм, учитывающих исключительно временные связи («после того - следовательно, в силу того»), к свойственной развитому мышлению схеме «индукция - понятие - дедукция». Проблемы могут касаться как формирования понятия, так и реализации понятия в конкретные воплощения, что требует внимания специалиста - и, прежде всего, в дошкольном возрасте;

в мнемических и, что особенно важно, в собственно мыслительных процессах переходить с использованием соответствующих методов и технологий от декларативных (например, механического запоминания или установления формальной последовательности явлений и др.) к процессуальным механизмам (например, логической памяти или установлению причинно-следственных связей);

без коррекции проблем поведения - какого бы генеза они ни были - содержательная работа по реализации программы дошкольного образования эффективной быть не может.

Дифференциация образовательного процесса опираться на выделение определённых подгрупп детей с РАС на основе особенностей, непосредственно связанных с аутизмом и им обусловленных. Для этой цели более всего подходит

классификация, использованная в DSM-5 (и, как ожидается, аналогичная или близкая к ней будет в МКБ-11), в основе которой - тяжесть расстройств и степень необходимой поддержки (коррекции)¹³. Следует учесть, что к детям младенческого и раннего возраста эта классификация ограниченно приложима.

Наиболее тяжёлый **третий уровень - потребность в очень существенной поддержке**. Это обусловлено:

тяжелой недостаточностью речевых и неречевых навыков общения, что приводит к серьёзным нарушениям в функционировании;

крайне ограниченной возможностью инициировать социальные взаимодействия и минимальный ответ на социальные инициативы других;

отсутствием гибкости поведения, значительными трудностями с приспособлением к переменам и изменениям или ограниченные / повторяющиеся формы поведения, которые мешают и существенно затрудняют функционирование во всех сферах;

сильный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания.

Второй уровень - потребность в существенной поддержке, что проявляется:

в заметной недостаточности речевых и неречевых навыков общения;

в выраженных затруднениях в социальном общении и взаимодействии даже при наличии поддержки;

в ограниченном инициировании социальных взаимодействий и ограниченном или ненормальном реагировании на социальные инициативы других;

в отсутствии гибкости в поведении, трудностях в приспособлении к переменам и изменениям или ограниченные / повторяющиеся формы поведения, которые проявляются с достаточной частотой и заметны стороннему наблюдателю, а также мешают функционированию в различных ситуациях;

в заметном стрессе и/или выраженных затруднениях при смене деятельности или переключении внимания.

Первый уровень - потребность в поддержке, при котором отмечается следующее:

без поддержки и содействия недостаточность социального общения приводит к заметным нарушениям;

сложности с инициированием социальных взаимодействий, нетипичные или неудачные реакции на обращения со стороны окружающих;

сниженный интерес к социальным взаимодействиям;

негибкое поведение препятствует функционированию в разных ситуациях (недостаточный уровень генерализации навыков и умений);

сложности с переключением от одного вида деятельности к другому;

проблемы с организацией и планированием, препятствующие

¹³ Более детальная характеристика степеней тяжести аутистических расстройств по DSM-5 приведена в Приложении 1.

независимости поведения и деятельности.

В ходе коррекционной работы возможен переход на более высокий уровень и соответственно, снижение потребности в поддержке. Противоположная динамика - снижение функциональных возможностей (и увеличение потребности в поддержке), которое может быть связано с различными причинами (в том числе и эндогенными) - в дошкольном возрасте отмечается реже.

Программа определяет примерное поэтапное содержание образовательных областей с учетом особенностей развития детей с РАС и динамики коррекционной работы и, в соответствии с требованиями ФГОС ДО, включает три основных раздела - целевой, содержательный и организационный.

Целевой раздел Программы включает в себя пояснительную записку, определяет цели и задачи Программы, принципы и подходы к формированию Программы, даёт краткую характеристику особенностей развития детей с РАС в дошкольном возрасте и их особые образовательные потребности, характеризует методические аспекты дошкольного образования детей с РАС, раскрывает его этапность, формулирует планируемые результаты образовательной деятельности по реализации Программы в виде целевых ориентиров и принципы оценивания качества образовательной деятельности по реализации Программы. Учитывая острый дефицит специальной литературы по дошкольному образованию детей с РАС, в целевом разделе ряд положений по развитию детей с РАС даны более развёрнуто, чем это принято обычно в образовательных программах.

Содержательный раздел Программы включает описание коррекционно - развивающей работы на этапе ранней помощи и начальном этапе дошкольного образования. Направления этой работы определяются особенностями возраста и свойственными аутизму особенностями развития. Коррекционная развивающая работа, описание которой включает содержательный раздел Программы, является условием и предпосылкой реализации Программы в остальных образовательных областях с учётом особых образовательных потребностей детей с аутизмом, и направлена на обеспечение возможно более высокого уровня их социальной адаптации и социализации, интеграции в общество.

Настоящая Программа не рассматривается как технология дошкольного образования детей с аутизмом, поскольку, в силу особенностей развития при РАС, не может во всех случаях гарантировать достижение желаемых результатов даже на уровне целевых установок.

По своему организационно-управленческому статусу настоящая Программа не может быть отнесена к определённому структурному типу, так как планирование работы в традиционных образовательных областях (а иногда, фактически, сама возможность их освоения) зависит от результатов коррекционного процесса на начальном этапе, и определение качественно-временных характеристик Программы крайне затруднено. В то же время, при успешной динамике коррекционного процесса на основном этапе дошкольного образования детей с РАС возможен постепенный переход к модульной структуре Программы..

Программа в соответствии с требованиями ФГОС ДО состоит из обязательной

части и части, формируемой участниками образовательных отношений, при этом обе части являются взаимодополняющими и необходимыми.

Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений включает парциальные программы:

- Программа Федеральная рабочая программа воспитания (ФРПВ)
- Программа дошкольный компонент - часть, формируемая участниками образовательных отношений - ПОП «СамоЦвет».

Содержание примерной АООП дошкольного образования включает две составляющих (два направления) коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС и определяет их взаимосвязь и соотношение на этапах дошкольного образования. Это:

1) коррекционная работа по смягчению в возможно большей степени (в идеале - преодолению) ключевых симптомов аутизма (качественные нарушения коммуникации и социального взаимодействия, а также ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности) и

2) освоение содержания программ в традиционных образовательных областях (социально-коммуникативном, познавательном, речевом, художественно-эстетическом и физическом развитии).

3) На этапе помощи в раннем возрасте происходит выявление детей группы повышенного риска формирования РАС (далее: «группа риска»), которым оказывают общеукрепляющую и общеразвивающую, неспецифическую по отношению к аутизму помощь в связи с коморбидными расстройствами.

4) Специальная коррекция аутистических расстройств начинается с использования **развивающих методов** коррекции аутизма. Она постепенно индивидуализируется по мере получения результатов динамического наблюдения, уточнения индивидуального психолого-педагогического профиля и накопления материалов, необходимых для формирования индивидуальной программы развития.

Помощь детям группы повышенного риска формирования расстройств аутистического спектра в раннем возрасте, а также Начальный этап дошкольного образования детей с РАС рассматриваются совместно с разделом 2.6. **«Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройствами аутистического спектра».**

Учитывая прямую связь основных симптомов аутизма с социальной жизнью человека и первазивный характер расстройств при РАС, коррекционная работа рассматривается как условие и предпосылка второй составляющей Программы, то есть дошкольное образование при РАС должно начинаться с решения проблем первой, коррекционной составляющей с постепенным переходом ко второй составляющей.

В связи с этим на этапе помощи в раннем возрасте и **начальном этапе** дошкольного образования основным содержанием становится специальная коррекционная работа, тогда как освоение содержания Программы в традиционных

образовательных областях становится возможным на основном этапе дошкольного образования детей с РАС. На этом этапе Программа по организационно - управленческим характеристикам становится близкой к модульной.

Переход от **начального этапа к основному** - возраст начала этого перехода, его продолжительность, содержательная и методическая стороны - определяются результатами начального этапа, которые, в свою очередь, зависят от уровня тяжести аутистических расстройств, спектра и выраженности сопутствующих расстройств, своевременности диагностики и адекватности характеристик комплексного сопровождения особенностям каждого ребёнка. На основном этапе коррекционная работа продолжается и в форме специальных занятий, и в форме введения коррекционной составляющей в программы основных образовательных областей.

Первый и последний этапы (помощь в раннем возрасте и пропедевтический) выделяются как самостоятельные.

Начальный этап рассматривается как старт специальной индивидуализированной коррекционной работы. Для каждого направления составляется единая программа (может рассматриваться как модуль), реализация которой происходит с учётом индивидуальных особенностей каждого ребёнка.

Основной этап - освоение программ образовательных областей, которое начинается в разное время в соответствии с готовностью ребёнка к началу освоения той или иной программы.

По тому же принципу осуществляется определение содержания и время начала работы по тем или иным составляющим программы пропедевтического периода.

Составляющие программы:

Развитие эмоциональной сферы

Развитие сенсорно-перцептивной сферы

Зрительное восприятие:

Слуховое восприятие:

Тактильное и кинестетическое восприятие:

Восприятие вкуса:

Восприятие запаха:

Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)

Формирование полисенсорного восприятия:

Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности

Формирование и развитие коммуникации

Развитие взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками:

Развитие основ социального поведения (предпосылок учебного поведения, профилактика /коррекция проблемного поведения):

Речевое развитие

Развитие потребности в общении:

Развитие понимания речи:

Развитие экспрессивной речи, в том числе средствами невербальной коммуникации:

Профилактика формирования проблем поведения и их коррекция

Коррекция стереотипий

Развитие двигательной сферы и физическое развитие
Формирование предметно-манипулятивной деятельности:
Формирование предметно-практических действий (ППД)
Формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности
Формирование навыков самообслуживания и бытовых навыков
Формирование навыков самостоятельности
Другие направления образовательной деятельности

Пропедевтический этап.

Основная задача этого аспекта пропедевтического периода - адаптировать ребёнка с РАС к укладу школьной жизни, организации учебного процесса, что предполагает соблюдение следующих требований школьной жизни:

выдерживать урок продолжительностью 30-40 минут, сохраняя достаточный уровень работоспособности;

спокойно относиться к чередованию уроков и перемен (что с учётом стереотипности детей с аутизмом не всегда легко);

правильно реагировать на звонки (возможна гиперсензитивность) и контроль времени;

уметь правильно (хотя бы не асоциально) вести себя в различных школьных ситуациях (на переменах, в столовой, в библиотеке, на прогулках и т.д.).

Организационный раздел содержит описание обеспечения Программы, включает расписание и режим дня, сетку образовательной нагрузки, модель образовательного процесса на неделю, а также особенности традиционных событий, праздников, мероприятий; особенности организации предметно-пространственной среды.

Взаимодействие детского сада с семьёй

Ведущей целью взаимодействия детского сада с семьёй является создание условий для развития ответственных и взаимозависимых отношений с семьями воспитанников, обеспечивающих целостное развитие ребёнка, компетентность его родителей, заключающуюся в способности разрешать разные типы социально-педагогических ситуаций, связанных с воспитанием ребёнка.

Взаимодействие с родителями (законными представителями) образования ребёнка происходит через непосредственное вовлечение в образовательную деятельность, посредством создания образовательных проектов совместно с семьёй на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи.

Эффективное взаимодействие педагогического коллектива детского сада и семьи возможно только при соблюдении комплекса психолого-педагогических условий:

- поддержка эмоциональных сил ребёнка в процессе его взаимодействия с семьёй, осознание ценности семьи как "эмоционального тыла" для ребёнка;
- учёт в содержании общения с родителями социокультурных потребностей и интересов;
- нацеленность содержания общения с родителями на укрепление детско-родительских отношений;
- сочетание комплекса форм сотрудничества с методами активизации и развития

педагогической рефлексии родителей;

- практическая направленность психолого-педагогического сотрудничества с семьями на овладение родителями разными видами контакта и общения с ребёнком (вербального, невербального, игрового).

Формы и активные методы сотрудничества с родителями:

- 1 Родительские собрания.
- 2 Консультации.
- 3 Совместные праздники.
- 4 Акции.
- 5 Конкурсы.
- 6 Оформление родительских уголков.
- 7 Анкетирование.
- 8 Размещение информации на сайте ДООУ и т.д.

Создание условий:

Внешние	Внутренние
Территория прилегающая к ДООУ Территория детского сада Территория участков группы	Среда детского сада Среда кабинетов специалистов Среда группы
Спортивное оборудование Игры, игрушки	Оборудование групп, кабинетов, зала Спортивное оборудование Техническое оборудование Игры, игрушки

Раздел планирование образовательной деятельности:

- Примерный режим и распорядок дня в дошкольных группах
- Образовательная деятельность

Федеральный календарный план воспитательной

Расшифровка применяемых в тексте обозначений и сокращений

АООП – Адаптированная общая образовательная программа.

Взрослые - родители (законные представители) и совершеннолетние члены семьи, принимающие участие в воспитании детей младенческого, раннего и дошкольного возрастов, а также педагогические работники, реализующие образовательную программу ДОО.

ДОО - дошкольное образование.

ДООУ – дошкольное образовательное учреждение.

ДООО - организации, осуществляющие образовательную деятельность (реализующие образовательные программы дошкольного образования), к которым относятся образовательные организации; организации, осуществляющие обучение; индивидуальные предприниматели.

Закон об образовании - Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, № 53, ст. 7598; 2022, № 41, ст. 6959).

KPP - коррекционно-развивающая работа.

НОО - начальное общее образование.

ОВЗ - ограниченные возможности здоровья.

ООП - особые образовательные потребности.

Педагог - педагогический работник - физическое лицо, которое состоит в трудовых, служебных отношениях с организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и выполняет обязанности по обучению, воспитанию обучающихся и (или) организации образовательной деятельности¹⁴.

План - Федеральный календарный план воспитательной работы.

ПМПК - психолого-медико-педагогическая комиссия.

ПОП «СамоЦвет» - Парциальная образовательная программа «СамоЦвет»

ППК - психолого-педагогический консилиум образовательной организации.

ПВД - предметно-практические действия.

Программа - образовательная программа дошкольного образования, разработанная в организации, осуществляющей образовательную деятельность.

Программа воспитания - Федеральная рабочая программа воспитания.

РАС - расстройство аутистического спектра.

РППС - развивающая предметно-пространственная среда.

РФ - Российская Федерация.

СанПиН - санитарные правила и нормы.

СанПиН 1.2.3685-21 - Санитарные правила и нормы СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания», утвержденные постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 января 2021 г. № 2 (зарегистрировано Министерством юстиции Российской Федерации 29 января 2021 г., регистрационный № 62296), действующим до 1 марта 2027 года.

СанПиН 2.3/2.4.3590-20 - СанПиН 2.3/2.4.3590-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организации общественного питания населения», утвержденным постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 27 октября 2020 года № 32

¹⁴ Пункт 21 статьи 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, № 53, ст. 7598).

(зарегистрировано

Министерством юстиции Российской Федерации 11 ноября 2020

Г.,

регистрационный № 60833), действующим до 1 января 2027 года.

СП 2.4.3648-20 - Санитарно-эпидемиологические требования - Санитарные правила СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи», утвержденные постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 сентября 2020 г. № 28

(зарегистрировано

Министерством юстиции Российской Федерации 18 декабря 2020 г, регистрационный № 61573), действующим до 1 января 2027 года.

УМК - учебно-методический комплект.

ФАОП ДО - Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования.

ФГОС ДО - Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.

Федеральная программа - Федеральная образовательная программа дошкольного образования.

ФРПВ - Федеральная рабочая программа воспитания.

**ДОКУМЕНТ ПОДПИСАН
ЭЛЕКТРОННОЙ ПОДПИСЬЮ**

СВЕДЕНИЯ О СЕРТИФИКАТЕ ЭП

Сертификат 472105430277577239910345002321227918832337077946

Владелец Соколова Юлия Анатольевна

Действителен с 20.04.2026 по 20.04.2027