

ПРИНЯТА
Решением педагогического совета
Протокол № 1 от 30.08.2023 г.

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий МБДОУ г. Иркутска детским
садом № 151
_____ / О.Г. Черепанова

Приказ № 02-02-53 от 31.08.2023 г.

МП

**Адаптированная образовательная программа
дошкольного образования для детей с ограниченными
возможностями здоровья
(РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА)
с 3 лет до 8 лет
Муниципального бюджетного дошкольного
образовательного учреждения города Иркутска
детского сада № 151**

Иркутск, 2023 год

1. Целевой раздел.....	4
1.1. Пояснительная записка.....	4
1.1.1. Цели и задачи Программы	4
1.1.2. Принципы и подходы к формированию Программы.....	5
1.2.1. Целевые ориентиры этапа помощи в раннем возрасте.....	26
1.2.2. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра	28
Часть, формируемая участниками образовательных отношений	33
2. Содержательный раздел.....	44
2.1.1. Социально-коммуникативное развитие	44
2.1.2. Речевое развитие	51
2.1.3. Познавательное развитие	56
2.1.4. Художественно-эстетическое развитие	62
2.1.5. Физическое развитие	70
2.2. Вариативные формы, способы, методы и средства реализации Программы.	89
2.3. Особенности образовательной деятельности различных видов и культурных практик ..	95
2.4. Способы и направления поддержки детской инициативы.....	100
2.5. Взаимодействие педагогического коллектива с родителями (законными представителями) обучающихся с расстройствами аутистического спектра.....	102
2.6. Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС.....	104
1.1. Рабочая программа воспитания.....	132
Пояснительная записка	132
2.7.1. Целевой раздел Программы воспитания.....	135
2.7.2. Содержательный раздел Программы воспитания	140
2.7.3. Организационный раздел	175
3. Организационный раздел.....	194
3.1. Описание условий реализации Программы	194
3.1.1. Обеспечение психолого-педагогических условий реализации Программы.....	194
3.1.2. Особенности организации коррекционно-развивающей предметно-практической среды.....	195
3.1.3. Кадровые условия реализации Программы	197
3.1.4. Материально-технические условия реализации Программы.....	198
3.2. Режим дня и распорядок	200
Краткая презентация адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ (с РАС) Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения города Иркутска детского сада №151	204
Приложение 1	210
МЕТОДЫ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ОСВОЕНИЯ АОП.....	210

Приложение 2	213
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЦЕНТРОВ АКТИВНОСТИ (ИГРОВЫХ УГОЛКОВ) ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАС	213
Приложение 3	220
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ И ИНОЕ ОБОРУДОВАНИЕ.....	220
ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАС	220
Приложение 3	238
СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ.....	238
Приложение 4	239
СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ	239
Приложение 5	244
РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА.....	244

1. Целевой раздел

1.1. Пояснительная записка

1.1.1. Цели и задачи Программы

Цель реализации Адаптированной образовательной программы Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения для детей с расстройством аутистического спектра (РАС) (далее Программа): обеспечение условий для дошкольного образования, определяемых общими и особыми потребностями обучающегося раннего и дошкольного возраста с РАС, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья.

Программа содействует взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, способствует реализации прав обучающихся 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.

Задачи Программы:

- реализация содержания Адаптированной образовательной программы Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения для детей с расстройством аутистического спектра;
- коррекция недостатков психофизического развития обучающихся с РАС;
- охрана и укрепление физического и психического здоровья обучающихся с РАС, в том числе их эмоционального благополучия;
- обеспечение равных возможностей для полноценного развития ребенка с РАС в период дошкольного образования 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 РАС как субъекта отношений с педагогическим работником, родителями (законными представителями), другими детьми;
- 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 обучающихся с РАС, 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 обучающихся с

РАС;

– обеспечение психолого-педагогической поддержки родителей (законных представителей) и повышение их компетентности в вопросах развития, образования, реабилитации (абилитации), охраны и укрепления здоровья обучающихся с РАС;

– обеспечение преемственности целей, задач и содержания дошкольного и начального общего образования.

В целях обеспечения реализации АОП дошкольного образования детей с РАС может быть использована сетевая форма взаимодействия, включая ресурсы других образовательных и иных организаций.

1.1.2. Принципы и подходы к формированию Программы

Формирование Программы осуществляется на основе положений ФГОС дошкольного образования, адаптированных в соответствии с закономерностями развития детей с РАС.

Принципы дошкольного образования и особенности развития детей с расстройствами аутистического спектра в дошкольном возрасте

1. Поддержка разнообразия детства в заложенном во ФГОС дошкольного образования понимании связана:

1) с многообразием социальных, личностных, культурных, языковых, этнических особенностей, религиозных и иных общностей;

2) с нарастающей неопределённостью и мобильностью современного мира;

3) с умением ориентироваться в многообразии жизненных ситуаций, необходимостью сохранять свою идентичность в сочетании со способностью позитивно, конструктивно и гибко взаимодействовать с другими людьми и т.д. Поддержка такого разнообразия детства для детей с РАС очень важна, но с очень существенными условиями и оговорками.

Во-первых, этот принцип в случае РАС можно рассматривать только как цель коррекционно-образовательного процесса, достижение которой возможно лишь частично и далеко не во всех случаях. Качества, обеспечивающие описанное выше разнообразие (осознание идентичности на самых разных уровнях, начиная с физической; взаимодействие с другими людьми; ориентировка в жизненных ситуациях и т.д.), формируются в результате коррекционной работы, и достигаются только в случае преодоления основных трудностей, свойственных аутизму.

Во-вторых, при РАС в раннем и дошкольном возрасте у наблюдаемого разнообразия иная природа, его проявления обусловлены нарушениями развития, и требуют не поддержки, а смягчения, и, в идеале, преодоления.

2. Сохранение уникальности и самооценности детства как важного этапа в общем развитии человека, самооценность детства - понимание (рассмотрение) детства как периода жизни, значимого самого по себе, без всяких условий; значимого тем, что происходит с ребенком сейчас, а не тем, что этот период есть период подготовки к следующему периоду. Уникальность и самооценность детства не вызывает сомнений; детство - важная, может быть, важнейшая с позиций психического и социального

развития, часть жизни (но именно часть жизни, «важный этап в общем развитии человека»), и самооценку жизни человека включает и самооценку детства, которое органично связано с последующими этапами развития.

При типичном развитии подготовка к этим последующим этапам в дошкольном возрасте происходит в основном имплицитно, прежде всего, в виде подражания (сначала спонтанного, потом произвольного), игры, но при аутизме на уровне диагностического признака (МКБ-10, F84.0, А, п.5) отмечаются «нарушения в ролевых и социально-имитативных играх». Таким образом, необходимо либо сформировать способность у ребёнка с РАС усваивать информацию имплицитно («из жизни», прежде всего, в простейшем случае – через произвольное подражание, потом – через игру), либо использовать в необходимом объёме эксплицитные методы обучения. Как показывает практика, целесообразно использовать оба направления, причём соотношение между ними должны быть гибкими, учитывающими индивидуальные особенности ребёнка и динамику коррекционного процесса.

Согласно ФГОС, этот принцип подразумевает полноценное проживание ребёнком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного детства), обогащение детского развития. В условиях искажённого развития границы между этапами детства (иногда и самого детства) размыты и смещены, психический возраст по отдельным функциям может очень сильно различаться, и говорить о полноценности проживания этапов детства без предшествующей коррекционной работы не представляется возможным.

3. *Позитивная социализация ребёнка* действительно необходима, но её формирование возможно после преодоления качественных нарушений социального взаимодействия и коммуникации, являющихся одними из основных проявлений аутизма.

4. *Личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых (родителей (законных представителей), педагогических и иных работников МБДОУ № 151) и обучающихся* предполагает базовую ценностную ориентацию на достоинство каждого участника взаимодействия, прежде всего - ребёнка, но это возможно только на базе преодоления типичных для аутизма трудностей репрезентации психической жизни других людей.

5. *Содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребёнка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений.* Выраженность аутистических расстройств в плане осознания своего положения в окружающем может быть разной: в части случаев ребёнок с аутизмом не может выделять себя как физический объект (не дифференцирует себя и своё отражение в зеркале), иногда не различает живое и неживое, не всегда отличает друг от друга людей из ближнего круга и т.д. Как будет строиться сотрудничество даже в относительно лёгких случаях РАС, если психическая жизнь другого человека воспринимается искажённо и/или неполно? Какого-то уровня сотрудничества детей с аутизмом и взрослых (родителей, специалистов) с помощью коррекционной работы можно добиться всегда, но выйти на такой уровень социального взаимодействия и коммуникации, который позволяет ребёнку с аутизмом стать субъектом

образовательных отношений в дошкольном возрасте удаётся редко.

6. *Сотрудничество МБДОУ № 151 с семьёй.* Этот принцип является исключительно важным по многим причинам: родители (или лица, их заменяющие) являются неотъемлемыми участниками образовательного процесса и в том смысле, что именно они принимают важные решения (например, о форме получения образования) и, что очень желательно, могут выступать в роли парапрофессионалов.

Сотрудники МБДОУ № 151 должны знать об условиях жизни ребенка в семье, понимать проблемы, уважать ценности и традиции семей воспитанников. Программа предполагает разнообразные формы сотрудничества с семьёй как в содержательном, так и в организационном планах.

7. *Сетевое взаимодействие с организациями образования, здравоохранения, социальной защиты населения* является важным ресурсом реализации программы как через непосредственное участие в коррекционно-образовательном процессе, так и в иной форме.

8. *Индивидуализация дошкольного образования при РАС* имеет исключительно большое значение в связи с выраженной неоднородностью контингента детей с аутизмом. Обеспечение индивидуальной образовательной траектории каждого ребёнка с учётом его интересов, возможностей, особенностей развития. Активность ребёнка с аутизмом в выборе содержания своего образования представляется весьма проблематичной уже из-за трудности выбора как такового, и требует осознания ребёнком своей роли в образовательном процессе, что без коррекционной работы представить сложно.

9. *Возрастная адекватность образования.* При РАС трактовка понятия «возрастная адекватность» очень сложна и неоднозначна; психический возраст по различным функциям может существенно различаться. Попытки усреднения результатов субтестов, направленных на исследование различных функций (например, при определении IQ по Векслеру), даёт результаты, требующие очень осторожной интерпретации. С точки зрения практики образования это означает, что при планировании работы необходимо ориентироваться на каждый показатель отдельно и, в то же время, необходим внимательный анализ их взаимосвязи.

10. *Развивающее вариативное образование.* Этот принцип предполагает, что содержание образования предлагается ребёнку через разные виды деятельности с учётом его актуальных и потенциальных возможностей, предполагает ориентацию работы педагога на зону ближайшего развития, что способствует развитию, расширению как явных, так и скрытых возможностей ребёнка. При аутизме использование традиционных для дошкольного возраста форм и методов обучения затруднено из-за несформированности ролевой, сюжетной, социально-имитативной игры и других имплицитных форм обучения, а также стереотипа обучения, что вызывает необходимость использования эксплицитных методов, а при выраженных проявлениях аутизма – директивных методов обучения.

11. *Полнота содержания и интеграция отдельных образовательных областей.* В соответствии с ФГОС дошкольного образования выделено пять образовательных областей (социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие). Деление содержательной части Программы на эти образовательные области не означает, что каждая из этих образовательных областей реализуется независимо, многообразные связи между ними должны учитываться в коррекционно-образовательном процессе. При РАС в силу фрагментарности восприятия формирование и развитие междисциплинарных связей приобретает также коррекционное значение.

12. *Инвариантность ценностей и целей при вариативности средств реализации и достижения целей Программы.* Основная ценность Программы – ориентированность на приоритет проблем детей с РАС, обусловленных аутизмом (с учётом существующих реалий), и представленные выше цели Программы являются инвариантными по отношению к выраженности проблем аутизма, возрасту, полу, национальной и социальной принадлежности детей с РАС. Предлагаемые Программой методические подходы и решения представляют собой вариативный спектр средств реализации и достижения целей Программы.

Специфические принципы и подходы к формированию АОП ДО для обучающихся с РАС:

1. Особенности восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик окружающего лежат в основе трудностей ориентировки во времени (вчера - сегодня - завтра, сначала - потом), 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), процессов воображения (символизации).

2. Основные проявления нарушений пространственно-временных характеристиках окружающего у людей с РАС:

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

– симультанность восприятия;

– трудности восприятия сукцессивно организованных процессов.

Коррекционная работа по каждому из этих пунктов (или их сочетанию) предполагает целый спектр методических решений: специальные занятия, направленные на формирование целостного сенсорного образа; организация сенсорного пространства и выбор стимульного и дидактического материала в соответствии с уровнем сензитивности по соответствующим сенсорным каналам.

3. Развитие социального взаимодействия, коммуникации и ее форм: большинство используемых методических подходов так или иначе преследует эти цели. Приемы и методы, включенные в этот перечень, ориентированы на обучающихся с разной степенью выраженности аутистических расстройств и разным их профилем, используют различную техническую базу, и для каждого существуют определенные показания к применению, условия использования, возможные и нежелательные сочетания с другими подходами.

4. Важным аспектом и одновременно предпосылкой социального взаимодействия является нарушенная при РАС 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 ребенка с РАС непредсказуемым, взаимодействие с ним может невольно индуцировать защитные реакции (включая страхи, агрессию, стереотипные формы поведения), 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 учета возможностей ребенка с РАС на данный момент, особенностей его мотивационной сферы.

5. Особенности проблемного поведения ребенка с РАС разнообразны: агрессия и аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные смех, плач, крик, различного рода стереотипии (двигательные, сенсорно-двигательные, речевые). Такие поведенческие проявления препятствуют развитию ребенка, 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.

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.

6. Отмеченные особые образовательные потребности отражают специфические для РАС 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 успешно организованных процессов), а также с коморбидными расстройствами. Это полностью согласуется с практикой: как правило, у ребенка с РАС помимо сугубо аутистических проявлений могут быть и другие, свойственные не только аутизму расстройства (интеллектуальные, речевые, сенсорные, двигательные).

7. 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 учета структуры нарушений возможный уровень эффективности лечебно-коррекционной работы не может быть достигнут. Сложная структура нарушений при РАС требует от специалиста широких коррекционно-педагогических компетенций.

8. 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 РАС ближе всех к основному нарушению стереотипии компенсаторного и гиперкомпенсаторно-аутостимуляционного характера и, отчасти, кататонический вариант стереотипии.

9. 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.

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

Подготовка к определению стратегии образовательных мероприятий должна включать:

- выделение проблем ребенка, 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 в клинико-психологической структуре;
- определение образовательной траектории (по содержательному, деятельностному и процессуальному направлениям);
- мониторинг реализации принятой индивидуальной коррекционно-образовательной программы.

Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра

В законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст.79, пункт 2) указано, что для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (в том числе для детей с расстройствами аутистического спектра) создаются специальные условия получения образования. В той же статье (пункт 3)

поясняется, что специальные условия подразумевают специальные программы и методы, учебники и пособия, дидактические материалы и технические средства, а также использование помощников (ассистентов).

Специальные условия получения образования должны обеспечивать реализацию особых (специальных) образовательных потребностей, которые для детей с РАС в современных официальных документах, фактически, не сформулированы.

Термины «особые образовательные потребности» и «специальные условия образования» не входят в число основных понятий, перечисленных в статье 2 закона «Об образовании в Российской Федерации». Вместе с тем, значение этих понятий для содержания и МБДОУ № 151 образовательного процесса исключительно велико: без учета особых образовательных потребностей и создания соответствующих специальных условий образования обучающихся с РАС эффективный коррекционно-образовательный процесс просто невозможен.

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 когеренции⁵ (фиксация на мелких деталях при трудности или невозможности формирования целостного образа);

–симультанность 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, смыслоразличительных признаков (релизеров); МБДОУ № 151 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 МБДОУ № 151 последовательности заданий (например, корзинки с заданиями нужно брать слева направо) и др.), уровню МБДОУ № 151 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 симультирование 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 видоизменить, 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 введение 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, неадекватный 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 расстройства⁷ (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 в клинико-психологической структуре;
- определение образовательной траектории (по содержательному, – деятельностному и процессуальному направлениям);
- мониторинг реализации принятой индивидуальной коррекционно-образовательной программы.

Методические аспекты дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

Хорошо известно, что методы помощи при аутизме многочисленны и разнообразны, что, безусловно, прямо связано с полиморфностью самого синдрома детского аутизма. В то же время, методические аспекты дошкольного образования детей с РАС в раннем и дошкольном возрасте различны.

Ранний возраст. Выбор методического подхода в раннем возрасте определяется, прежде всего, временем выявления аутистической симптоматики и принципом «не навреди».

До появления и выявления аутистической симптоматики необходимость ранней помощи у «потенциальных аутистов» может быть обусловлена только коморбидными соматическими или неврологическими расстройствами. После направленного скрининга, на этапе динамической диагностики специальная помощь становится возможной, но психологический профиль ребёнка, то есть спектр его проблем и выраженность каждой из них, установить с достаточной определённостью сложно. В связи с этим специалисты самых разных школ направляют усилия на функции, в той или иной степени страдающие при РАС практически всегда: социальное взаимодействие, коммуникацию, речь, произвольное подражание.

Основной выбор – между развивающими и поведенческими коррекционными подходами – определяется, прежде всего, наличием достаточного уровня собственных ресурсов в коммуникации и социальном взаимодействии, что можно оценить только в ходе динамического наблюдения за поведением ребёнка в различных ситуациях, включая попытки взаимодействия в игре и быту. До получения соответствующей надёжной информации лучше исходить из предположения, что такие ресурсы есть, и предпочесть развивающие подходы. По мере становления клинической картины может возникнуть необходимость применения того или иного варианта поведенческих методов, вплоть до классического АВА по Ловаасу или

методов подхода ТЕАССН, но такие решения чаще всего можно принимать не ранее трёх лет. Показания для выбора тех или иных методов сформулированы в ряде работ (С.С. Морозова, 2004; 2007, 2013; E. Schopler, 2005), однако официальных документов по этому вопросу в настоящее время нет, что вполне понятно и объяснимо: приходится учитывать много факторов, и лучше, если решение будет принимать специалист, непосредственно работающий с данным ребёнком.

Во многих работах по ранней помощи детям с РАС описывается, как под руководством специалистов непосредственно с детьми занимаются специально обученные родители. Несомненно, что здесь есть ряд преимуществ (укрепляется связь ребёнка с родителями, нет нужды на самом раннем этапе сопровождения вводить в окружение нового человека, повышается компетентность родителей в вопросах аутизма и др.). Необходимо подчеркнуть, что лучше всего, если родителями будет руководить специалист в области ранней помощи детям с РАС.

Несмотря на то, что навыки в занятиях с родителями усваиваются не быстрее, чем в занятиях со специалистами, по мнению известного специалиста по проблемам аутизма С. Роджерс и её коллег, такой подход оправдан. Показано, что сохранение навыков, полученных в работе со специалистами, требует регулярного подкрепления, без чего навыки постепенно затухают, в то время как навыки, приобретённые в ходе занятий с родителями, оказываются более стабильными – по-видимому, за счёт эмоциональной связи между детьми и родителями и постоянного социального взаимодействия.

В дошкольном возрасте начинается или продолжается начатая в раннем возрасте коррекционно-развивающая работа и освоение образовательных областей, входящих в обязательную часть Программы. Разграничение этих направлений несколько условно, что очевидно даже на нескольких примерах:

- коррекция качественных нарушений коммуникации и качественных нарушений социального взаимодействия является предпосылкой и условием освоения программы по социально-коммуникативному развитию (образовательная область);
- коррекция нарушений речевого развития находится примерно в таком же отношении к освоению программы речевого развития и отчасти социально-коммуникативного развития;
- коррекция (или смягчение) проблем поведения – условие реализации всех программ дошкольного образования;
- коррекция нарушений развития сенсорно-перцептивной сферы и развитие самостоятельности также вносит вклад в создание условий реализации всех программ дошкольного образования;
- формирование невербальных предпосылок интеллектуальной деятельности исключительно важно (особенно у детей с тяжёлыми и осложнёнными формами аутизма) для подготовки к развитию познавательной деятельности;
- формирование навыков самообслуживания и социально-бытовых

навыков обеспечивает возможность усвоения регламента жизни ДОО и становится основой формирования жизненных компетенций не только в дошкольном, но и в начальном общем образовании.

Собственно коррекционная работа и освоение содержания образовательных областей близки содержательно (общность сфер развития) и функционально (результаты коррекционной работы – предпосылка и условие освоения программ образовательных областей), однако, между ними есть и существенные различия; в связи с этим постепенный переход от специальных методов коррекции аутизма к использованию традиционных методов дошкольного образования предполагает решение нескольких задач. В начале дошкольного возраста (3 -3,5 года) происходит установление диагноза из входящих в РАС9, появляется возможность установить психолого-педагогический профиль развития ребёнка и решить вопрос об основном коррекционном подходе. В настоящее время существует широкий спектр методических подходов на одном полюсе которого директивные поведенческие подходы (классический АВА по Ловаасу; ТЕАССН), на другом – развивающие эмоционально-ориентированные подходы (эмоционально-смысловой подход по О.С. Никольской, «Floortime» С. Гринспена и С. Уидер); между этими полюсами – различные сочетания поведенческих и развивающих подходов.

Аргументами в пользу выбора поведенческих подходов (прежде всего, АВА по Ловаасу) являются:

- наличие поведения, не поддающегося контролю, наличие неадекватных форм поведения, препятствующих социализации;
- отсутствие контакта с родителями;
- невозможность выразить адекватно свои желания, отношение к ситуации;
- грубые нарушения произвольного внимания.

Противопоказаниями к выбору директивных вариантов АВА или близких к нему поведенческих подходов считаются:

- сверхпривязанность к матери, симбиоз;
- выраженный страх взаимодействия с людьми;
- гиперсензитивность к тактильному контакту;
- выраженная процессуальность аутистических расстройств;
- глубокие нарушения эмоциональной сферы

Являются показаниями к выбору развивающих подходов и не требуют директивных вариантов АВА или близких к нему поведенческих подходов:

- отсутствие выраженных проявлений социально неадекватного поведения;
- если ребёнок ценит внимание к себе других людей, прежде всего, родителей;
- контакт с ребёнком возможен, он может хотя бы частично выразить свои
- желания, согласие или несогласие с ситуацией;

– поведение, в основном, поддаётся контролю.

Очевидно, что у детей с аутизмом часто встречается такое сочетание признаков, которое несовместимо ни с АВА, ни с развивающими подходами (например, выраженные проблемы поведения и гиперсензитивность к тактильному контакту), из чего следует необходимость либо последовательного использования различных методов, либо их сочетание.

Главный вывод – единого для всех и всегда метода нет и не может быть, необходима стратегическая программа коррекционной работы, то есть последовательность конкретных задач с соответствующими методическими решениями.

Поскольку сопровождение – прежде всего, психолого-педагогическое - детей с аутизмом продолжается на протяжении длительного времени, иногда многие годы, коррекционная работа является актуальной в течение всего дошкольного периода, но её место в общей структуре сопровождения меняется в зависимости от результатов.

Если в начале дошкольного периода коррекция основных проявлений аутизма может быть единственным содержанием сопровождения, то по мере смягчения и(или) преодоления поведенческих, социально-коммуникативных, речевых проблем осуществляется постепенный переход от чисто коррекционных методов к традиционным развивающим методам с использованием необходимых коррекционных приёмов; обычно, доля последних постепенно уменьшается, но может в той или иной форме сохраняться столько времени, сколько это необходимо.

Главный критерий – эффективность развития, социальной адаптации и социализации в интересах ребёнка с РАС.

Этапы дошкольного уровня образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра

Чаще всего от психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) ожидают определения образовательного маршрута ребёнка с РАС и мониторинга его реализации. В случае РАС – в связи с исключительной клинической и психолого-педагогической полиморфностью – представляется более целесообразным использовать категорию индивидуальной образовательной траектории¹⁰, так как она предлагает более глубокую и всестороннюю проработку предлагаемых решений по трём направлениям: содержательному, деятельностному и процессуальному.

Содержательное направление подразумевает вариативные учебные планы и образовательные программы (в том числе адаптированные), а также существующие образовательные стандарты, определяющие индивидуальный образовательный маршрут (в нашем случае – ФГОС дошкольного образования).

Деятельностное направление рассматривают (в частности, в документах ЮНЕСКО) как специальные педагогические технологии, то есть как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия. Главная задача деятельностного направления – выбор

оптимальных форм получения образования; в случае детей с РАС этот вопрос стоит очень остро.

Процессуальное направление – это технологии МБДОУ № 151 образовательного процесса.

Прежде, чем характеризовать индивидуальную образовательную траекторию дошкольного образования ребёнка с аутизмом, следует отметить, что дошкольное образование этой категории детей рассматривается как часть единого общего коррекционно-образовательного процесса, который, в свою очередь, является начальным этапом всего жизненного пути человека с РАС.

Во ФГОС дошкольного образования (пункт 1.6, подпункт 3) говорится об обеспечении «преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней (далее - преемственность основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования)». Подготовка ребёнка с аутизмом к школьному обучению, проведённая с учётом особенностей его развития (как индивидуальных, так и свойственных аутизму в целом), является практическим воплощением отмеченного выше принципа преемственности и никак не противоречит «уникальности и самоценности детства».

В силу особенностей психики детей с аутизмом хотя бы относительно успешный переход от дошкольного уровня образования к школьному никакая преемственность программ не обеспечит, если в дошкольном возрасте не будет заложена подготовка детей с РАС к школьному обучению. Вопрос заключается лишь в том, какой именно должна быть эта подготовка.

Необходимо ещё раз подчеркнуть, что основные нарушения, свойственные РАС, относятся преимущественно к вторичному уровню клинико-психологической структуры, то есть потенциально доступны психолого-педагогической коррекции. В ходе лечебно-коррекционного процесса происходят изменения состояния ребёнка, что особенно проявляется в дошкольном возрасте (динамика изменений разнообразная, но в целом, как правило, положительная). Как уже отмечалось выше, это создаёт необходимость изменения целей и задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста с РАС, что находит отражение в периодизации образовательного процесса в дошкольном возрасте.

Боле чем тридцатилетний опыт работы с аутичными детьми, включая их подготовку к школе, позволяет выделить следующие этапы дошкольного образования:

- помощь в раннем возрасте,
- начальный,
- основной,
- пропедевтический.

Что касается индивидуальной образовательной траектории ранней помощи детям с группой риска по РАС, то её содержательное направление должно определяться ФГОС дошкольного образования и разработанной на его основе примерной АОП дошкольного образования детей с РАС. Однако,

ФГОС дошкольного образования специально о ранней помощи фактически умалчивает, а Концепция РП нуждается в конкретизации в отношении РАС (как, впрочем, и других нарушений развития, требующих ранней помощи)¹¹. Так или иначе, программы помощи в раннем возрасте должны быть строго индивидуальными. Кроме того, на этом этапе комплексного сопровождения очень важно уделять должное внимание не только коррекционной работе, но и диагностике, сбору и анализу данных для уточнения выбора основного коррекционного подхода и индивидуальной программы развития.

Деятельностное направление в российской практике сформировано недостаточно: существующие структуры (Санкт-Петербург, Псков, Великий Новгород и др.) в настоящее время оказывают помощь в раннем возрасте детям с повышенным риском развития аутизма. Эта работа пока не носит систематического характера: официальные документы, регламентирующие РП детям группы риска по РАС, только разрабатываются, да и само официальное определение группы повышенного риска формирования РАС не сформулировано.

К методическим подходам, применяемым в помощи в раннем возрасте детям с аутизмом за рубежом, можно отнести «Раннее интенсивное поведенческое вмешательство» (Early Intensive Behavioral Intervention, EIBI) и «Денверскую модель раннего вмешательства» (Early Start Denver Model, ESDM), опирающиеся, в основном, на различные варианты АВА, и «Модель, основанная на развитии, индивидуализации и взаимоотношениях» (часто даже в литературе на русском языке используют английскую аббревиатуру «DIR-FT», или «Floortime», в дословном переводе – «время на полу»), которую относят к развивающим эмоционально ориентированным методическим подходам. Из отечественных методических подходов следует отметить эмоционально-смысловой подход (далее – «ЭСП»), разработанный сотрудниками Института коррекционной педагогики РАО и кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова; этот подход не получил достаточного практического применения в раннем возрасте из-за отсутствия в РФ системы ранней диагностики РАС и ранней помощи детям с РАС (группы риска по РАС), но имеющийся опыт и теоретические положения, лежащие в основе этого методического подхода, позволяют считать его безусловно полезным для оказания ранней помощи детям с РАС.

Несмотря на различную методическую основу, в перечисленных подходах можно выделить ряд общих черт:

- начальной формой работы являются индивидуальные занятия с постепенным переходом к занятиям в малой группе;
- все названные подходы стараются «идти от ребёнка» (хотя трактуют этот принцип не вполне одинаково);
- отводится большая роль привлечению родителей к работе с ребёнком;
- принципиально допускается параллельное использование других методов;
- подразумевается или не отрицается использование психофармако-

терапевтических средств.

Существуют и различия между отмеченными четырьмя методами. Например, в EIBI меньше, чем в других методах, уделяют внимание развитию игровой деятельности; если ESDM и EIBI ориентируются, в основном, на трудности ребёнка, обусловленные аутизмом, то Floortime и ЭСП – на развитие и коррекцию эмоциональной сферы и др.

Так или иначе, наличие разных методических подходов создаёт основы для гибкого подхода к реализации ранней помощи, большей степени её индивидуализации.

Процессуальное направление ранней помощи за рубежом представлено очень по-разному. Этими проблемами занимаются специализированные центры, дошкольные МБДОУ № 151; ранняя помощь может оказываться как в учреждении, так и на дому. Оптимальный объём занятий не определён, в качестве критерия используют примерно 25 часов в неделю, хотя на практике многие государственные учреждения предлагают меньший объём, лишь несколько часов в неделю. Считается, что родители должны сами выбирать и учреждение, которое будет оказывать помощь их ребёнку, и принимать активное участие в разработке программы, учебного плана.

В Российской Федерации в соответствии с Концепцией ранней помощи, предполагается создание центров ранней помощи разной ведомственной принадлежности (здравоохранение, образование, социальная защита) в зависимости от сложившейся в регионах традиции; существуют и негосударственные центры ранней помощи. Структура таких центров и их кадровое обеспечение в настоящее время разрабатываются. Очень важным представляется создать такие условия, чтобы инициатива обращения в центр ранней помощи исходила от родителей: в этих случаях легче формируется внимательное, активное отношение родителей к ребёнку и его проблемам, и, как правило, эффективность помощи выше. Для того, чтобы такая система сложилась, очень важно среди родителей маленьких детей (если к этому есть показания, то и в дородовой период) провести деликатную, тактичную, с соблюдением всех правил деонтологии информационную работу о важности ранней помощи, о тех признаках, которые должны стать побудительными моментами для обращения за ранней помощью. Роль специалистов в этом случае также очень велика, но акцент должен быть сделан на убеждении, добром и квалифицированном совете, формировании у родителей способности к выбору правильного решения.

Начальный этап. Переход к начальному этапу ДО происходит с установлением диагноза РАС (или из входящих в РАС) и характеризуется возможностью:

- определить степень тяжести аутистических расстройств (по DSM-5);
- определить психолого-педагогический профиль развития;
- решить вопрос об установлении инвалидности и в случае её установления сформировать индивидуальную программу реабилитации/абилитации;

–составить индивидуальную программу коррекции и развития (с учётом результатов ранней помощи и трёх предыдущих пунктов).

Главная задача начального этапа дошкольного образования – создать условия для освоения детьми с РАС ООП дошкольного образования в той или иной форме, по возможности приближенной к тому, что используется в ДОО традиционно, к включению в групповые формы занятий.

Главным преимуществом проведения начального этапа в ДОО является возможность гибкой, постепенной, контролируемой инклюзии. Это особенно ярко проявляется в условиях комплекса «детский сад – начальная школа», когда отмеченные положительные возможности распространяются на более продолжительный период, что позволяет им быть более эффективными.

Таким образом, начальный этап может проходить в форме индивидуальных занятий в ресурсном центре или в группе кратковременного пребывания в ДОО (с постепенным увеличением продолжительности пребывания и объёма недельных занятий).

Поскольку контингент детей с РАС характеризуется высокой неоднородностью, динамика изменений под влиянием коррекционных воздействий и статус детей на выходе этапа ранней помощи (старта начального этапа), будет различным. Учитывая, что период, наиболее опасный в плане регресса, относится к раннему, но не к дошкольному возрасту, вероятность регресса достаточно мала, и специально эти случаи можно не рассматривать.

Для детей исходно первого уровня тяжести аутистических расстройств к концу начального этапа уровневая принадлежность сохраняется, главная задача в типичном случае выполняется, ребёнок переходит к основному этапу дошкольного образования; организационные решения: группы комбинированного вида (не более 10 человек в группе из которых до 3 детей с РАС), компенсирующего вида (не более 5 детей с РАС). В переходный период, возможно, потребуется помощь тьютора и сокращённая продолжительность пребывания ребенка в группе.

Для детей исходно второго уровня тяжести аутистических расстройств возможно два варианта результатов начального этапа:

–успешный, когда уровень тяжести аутистических расстройств понижается до первой с соответствующими организационными решениями;

–относительно успешный, когда уровень тяжести аутистических расстройств сохраняется, но частичная возможность к включению в группу сформирована; организационные решения: ресурсная группа в ДОО (занятия частично в группе другого вида, частично индивидуальные в ресурсной группе).

Для детей третьего уровня тяжести аутистических расстройств понижение уровня тяжести до первого рассматривается как маловероятное; другие возможные результаты:

успешный, когда уровень тяжести аутистических расстройств понижается до второго с соответствующими организационными решениями (ресурсная группа в ДОО);

менее успешный, когда уровень тяжести аутистических расстройств

сохраняется и: а) сформированы возможности индивидуально-групповых занятий в ресурсной группе ДОО; б) возможности групповых или индивидуально-групповых занятий сформированы минимально; организационные решения: продолжение индивидуальных занятий в ресурсном центре; занятия в группе компенсирующего вида для детей с РАС.

Основной этап дошкольного образования детей с РАС характеризуется полным или частичным подключением ребёнка с аутизмом к освоению предусмотренных ФГОС основных образовательных областей.

В наиболее благоприятном варианте коррекционная работа перестаёт занимать доминирующее место в индивидуальной комплексной коррекционно-развивающей Программе, акцент постепенно смещается на реализацию традиционных образовательных областей, от индивидуальной работы – к групповой (в группе, соответствующей по уровню интеллекта возможностям ребёнка с РАС). Индивидуальные программы освоения основных образовательных областей должны быть адаптированы для детей с РАС в соответствии с особенностями, свойственными аутизму, и к каждому ребёнку с аутизмом индивидуально. Адаптация ООП дошкольного образования должна включать не только содержательную, но также методическую и организационную составляющие, то есть создавать возможность вводить коррекционные моменты в те или иные разделы ООП дошкольного образования, планировать индивидуальную работу по актуальным для данного ребёнка темам программы.

Зависимость организационных решений от уровня тяжести аутистических расстройств приведена выше. В начальном общем образовании наиболее вероятны следующие варианты: для первого уровня – варианты 8.1 и 8.2, для второго уровня – 8.2 и 8.3, для третьего уровня – 8.3 и 8.4. Следует отметить, что эти параллели не носят жёсткого функционального характера, вполне возможны различного рода отклонения (особенно с учётом разнообразия форм получения начального общего образования и наличия сопутствующих расстройств).

Пропедевтический этап выделяется вне зависимости от хода и результатов основного этапа дошкольного образования, поскольку основное общее образование является по Конституции Российской Федерации обязательным и обязательным становится переход от дошкольного к начальному общему образованию.

Как показывает практика, даже для ребёнка с типичным развитием начало школьного обучения 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.

Все 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. Следует учитывать исключительный полиморфизм проявлений аутизма и, в связи с этим, обратить особое внимание на индивидуальный подход к обучению, неодинаковую значимость перечисленных выше задач подготовки к школе для детей с разными уровнями тяжести аутистических расстройств. Если социально-коммуникативные, поведенческие и организационные навыки, а также готовность в плане жизненных компетенций важны так или иначе для всех детей с РАС, то академическая подготовка актуальна, прежде всего, для детей с первым уровнем тяжести аутистических расстройств.

Начало пропедевтического периода определяется индивидуально в зависимости от уровня тяжести аутистических расстройств и вероятных перспектив НОО. Усвоение программ пропедевтического периода, как всегда в случае аутизма, трудно прогнозируемо по времени, поэтому часто возникает необходимость продления детства до 8 – 8,5 лет; это практически всегда оказывается оправданным, поскольку неготовность к обучению в начальной школе ведёт к увеличению процента индивидуального обучения и понижению уровня варианта АОП НОО.

1.2. 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, и поэтому планируемые результаты образовательной деятельности представлены в форме целевых ориентиров.

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

Целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей. Они не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей. Освоение Программы не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации воспитанников.

Настоящие требования являются ориентирами для:

а) построения образовательной политики на соответствующих уровнях с учетом целей дошкольного образования, общих для всего образовательного пространства Российской Федерации;

б) решения задач: формирования Программы; анализа профессиональной деятельности; взаимодействия с семьями;

в) изучения характеристик образования детей в возрасте от 2 месяцев до 8 лет;

г) информирования родителей (законных представителей) и общественности относительно целей дошкольного образования, общих для всего образовательного пространства Российской Федерации.

Целевые ориентиры зависят от возраста и степени тяжести аутистических расстройств, наличия и степени выраженности сопутствующих нарушений развития и состояния здоровья ребенка.

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.

1.2.1. 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 (нанизывание 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:
 - вставляя, 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).

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

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра		
Третий уровень тяжести аутистических расстройств по DSM-5 (является наиболее тяжёлым и, как правило, сочетается с интеллектуальными нарушениями умеренной (тяжёлой, глубокой) степени и выраженными нарушениями речевого развития):	Второй уровень тяжести аутистических расстройств по DSM-5 (может сочетаться с интеллектуальными нарушениями (различной, чаще лёгкой, иногда умеренной степени и нарушениями речевого развития):	Первый уровень тяжести аутистических расстройств по DSM-5 (является сравнительно лёгким, часто сочетается с формальной сохранностью интеллекта и речи, хотя во многих случаях интеллектуальные и(или) речевые расстройства отмечаются):
<ul style="list-style-type: none"> – 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 	<ul style="list-style-type: none"> – 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 	<ul style="list-style-type: none"> – 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);

<p>узнавания по фотографии;</p> <ul style="list-style-type: none"> – 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. 	<p>взаимодействие с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;</p> <ul style="list-style-type: none"> – 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 	<ul style="list-style-type: none"> – поведение контролируемо 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);
--	---	---

	собой (игрушки, посуду).	<ul style="list-style-type: none"> – принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи; – умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.
--	--------------------------	--

Принципы оценивания качества образовательной деятельности по реализации Программы

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

Оценка качества дошкольного образования (соответствия образовательной деятельности, реализуемой МБДОУ № 151, заданным требованиям Стандарта и Программы в дошкольном образовании детей с РАС) направлена, в первую очередь, на оценивание созданных МБДОУ № 151 условий образовательной деятельности, включая психолого-педагогические, кадровые, материально-технические, финансовые, информационно-методические, управление МБДОУ № 151 и т.д.

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;
- карты развития ребенка дошкольного возраста с РАС;
- различные шкалы индивидуального развития ребенка с РАС.

Программой не предусматривается оценивание качества образовательной деятельности МБДОУ № 151 на основе достижения детьми с РАС планируемых результатов освоения Программы.

Целевые ориентиры, представленные в Программе:

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

Программа строится на основе общих закономерностей развития личности обучающихся дошкольного возраста, с РАС с учетом сенситивных периодов в развитии. Обучающиеся с различными недостатками в физическом и (или) психическом развитии могут иметь качественно неоднородные уровни двигательного, речевого, познавательного и социального развития личности.

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

Программа предоставляет МБДОУ № 151 право самостоятельного выбора инструментов педагогической и психологической диагностики развития обучающихся, в том числе, его динамики.

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

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

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

3) ориентирует систему дошкольного образования на поддержку вариативных организационных форм дошкольного образования для обучающихся с РАС;

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

– разнообразия вариантов развития обучающихся с РАС в дошкольном детстве;

– разнообразия вариантов образовательной и коррекционно-реабилитационной среды;

– разнообразия местных условий в разных регионах и муниципальных образованиях Российской Федерации;

5) представляет собой основу для развивающего управления программами дошкольного образования для обучающихся с РАС 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 Программы обучающихся с РАС на уровне МБДОУ № 151 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 РАС,

используемая как профессиональный инструмент педагогического работника с целью получения обратной связи от собственных педагогических действий и планирования дальнейшей индивидуальной работы с детьми с РАС по Программе;

- внутренняя оценка, самооценка МБДОУ № 151;
- внешняя оценка МБДОУ № 151, в том числе независимая профессиональная и общественная оценка.

На уровне МБДОУ № 151 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 МБДОУ № 151 в процессе оценки качества адаптированной программы дошкольного образования обучающихся с РАС;
- задания ориентиров педагогическим работникам в их профессиональной деятельности и перспектив развития самой МБДОУ № 151;
- создания оснований преемственности между дошкольным и начальным общим образованием обучающихся с РАС.

Важнейшим элементом системы обеспечения качества дошкольного образования в МБДОУ № 151 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 МБДОУ № 151, что 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 РАС, его семья и педагогический коллектив МБДОУ № 151.

Система оценки качества дошкольного образования:

- должна быть сфокусирована на оценивании психолого-педагогических и других условий реализации Программы в МБДОУ № 151 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 МБДОУ № 151;
- исключает унификацию и поддерживает вариативность форм и методов МБДОУ № 151;
- способствует открытости по отношению к ожиданиям ребенка с РАС, семьи, педагогических работников, общества и государства;
- включает как оценку педагогическими работниками МБДОУ № 151 собственной работы, так и независимую профессиональную и общественную

оценку условий образовательной деятельности в МБДОУ № 151;

– использует единые инструменты, оценивающие условия реализации программы в МБДОУ № 151, как для самоанализа, так и для внешнего оценивания.

Часть, формируемая участниками образовательных отношений

Актуальность выбора содержания вариативной части определяется образовательными потребностями и интересами воспитанников и членов их семей, а также возможностями педагогического коллектива ДОО и условиями, созданными в детском саду.

Часть, формируемая участниками образовательных отношений, составляет не более 40% от общего объема Программы, объем обязательной части Программы составляет не менее 60%.

В соответствии с ФГОС ДО за основу, в рамках реализации содержания Программы, взята системно-деятельностная парадигма образования. При этом культурно-исторический, личностно-ориентированный, деятельностный и другие актуальные подходы к образованию детей не противоречат, а сочетаются с системно-деятельностным подходом к проектированию и организации образовательной деятельности. Данная образовательная парадигма исходит из того, что ранний и дошкольный возраст имеют определяющее, решающее значение для всего последующего развития личности. Подтверждение этой идеи мы находим в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 года, где дошкольное образование определено первой ступенью.

Под системно-деятельностным подходом понимается такая организация образовательной деятельности, при которой ребенок осваивает культурные практики не путем простой передачи информации, а в процессе собственной деятельности. В силу этого, формирование у дошкольников предпосылок учебной деятельности является одной из важнейших задач дошкольного образования и условий обеспечения непрерывности и преемственности образовательной деятельности на всех ее ступенях.

Основная цель: способствование непрерывному накоплению ребенком культурного опыта деятельности и общения в процессе активного взаимодействия с окружающей средой, другими детьми и взрослыми при решении задач и проблем в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, что должно стать основой формирования у него целостной картины мира, готовности к саморазвитию и успешной самореализации на всех этапах жизни.

В соответствии с видовой принадлежностью учреждения в качестве приоритетного направления деятельности в рамках системно-деятельностного подхода определено **познавательное развитие и социально-эмоциональное развитие детей**. Реализуется за счет расширения спектра программных задач по образовательной области «Познавательное развитие», а именно, обеспечение повышение качества дошкольного образования посредством создания психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективное познавательное развитие детей дошкольного возраста.

Приоритетное направление	Парциальная программа	Возраст детей
Познавательно-исследователь	Парциальная образовательная программа дошкольного образования «Байкал – жемчужина Сибири:	3 – 7(8) лет

кое	педагогические технологии образовательной деятельности с детьми», ФГБОУ ВО «Иркутский педагогический университет»	
Социально эмоциональное развитие	Парциальная программа «Социально-эмоциональное развитие дошкольников» / Авторы: И. А. Дворецкая, Н. Е. Рычка, 2019 г.	5-7 лет

Цели и задачи образования детей дошкольного возраста в соответствии с парциальной программой «Байкал – жемчужина Сибири» (3 – 8 лет)

Основная цель парциальной программы «Байкал – жемчужина Сибири» авторского коллектива: Багадаева О.Ю., Галеева Е.В., Галкина И.А. и других, состоит в обеспечении для ребенка условий полноценного проживания уникального, самоценного периода дошкольного детства и создании обстановки познавательнособытийного взаимодействия педагога с детьми, их родителями, направленного на развитие личностного потенциала каждого субъекта образовательной среды.

Программа «Байкал – жемчужина Сибири» направлена на реализацию следующих **задач:**

обеспечение гарантированного уровня и качества дошкольного образования через осуществление деятельности, специфичной для детей той или иной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной деятельности и творческой активности;

формирование системных представлений о ближайшем природном, социокультурном окружении на основе накопления культурного опыта (знаний, деятельности, общения) в процессе активного взаимодействия с окружающим миром, сверстниками и взрослыми, в том числе в современной образовательной деятельности;

формирование коммуникативной культуры, произвольности поведения, доброжелательности, умения взаимодействовать с педагогом, взрослыми людьми, со сверстниками;

психолого-педагогическая и методическая поддержка родителей дошкольников и педагогов дошкольного образовательного учреждения, позволяющая осуществлять полноценное развитие ребенка с сохранением его физического и психического здоровья, в тесной взаимосвязи с естественными потребностями возраста и с учетом психологических и биологических закономерностей развития.

Принципы и подходы к формированию и реализации программы «Байкал – жемчужина Сибири»

Основными принципами к формированию и реализации Программы «Байкал – жемчужина Сибири» являются следующие:

1. Сохранение уникальности и самоценности дошкольного детства как важного этапа в общем развитии человека.
2. Поддержка специфики и разнообразия дошкольного детства.
3. Реализация Программы в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности.
4. Создание благоприятной социальной ситуации развития каждого ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями.
5. Личностно развивающий и гуманистический характер содействия и сотрудничества детей и взрослых в процессе развития детей и их взаимодействия с людьми, культурой и окружающим миром.
6. Вариативность организации дошкольного образования.

Планируемые результаты освоения Программы

Планируемые результаты освоения программы «Байкал – жемчужина Сибири» в виде целевых ориентиров дошкольного образования: показатели развития детей в соответствии с возрастом

На основе данных целевых ориентиров в Программе «Байкал Жемчужина Сибири» сформулирован предполагаемые результаты ее освоения детьми разных возрастных групп. Дифференциация данных целевых ориентиров по возрастам и направлениям организации жизнедеятельности детей (в виде показателей развития) произведена в соответствии с направлениями развития и образования детей (образовательными областями): социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие.

Показатели развития детей младшего дошкольного возраста /3 4 года/

Направления организации деятельности ребенка	Показатели развития ребенка
Социально-коммуникативное развитие	
Овладение игровой деятельностью	<ul style="list-style-type: none"> – Придумывает вместе с воспитателем несложный сюжет «Путешествия по Байкалу»; – Умеет выполнять в игре несколько взаимосвязанных действий (23); – Умеет самостоятельно подбирать атрибуты; – Использует в играх игрушки и замещающие их предметы.
Овладение элементарной трудовой деятельностью	<ul style="list-style-type: none"> – Выполняет простейшие трудовые действия (с помощью педагогов); – Наблюдает за трудовыми процессами воспитателя в уголке природы; – Владеет навыками самообслуживания; – Соблюдает порядок и чистоту в группе и на участке детского сада (убирает на место за собой игрушки, помогает готовить материалы к занятиям, накрывает на стол); – Принимает участие в общих делах — готовит сюрпризы для именинников, украшает группу к празднику, принимает участие в уборке группы или участка; – Интересуется трудом взрослых, его содержанием; – Трудится и играет вместе с другими детьми.
Речевое развитие	
Овладение коммуникативной деятельностью	<ul style="list-style-type: none"> – Способен использовать для выражения эмоций слова разных частей речи, антонимы, обобщающие слова, отражающие разнообразие окружающего мира своего края; – Использует новые названия предметов и трудные формы слов, уменьшительноласкательного наименования; – Активен и самостоятелен в ответах. Охотно поддерживает взаимодействие; – В процессе построения ответа выражает сопереживание, использует эмоционально оценочную лексику; – Строит высказывания, состоящие из 23 предложений (монолог); – Пользуется в речи простыми и сложными предложениями; – Умеет общаться на разнообразные темы о родном крае; – Применяет усвоенную информацию о родном крае для решения познавательных и проблемных ситуаций; – В рассказе использует прилагательные, которыми пользуется для обозначения признаков и качеств предметов, для определения цвета, кроме основных называют дополнительные; – В речи использует притяжательные прилагательные слова,

	<p>указывающие на свойства предметов, качества, материал, из которого они сделаны;</p> <ul style="list-style-type: none"> – В высказываниях использует наречия, местоимения, сложные предлоги; – Способен образовывать наименование животных и их детенышей в единственном и множественном числе, используя уменьшительно-ласкательные суффиксы; – Способен согласовывать имена существительные и имена прилагательные в роде и числе; – Способен составлять простые и сложные предложения по тематическим картинкам и игрушкам совместно со взрослым; – Способен произносить звуки родного языка, четко артикулировать их в звукосочетаниях и словах; – Способен отчетливо произносить фразы, используя интонацию целого предложения и регулировать силу голоса и темп речи; – Способен отвечать на вопросы по содержанию картины и игрушки, составлять короткий рассказ совместно со взрослым.
Познавательное развитие	
<p>Овладение элементарной познавательно-исследовательской деятельностью</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Проявляет интерес при рассматривании иллюстраций, схем, слайдов о Байкале, путешествий по географической карте Иркутской области; – Способен самостоятельно обследовать предметы с помощью известных и новых способов и делать перенос в новые ситуации; – Стремится экспериментировать с объектами неживой природы; – Предпринимает попытку устанавливать элементарные зависимости между объектами природы родного края; – Интересуется о месте нахождения уникального озера, его обитателях, байкальской воде; – Имеет представление о серебристом богатстве Байкала, о нерпе, невидимых санитарах озера, труде и отдыхе сибиряков; – Эмоционально адекватно реагирует на результат своей деятельности и сверстников.
Художественно-эстетическое развитие	
<p>Овладение продуктивным и видами деятельности</p>	<p>Наличие интереса к восприятию произведений изобразительного искусства художников, воспевающих красоту и тайны озера Байкал;</p> <p>Наличие интереса к процессу создания художественного образа по теме «озеро Байкал» и продукту изобразительного творчества:</p> <p>в рисовании в лепке в аппликации в конструировании</p> <p>Эмоционально-эстетическая отзывчивость на содержание произведений изобразительного искусство художников, воспевающих красоту и тайны озера Байкал и на собственную изобразительную деятельность;</p> <p>Целостность восприятия авторского художественного образа; адекватность образность названия;</p> <p>Адекватность «прочтения» средств изобразительной выразительности в соответствии с идейно-смысловой концепцией авторского художественного образа регионального компонента;</p> <p>Оригинальность прочтения авторского художественного образа;</p> <p>Идейно-смысловая целостность собственного художественного образа</p>

	<p>(соответствие содержания образа теме, передача настроения):</p> <p>в рисовании в лепке в аппликации в конструировании</p> <p>Оригинальность, индивидуальность собственного художественного образа:</p> <p>в рисовании в лепке в аппликации в конструировании</p>
--	---

Показатели развития детей старшего дошкольного возраста /5-7 лет/

Направления организации деятельности ребенка	Показатели развития ребенка
Социально-коммуникативное развитие	
Овладение игровой деятельностью	<p>В играх отражает не только быт, но и труд людей на Байкале;</p> <p>Умеет самостоятельно действовать в соответствии с игровым замыслом;</p> <p>Умеет самостоятельно объединять несколько игровых действий в один сюжет;</p> <p>Умеет выбирать место, подбирать игрушки, атрибуты;</p> <p>Отражает в игре не только личный опыт, но и то, о чем читали о Байкале, рассказывали;</p> <p>Широко использует в игре предметы – заместители;</p> <p>Умеет применять различные средства изображения (игрушки, действия, мимику, жест, интонацию голоса);</p> <p>Умеет самостоятельно выбирать тему для игры, распределять роли;</p> <p>Развивает сюжет на основе полученных представлений о Байкале;</p> <p>Принимает участие в изготовлении необходимых атрибутов к игре;</p> <p>Умеет согласовывать свои действия с действиями партнеров.</p>
Овладение элементарной трудовой деятельностью	<p>Бережет результаты труда, поддерживает порядок в группе и на участке детского сада;</p> <p>Протирает игрушки и учебные пособия, моет игрушки, строительный материал, ремонтирует книги, игрушки;</p> <p>Убирает постель после сна;</p> <p>Выполняет обязанности дежурных;</p> <p>Оценивает результаты своего труда;</p> <p>Планирует трудовую деятельность, отбирает необходимые материалы, делает несложные заготовки;</p> <p>Организует свое рабочее место и приводит его в порядок по окончании работы;</p> <p>Осуществляет простые виды трудовой деятельности в природе, по уходу за растениями, на участке и в группе в соответствии с сезоном;</p> <p>Ухаживает за своими вещами (ставит на место обувь, моет, протирает и чистит ее по мере загрязнения, своевременно сушит мокрые вещи);</p> <p>Выстраивает свою деятельность: ставит цель и удерживает ее во время работы, определяет пути достижения задуманного, контролирует процесс деятельности, получает результат.</p>
Речевое развитие	

<p>Овладение коммуникативной деятельностью</p>	<p>Общается со взрослыми и сверстниками, являясь приятным собеседником, источником интересной познавательной информации о регионе и его особенностях;</p> <p>Владеет способами диалогического взаимодействия. Инициативен в процессе общения;</p> <p>Проявляет эмоциональную отзывчивость, оперирует понятиями, выражающие эмоциональные состояния, качества и характеристики;</p> <p>Самостоятелен в составлении связного изложения не повторяет рассказ другого, пользуется разнообразными средствами выразительности;</p> <p>При рассказывании последовательно передает содержание своего текста, при этом четко прослеживаются структурные части текста: начало, середина и конец. Передает в рассказах состояние растений, людей, животных и др.;</p> <p>Имеет богатый словарный запас. Преобладают в словаре существительные, глаголы, качественные прилагательные, наречия;</p> <p>Речь грамматически правильная, выразительная;</p> <p>Активизированы в речи сложные (союзные и бессоюзные) предложения;</p> <p>Сформированы все стороны звуковой культуры речи;</p> <p>Называет существенные признаки, качества, действия точным метким словом, употребляет обобщающие наименования;</p> <p>Владеет навыками словообразования. Проявляет словесное творчество;</p> <p>Активно использует для выражения имени прилагательные и глаголы;</p> <p>Способен подбирать точные по смыслу слова к речевой ситуации;</p> <p>Использует синонимы и антонимы к заданным словам разных частей речи;</p> <p>Употребляет в ходе изложения разные значения многозначных слов, обобщающие понятия;</p> <p>Использует в речи однокоренные слова;</p> <p>Согласовывает имена существительные и имена прилагательные в роде и числе, падеже;</p> <p>Строит сложные предложения разных типов;</p> <p>В рассказе интонационно передает диалог действующих лиц, характеристику персонажей;</p> <p>Свободно владеет представлениями о разных типах текста, способен составлять описание, повествование или рассуждение, развивать сюжетную линию, соединяя части высказывания разными типами связей.</p>
<p>Познавательное развитие</p>	
<p>Овладение элементарной познавательно-исследовательской деятельностью</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Имеет начальные представления о фильтраторах и чистильщиках байкальской воды, эндемиках озера. Выделяет с помощью картинок эндемиков Байкала; – Активно наблюдает под руководством взрослого и самостоятельно (за состоянием воды, песка, ветра); – Стремиться к участию в экспериментировании, проявляя активность на всем протяжении; – С желанием участвует в несложных экспериментах, организуемых взрослым, самостоятельно моделирует «этажи» (слои) озера; – Испытывает удовлетворение от положительного результата в совместной деятельности;

	<ul style="list-style-type: none"> – Устанавливает существенные связи между живыми объектами природы (цепи питания), их основными потребностями роста и развития, морфофункциональное приспособление к среде обитания, размножение; – Проявляет инициативу выдвигать и аргументировать гипотезы в экспериментировании; – Может нанести на карту месторасположение озера Байкал, обозначить его обитателей; – Стремится к участию в экспериментировании, коллекционировании, проектной деятельности, проявляя активность на всем протяжении.
Художественно-эстетическое развитие	
<p>Овладение продуктивными видами деятельности</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Наличие интереса к восприятию произведений изобразительного искусства художников, воспевающих красоту и тайны озера Байкал; – Наличие интереса к процессу создания художественного образа по теме «озеро Байкал» и продукту изобразительного творчества: <ul style="list-style-type: none"> – в рисовании – в лепке – в аппликации – в конструировании – в интеграции видов – изобразительной деятельности – Эмоционально-эстетическая отзывчивость на содержание произведений изобразительного искусства местных художников и на собственную изобразительную деятельность; – Творческая активность в определении темы, замысла, выборе и комбинировании средств изобразительной выразительности: <ul style="list-style-type: none"> в рисовании в лепке в аппликации в конструировании в интеграции видов изобразительной деятельности – Целостность восприятия авторского художественного образа; адекватность образность названия; <ul style="list-style-type: none"> – Адекватность «прочтения» средств изобразительной выразительности в соответствии с идейно-смысловой концепцией авторского художественного образа регионального компонента; – Оригинальность прочтения авторского художественного образа; – Идейно-смысловая целостность собственного художественного образа (соответствие содержания образа теме, передача настроения): <ul style="list-style-type: none"> в рисовании в лепке в аппликации в конструировании в интеграции видов изобразительной деятельности – Творческое комбинирование классических и неклассических изобразительных техник и изобразительных материалов и инструментов в соответствии с задуманным собственным художественным образом по теме «озеро Байкал»: <ul style="list-style-type: none"> – в рисовании – в лепке

	<ul style="list-style-type: none"> – в аппликации – в конструировании – в интеграции видов – изобразительной деятельности – Оригинальность, индивидуальность собственного художественного образа: – в рисовании – в лепке – в аппликации – в конструировании – в интеграции видов – изобразительной деятельности
--	---

Цели и задачи образования детей дошкольного возраста в соответствии с парциальной Программой «Социально-эмоциональное развитие дошкольников»

Цель программы

Содействовать социально-эмоциональному развитию дошкольника.

Задачи программы

Создать условия для:

более глубокого знакомства дошкольника с эмоциями;

развития умения выражать и распознавать основные эмоции у себя и других людей;

обогащения эмоционального словаря дошкольников;

понимания эмоциональной обусловленности поведения;

освоения простых приемов саморегуляции и произвольной регуляции поведения;

развития эмпатии, понимания других людей и оказания элементарной эмоциональной поддержки;

знакомства с эффективными способами поведения в сложных коммуникативных ситуациях;

содействия подготовке к обучению в школе.

Принципы построения программы

Полнота — программа представляет собой полный курс, рассчитанный на интеграцию в образовательный и воспитательный процесс и проведение еженедельных занятий в течение двух лет.

Меж предметность — в программе используются материалы различных предметных областей, что обеспечивает применение, закрепление и обобщение знаний и умений, полученных детьми при изучении других предметных областей.

Интерактивность — в программе используются психолого-педагогические технологии, обеспечивающие активную позицию ребенка.

Практико-ориентированная направленность — программа нацелена на овладение ребенком знаниями и навыками, полезными в решении актуальных социо-возрастных задач.

Индивидуальный подход — в рамках реализации программы педагог адаптирует программу под индивидуальные особенности ребенка, создавая для него индивидуальную траекторию освоения программы.

Систематическое последовательное усложнение материала. В рамках каждого года обучения программа предполагает изучение одних и тех же разделов.

Программа каждого года построена с поступательным усложнением и углублением изучения материала в соответствии с возрастными особенностями детей и их опытом работы в рамках программы.

Включенность родителей как активных участников программы создает системную среду, способствующую развитию потенциала ребенка. Специальные компоненты программы помогают родителям организовывать содержательное общение с ребенком.

Совместная работа в рамках программы помогает родителям осознанно содействовать социально-эмоциональному развитию ребенка.

ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОСВОЕНИЯ ПРОГРАММЫ

Планируемые результаты освоения программы рассматриваются в рамках компетентностного подхода. Под компетенцией в ФГОС понимается способность применять знания, умения, личностные качества и практический опыт для успешной деятельности в определенной области.

Планируемые результаты освоения программы разделяются на три блока компетенций:

(1) *восприятие и понимание причин эмоций,*

(2) *эмоциональная регуляция,*

(3) *социальное взаимодействие,* которые, в свою очередь, подразделяются на отдельные компетенции.

ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОСВОЕНИЯ ПРОГРАММЫ ДЕТЬМИ

Компетенция	Компоненты	Критерии
1. ВОСПРИЯТИЕ И ПОНИМАНИЕ ПРИЧИН ЭМОЦИЙ		
Идентификация эмоций	Идентификация эмоций по мимическим признакам	Ребенок различает мимические признаки злости, страха, грусти, радости. Определяет эти эмоции на схемах, рисунках, фотографиях и в живом общении по мимическим признакам. Может обозначить их словами
	Идентификация эмоций по пантомимическим признакам, действиям	Ребенок различает эмоции: радость, грусть, злость, страх — по позе, жестам, движениям. Может сопоставить действия и эмоции
	Идентификация эмоций по вербальным и пара вербальным признакам	Ребенок различает эмоции: радость, грусть, злость, страх в речи по лексике, интонации, громкости, темпу
	Идентификация эмоций в произведениях искусства	Ребенок может назвать, какие эмоции у него вызывают определенные произведения искусства (картина, скульптура, музыка, литературное произведение). Ребенок интерпретирует характер, настроение произведения, давая ему эмоционально-образную характеристику (смешное стихотворение, печальная музыка)
	Понимание и использование эмоционального словаря, ментального словаря	Ребенок верно интерпретирует эмоциональное содержание высказываний, понимает и использует в речи слова, связанные с эмоциями и эмоциональными состояниями
Понимание	Понимание ситуационно	При обсуждении ситуаций

причин эмоций	обусловленных эмоций	(изображение, литературный отрывок, личный опыт, живое общение) ребенок распознает эмоции участников, делает верные предположения о причинах возникновения этих эмоций, событиях, предшествующих ситуации
Выражение эмоций	Выражение эмоций посредством мимики и пантомимики	Эмоциональная экспрессия ребенка понятна для внешнего наблюдателя. Ребенок выражает эмоции при помощи мимики, жестов, поз, движений
	Вербальное и паравербальное выражение эмоций	Речь ребенка эмоционально выразительна: он может описать эмоциональное состояние (свое и чужое), адекватно используя эмоциональный словарь и паравербальные способы (громкость, интонация, темп)
	Выражение эмоций в творчестве	Ребенок может выразить эмоции в рисунке, аппликации, музицировании, движении
2. ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ		
Владение простыми навыками саморегуляции		Ребенок может определить свое эмоциональное состояние и его интенсивность; описать ситуацию, ставшую его причиной. Ребенок знаком с несколькими способами саморегуляции
3. СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ		
Коммуникативная компетентность	Установление и поддержание взаимодействия	Ребенок способен установить взаимодействие с детьми разного пола и возраста; со взрослыми — родителями, педагогом. Способен инициировать и поддержать общение: задавать вопросы с учетом ситуации и особенностей партнера по общению, реагировать на ответы; отвечать на вопросы
	Эмпатия. Эмоциональная поддержка и взаимопомощь	Ребенок проявляет эмпатию; пытается влиять на эмоциональное состояние другого человека, оказывая эмоциональную поддержку. Ребенок распознает некоторые ситуации, в которых человеку нужна помощь, может сделать

		предположения о том, какая именно помощь требуется, стремится оказать помощь близким. Сам может обратиться за помощью, выбрать для этого знакомого взрослого или сверстника, сформулировать свою просьбу
	Сотрудничество	Ребенок понимает, что у разных людей могут быть различные интересы, предпочтения, мнения. Знает о необходимости соблюдения правил в совместной игре, работе. Может предлагать варианты взаимодействия, договариваться
	Поведение в конфликтной ситуации	Ребенок может идентифицировать свои эмоции и эмоции другого, на этом основании прогнозировать вероятность возникновения конфликта. Может делать предположения о причинах возникновения конфликта, возможных способах его разрешения. Знаком с простыми способами саморегуляции
Социальная компетентность	Следование формальным правилам поведения	Ребенок знает формальные правила поведения и следует им: приветствие, прощание, извинение, благодарность и т. д. Принимает, может следовать правилам, принятым в семье, детском саду

Диагностика результатов освоения программы проводится с целью выявления индивидуальных особенностей детей для создания индивидуального образовательного маршрута в ходе обучения и содействия раскрытию потенциала каждого ребенка.

Оценка с фиксацией результатов проводится дважды — в начале и в конце учебного года (входной и выходной замер). В ходе каждого занятия педагогу важно наблюдать за детьми, быть внимательным к прогрессу и тем изменениям и достижениям, которые они показывают.

В начале учебного года по результатам оценки определяется зона образовательных потребностей каждого ребенка и конструируется индивидуальная траектория развития ребенка в рамках программы.

В конце года делаются выводы о степени удовлетворения образовательных потребностей детей и динамике в развитии их умений.

Основным инструментом оценки является структурированное наблюдение за детьми как в ходе занятий по программе, так и за ее пределами. Дополнительный инструмент — экспертная оценка родителей посредством заполнения специального опросника.

Следует предостеречь педагогов от того, чтобы делить детей на сильных, средних и слабых по итоговой сумме баллов. Суммарные усредненные оценки предназначены для оценки эффективности программы, а не личности ребенка. Для ребенка же важна возможность дифференцированного подхода в рамках каждой отдельной компетенции. Так,

один и тот же ребенок может обладать выдающимися способностями в области идентификации эмоций и в то же время демонстрировать средние или даже низкие умения в сфере социального взаимодействия. Перед началом каждого раздела программы дифференцированная оценка позволит определить образовательные приоритеты для отдельных детей в рамках изучения раздела.

Оценочный инструментарий приведен в приложениях 1—3 (с 132-138) Методического пособия «Социально-эмоциональное развитие детей дошкольного возраста: / И. А. Дворецкая, Е. В. Горинова, Н.Е. Рычка. — М. : Дрофа, 2019. — 152 с. : ил.— (Российский учебник)..

2. Содержательный раздел

Содержание АОП 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);

2) освоение содержания программ в традиционных образовательных областях (социально-коммуникативном, познавательном, речевом, художественно-эстетическом и физическом развитии).

Задачи и содержание образовательной деятельности по каждой из образовательных областей для всех возрастных групп.

Основной этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

2.1.1. 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 МБДОУ № 151;

– 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.

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 МБДОУ № 151:

- 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 (не обязательно вербальные);

- возможность произвольной коммуникации (по просьбе других людей - родителей, специалистов, друзей и т.д.).

Значение социально-коммуникативного развития для ребенка с аутизмом заключается, прежде всего, в формировании определенных личностных свойств, потребностей, способностей, элементарных представлений и практических умений, которые обеспечивают ребенку жизнедеятельность и помогают осознать, как следует себя вести, чтобы общаться с другими, чувствовать себя по возможности комфортно.

В силу того, что социальные умения и навыки у многих детей с аутизмом являются, как правило, чрезвычайно затрудненными, в своем большинстве они не способны нормально общаться почти со всеми категориями людей. Со значительными трудностями ребенок с аутизмом перенимает опыт социальной жизни, усваивает правила, нормы и стандарты поведения.

Вместе с тем отсутствие или недостаточность целенаправленного овладения приемами взаимодействия приводят к тому, что процесс адаптации (особенно у детей с тяжелыми формами аутизма) проходит спонтанно, стихийно, вызывая появление и развитие отрицательных для организма и внутреннего мира ребенка) новообразований, которые еще больше осложняют их дальнейшую социализацию.

Не менее важным является аспект социально-коммуникативного развития ребенка с аутизмом, что характеризует особенности его физического и психического «Я».

Поскольку ощущение размытости своего «Я», страх вмешательства другого в собственное пространство является характерным для аутичных детей, то важным этапом процесса налаживания невербального, так и вербального контакта с людьми из близкого и далекого для них окружением является определение собственных границ и преодоления страха вмешательства извне.

В свою очередь, обозначенные особенности являются следствием

формирующегося у малыша осознание собственных эмоциональных состояний, трудности создания образа себя и партнера, неумение регулировать продолжительность и интенсивность контакта и выбирать посылы для нее средства общения (прикосновения, контакт глаз, соотношение поз, пользование теми или другими невербальными действиями, регуляция интонации и других просодических элементов). Осознание ребенком своего психического «Я» будет означать то, что ребенок начал понимать, чем она отличается от других, а также разницу между «мой - чужой», «такой, как я не такой», «Я, мое» и т.д.

Отрицательный результат попыток ребенка с аутизмом налаживать контакт с окружающими, как правило, вызывается также отсутствием у них безопасного эмоционально-коммуникативного пространства, безопасного взаимодействия и очень медленным расширением пространства своего «Я». Таким образом, одной из основных особенностей ребенка с аутизмом являются трудности обретения положительного социально-эмоционального опыта, что, в общем, определяет состояние развития его личности.

Особенности социально-коммуникативного развития ребенка с аутизмом позволяют сделать правильный общий вывод относительно функционирования составляющих социального развития конкретного ребенка с аутизмом и определить пути психологической работы с ним. Кроме того, такой подход позволит четче выявить и осознать те специфические различия в социально-эмоциональном развитии детей с аутизмом, которые делают их вхождение в мир людей таким проблематичным.

Задачи и содержание коррекционно-развивающей работы, учебно-дидактический материал

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕПРИНЯТЫХ НОРМ ПОВЕДЕНИЯ

Приобщать детей к моральным ценностям человечества. Формировать нравственное сознание и нравственное поведение через создание воспитывающих ситуаций. Продолжать знакомить с принятыми нормами и правилами поведения, формами и способами общения.

Воспитывать честность, скромность, отзывчивость, способность сочувствовать и сопереживать, заботиться о других, помогать слабым и маленьким, защищать их.

Учить быть требовательным к себе и окружающим.

Прививать такие качества, как коллективизм, человеколюбие, трудолюбие. Формировать представления о правах и обязанностях ребенка.

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ И ГРАЖДАНСКИХ ЧУВСТВ

Продолжать формирование Я-образа.

Воспитывать у мальчиков внимательное отношение к девочкам. Воспитывать в девочках скромность, умение заботиться об окружающих.

Воспитывать любовь к родному городу, малой родине, родной стране, чувство патриотизма.

РАЗВИТИЕ ИГРОВОЙ И ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Насыщать игрой всю жизнь детей в детском саду.

Учить детей самостоятельно организовывать игровое взаимодействие, осваивать игровые способы действий, создавать проблемно-игровые ситуации, овладевать условностью игровых действий, заменять предметные действия действиями с предметами- заместителями, а затем и словом, отражать в игре окружающую действительность.

Развивать в игре коммуникативные навыки, эмоциональную отзывчивость на чувства окружающих людей, подражательность, творческое воображение, активность, инициативность, самостоятельность. Учить справедливо оценивать свои поступки и поступки товарищей.

Подвижные игры

Учить детей овладевать основами двигательной и гигиенической культуры. Обеспечивать необходимый уровень двигательной активности. Совершенствовать навыки ориентировки в пространстве. Учить организовывать игры-соревнования, игры-эстафеты, участвовать в них, соблюдать правила. Способствовать развитию жизненной активности, настойчивости, произвольности поведения, организованности, чувства справедливости.

Настольно-печатные дидактические игры

Совершенствовать навыки игры в настольно-печатные дидактические игры (парные картинки, лото, домино, игры-«ходилки», головоломки), учить устанавливать и соблюдать правила в игре.

Обогащать в игре знания и представления об окружающем мире. Развивать интеллектуальное мышление, формировать навыки абстрактных представлений. Развивать дружелюбие и дисциплинированность.

Сюжетно-ролевые игры

Обогащать и расширять социальный опыт детей. Совершенствовать способы взаимодействия в игре со сверстниками. Развивать коммуникативные навыки на основе общих игровых интересов. Учить самостоятельно организовывать сюжетно-ролевую игру, устанавливать и соблюдать правила, распределять роли, прогнозировать ролевые действия и ролевое поведение, согласовывать свои действия с действиями других участников игры. Учить расширять игровой сюжет путем объединения нескольких сюжетных линий. Развивать эмоции, воспитывать гуманные чувства к окружающим.

Театрализованные игры

Развивать умение инсценировать стихи, песенки, разыгрывать сценки по знакомым сказкам.

Совершенствовать творческие способности, исполнительские навыки, умение взаимодействовать с другими персонажами. Воспитывать артистизм, эстетические чувства, развивать эмоции, воображение, фантазию, умение перевоплощаться, духовный потенциал.

Рекомендуемые подвижные игры: «У медведя во бору», «Филин и

пташки», «Горелки», «Пятнашки», «Лапта», «Ловишка в кругу», «Коршун», «Пчелки и ласточка», «Стадо», «Городки»; «Яблоня», «Снеговик», «Как мы поили телят», «Маленький кролик», «Самолет», «Клен», «Ракета», «Золотая рожь», «Машины», «Гусеница».

Рекомендуемые настольно-печатные игры: игры «Маленькие художники», «За грибами», «Аквариум», «Катины подарки»; домино «Виды транспорта», «Детеныши животных», «Ягоды»; лото «Домашние животные», «Твои помощники», «Магазин», «Зоологическое лото»; игры-ходилки «Собери яблоки», «Радуга», «Путешествие Колобка» и др.

Рекомендуемые сюжетно-ролевые игры: «Дочки-матери», «Хозяюшки», «Дом мод», «Парикмахерская», «Детский сад», «В поликлинике», «Айболит», «Моряки», «Почта», «В магазине», «Строим дом», «Шоферы», «В самолете», «На границе» и др.

Рекомендуемые сказки для проведения театрализованных игр: «Заюшкина избушка», «Гуси-лебеди», «Три медведя».

Рекомендуемые игры и виды театрализованной деятельности: импровизация, инсценировка

стихотворений, игра с воображаемыми предметами, драматизация с использованием разных видов театра (кукольный, бибабо, плоскостной, теневой, ролевой).

Организация предметно-пространственной развивающей среды

Центр «Театр» в групповом помещении

Центр сюжетно-ролевой игры в групповом помещении

СОВМЕСТНАЯ ТРУДОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Расширять представления детей о труде взрослых и его общественном значении, прививать интерес к труду взрослых. Знакомить с профессиями взрослых в разных сферах деятельности, их трудовыми действиями, результатами деятельности.

Прививать желание выполнять трудовые поручения, проявлять при этом творчество, инициативу, ответственность. Учить доводить дело до конца, бережно относиться к объектам трудовой деятельности, материалам и инструментам.

Совершенствовать навыки самообслуживания.

Прививать желание участвовать в хозяйственно-бытовой деятельности, наводить порядок в группе и на участке, выполнять обязанности дежурных по столовой, на занятиях, в уголке природы.

Развивать желание заниматься ручным трудом, ремонтировать вместе со взрослыми книги, игры, игрушки; изготавливать поделки из природного материала; делать игрушки для сюжетно-ролевых игр.

Организация предметно-пространственной развивающей среды

Центр «Умелые руки» в групповом помещении

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ В БЫТУ, СОЦИУМЕ,

ПРИРОДЕ

Учить детей соблюдать технику безопасности в быту, дома и в детском саду, на улицах города, в скверах и парках, в общественных местах, за городом, в лесу, вблизи водоемов.

Совершенствовать знание правил дорожного движения, продолжать знакомить с некоторыми дорожными знаками (Дети. Пешеходный переход. Подземный пешеходный переход. Остановка общественного транспорта. Велосипедная дорожка).

Продолжать знакомить детей с работой специального транспорта. Познакомить с работой службы МЧС.

Закрепить правила поведения с незнакомыми людьми.

Закрепить знание каждым ребенком своего домашнего адреса, телефона, фамилии, имени и отчества родителей.

Расширять представления о способах взаимодействия с растениями и животными. Закреплять представления о том, что общаться с животными необходимо так, чтобы не причинять вреда ни им, ни себе.

Направления коррекции социально-коммуникационного развития ребенка с РАС

С целью преодоления трудностей социально-коммуникационного развития у детей с расстройствами аутистического спектра определены уровни, которые будут определять содержательную последовательную психолого-педагогическую работу в этом направлении, а именно:

Уровень 1 - Выделение себя из окружающей среды;

Уровень 2 - Допуск другого человека в свое пространство;

Уровень 3 - Становление социального взаимодействия;

Уровень 4 - Способность конструктивно влиять на окружающую среду;

Уровень 5 - Способность к социальному поведению (умение управлять своими действиями и поведением).

2.1.2. 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.

Когда речь идет о нарушениях речи и способности ребенка с расстройствами аутистического спектра вступать во взаимодействие с людьми, которые его окружают, стоит обратить внимание на отсутствие взаимосвязи между уровнем развития речевых и коммуникативных навыков. Так, ребенок с аутизмом, что имеет в своем словаре большое количество слов и сложные предложения, может плохо понимать смысл сказанного, или не использовать имеющиеся языковые навыки для общения. Трудно даже сказать, нарушение которой составляющей (речевой или коммуникативной) требуют больших усилий и внимания со стороны педагога. Очевидно одно - развитие речевых навыков у ребенка с аутизмом без коммуникативной составляющей теряет смысл, ведь нет разницы насколько много слов и насколько сложные предложения может произнести ребенок, если, при этом, она не может использовать свои речевые навыки, чтобы сообщить ближайшее окружение свои потребности и желания, передать информацию, рассказать о собственном опыте или чувства. Именно поэтому следующий раздел АОП «Речевое развитие» подчеркивает важность приобретения детьми с расстройствами аутистического спектра навыков использования разговора (или альтернативных форм коммуникации) в повседневной жизни.

Ведущим понятием речевой линии развития является - общение, ведь именно к способности ребенка с аутизмом свободно общаться стоит стремиться, открывая коррекционную работу по данному направлению.

Особенности речевого развития у детей с аутизмом.

Развитие речевых и коммуникативных способностей является наиболее значимым и сквозным в обучении детей с расстройствами аутистического спектра. Нарушение коммуникации (вербальной и невербальной) относят к диагностическим критериям расстройств аутистического спектра. Речевые и коммуникативные трудности детей с аутизмом зависят от их когнитивного и социального уровня развития, а также уровня развития функциональной и символической игры, и влияют, в свою очередь, на успешность овладения

многими другими навыками в процессе обучения. Нарушения коммуникации и вещания при аутизме очень разнятся - от невозможности обрести любых функциональных речевых навыков к богатого литературного вещания и способности вести разговоры на различные темы, не учитывая, однако, интерес собеседника к теме разговора.

Данная группа детей с расстройствами аутистического спектра не пользуются языком вообще, все дети имеют сложные и социально - коммуникативные трудности (мутизм).

Тем не менее, дети понимают элементарную обращенную к ним речь окружающих, находятся на довербальном уровне развития коммуникации либо на уровне первых слов. Необходимо учитывать эту информацию, чтобы иметь возможность приспособить свое вещание до уровня, понятного ребенку, для эффективного взаимодействия. Уровень развития понимания речи у данной группы детей предусматривает использование педагогом ситуативных, паралингвистических «подсказок» (жесты, интонация, указывая взглядом), что является просто необходимыми для взаимопонимания.

Направления коррекционной работы в области речевого развития

Для преодоления трудностей речевого развития у детей с расстройствами аутистического спектра предлагается семь взаимосвязанных направлений работы (развитие довербальной коммуникации, понимания речи, развитие речи на уровне первых слов, комбинации слов, предложений, связной речи и альтернативные методы коммуникации).

Задачи и содержание коррекционно-развивающей работы, учебно-дидактический материал

РАЗВИТИЕ СЛОВАРЯ

Уточнить и расширить запас представлений на основе наблюдения и осмысления предметов и явлений окружающей действительности, создать достаточный запас словарных образов.

Обеспечить переход от накопленных представлений и пассивного речевого запаса к активному использованию речевых средств.

Расширить объем правильно произносимых существительных – названий предметов, объектов, их частей по всем изучаемым лексическим темам.

Учить группировать предметы по признакам их соотнесенности и на этой основе развивать понимание обобщающего значения слов, формировать доступные родовые и видовые обобщающие понятия.

Расширить глагольный словарь на основе работы по усвоению понимания действий, выраженных приставочными глаголами; работы по усвоению понимания действий, выраженных личными и возвратными глаголами.

Учить различать и выделять в словосочетаниях названия признаков предметов по их назначению и по вопросам *какой? какая! какое?*, обогащать активный словарь относительными прилагательными со значением соотнесенности с продуктами питания, растениями, материалами; притяжательными прилагательными, прилагательными с ласкательным значением.

Учить сопоставлять предметы и явления и на этой основе обеспечить

понимание и использование в речи слов-синонимов и слов-антонимов.

Расширять понимание значения простых предлогов и активизировать их использование в речи.

Обеспечить усвоение притяжательных местоимений, определительных местоимений, указательных наречий, количественных и порядковых числительных и их использование в экспрессивной речи.

Закрепить понятие *слово* и умение оперировать им.

ФОРМИРОВАНИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ

Обеспечить дальнейшее усвоение и использование в экспрессивной речи некоторых форм словоизменения: окончание имен существительных в единственном и множественном числе в именительном падеже, в косвенных падежах без предлога и с простыми предлогами; окончаний глаголов настоящего времени, глаголов мужского и женского рода в прошедшем времени.

Обеспечить практическое усвоение некоторых способов словообразования и на этой основе использование в экспрессивной речи существительных и прилагательных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, существительных с суффиксами *-онок*, *-енок*, *-от-*, *-ят-*, глаголов с различными приставками.

Научить образовывать и использовать в экспрессивной речи относительные и притяжательные прилагательные.

Совершенствовать навык согласования прилагательных и числительных с существительными в роде, числе, падеже.

Совершенствовать умение составлять простые предложения по вопросам, по картинке и по демонстрации действия, распространять их однородными членами.

Сформировать умение составлять простые предложения с противительными союзами, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения.

Сформировать понятие *предложение* и умение оперировать им, а также навык анализа простого двусоставного предложения из 2—3 слов (без предлога).

РАЗВИТИЕ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ЯЗЫКА И НАВЫКОВ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА

Развитие просодической стороны речи

Формировать правильное речевое дыхание и длительный ротовой выдох. Закрепить навык мягкого голосоустройства.

Воспитывать умеренный темп речи по подражанию педагогу и в упражнениях на координацию речи с движением.

Развивать ритмичность речи, ее интонационную выразительность,

модуляцию голоса.

Коррекция произносительной стороны речи

Закрепить правильное произношение имеющихся звуков в игровой и свободной речевой деятельности.

Активизировать движения речевого аппарата, готовить его к формированию звуков всех групп.

Сформировать правильные уклады шипящих, аффрикат, йотированных и сонорных звуков, автоматизировать поставленные звуки в свободной речевой и игровой деятельности.

Работа над слоговой структурой и звукозаполняемостью слов

Совершенствовать умение различать на слух длинные и короткие слова. Учить запоминать и воспроизводить цепочки слогов со сменой ударения и интонации, цепочек слогов с разными согласными и одинаковыми гласными; цепочек слогов со стечением согласных.

Обеспечить дальнейшее усвоение и использование в речи слов различной звукослоговой структуры.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ, НАВЫКОВ ЗВУКОВОГО И СЛОГОВОГО и слогового АНАЛИЗА И СИНТЕЗА

Совершенствовать умение различать на слух гласные звуки.

Закрепить представления о гласных и согласных звуках, их отличительных признаках. Упражнять в различении на слух гласных и согласных звуков, в подборе слов на заданные гласные и согласные звуки.

Формировать умение различать на слух согласные звуки, близкие по артикуляционным признакам в ряду звуков, слогов, слов, в предложениях, свободной игровой и речевой деятельности.

Закреплять навык выделения заданных звуков из ряда звуков, гласных из начала слова, согласных из конца и начала слова.

Совершенствовать навык анализа и синтеза открытых и закрытых слогов, слов из трех-пяти звуков (в случае, когда написание слова не расходится с его произношением).

Формировать навык различения согласных звуков по признакам: глухой-звонкий, твердый-мягкий.

Закрепить понятия звук, гласный звук, согласный звук.

Сформировать понятия звонкий согласный звук, глухой согласный звук, мягкий согласный звук, твердый согласный звук.

Сформировать навыки слогового анализа и синтеза слов, состоящих из двух слогов, одного слога, трех слогов.

Закрепить понятие *слог* и умение оперировать им.

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ И ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ

Воспитывать активное произвольное внимание к речи, совершенствовать умение вслушиваться в обращенную речь, понимать ее содержание, слышать

ошибки в чужой и своей речи.

Совершенствовать умение отвечать на вопросы кратко и полно, задавать вопросы, вести диалог, выслушивать друг друга до конца.

Учить составлять рассказы-описания, а затем и загадки-описания о предметах и объектах по образцу, предложенному плану; связно рассказывать о содержании серии сюжетных картинок и сюжетной картины по предложенному педагогом или коллективно составленному плану.

Совершенствовать навык пересказа хорошо знакомых сказок и коротких текстов.

Совершенствовать умение «оречевлять» игровую ситуацию и на этой основе развивать коммуникативную функцию речи.

Рекомендуемые игры и игровые упражнения: «Живые буквы», «Подними сигнал», «Слушай и считай», «Кто скорее?», «Кто за деревом?», «Утенок гуляет», «Разноцветные кружки», «Назови гласные», «Раздели и заberi», «Когда это бывает?», «Бабочка и цветок», «У кого больше?».

Рекомендуемые картины для рассматривания и обучения рассказыванию: «Повара», «На перекрестке», «На стройке», «Золотая рожь», «В пекарне», «Зима в городе», «Мы дежури́м», «Мы играем в магазин», «На почте», «На прививку», «На музыкальном занятии», «Корова с теленком», «Лошади и жеребята» и др.

Рекомендуемые серии картинок: «Котенок», «Воришка», «Подарок».

ОБУЧЕНИЕ ЭЛЕМЕНТАМ ГРАМОТЫ (НЕОБЯЗАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ)

Закрепить понятие буквы и представление о том, чем *звук* отличается от *буквы*. Познакомить с буквами Б, Д, Г, Ф, В, Х, Ы, С, З, Ш, Ж, Э.

Совершенствовать навыки составления букв из палочек, выкладывания из шнурочка и мозаики, лепки из пластилина, «рисования» по тонкому слою манки и в воздухе. Учить узнавать зашумленные изображения пройденных букв; пройденные буквы, изображенные с недостающими элементами; находить знакомые буквы в ряду правильно и зеркально изображенных букв.

Закрепить навык чтения слогов с пройденными буквами.

Сформировать навыки осознанного чтения слов и предложений с пройденными буквами.

Познакомить с некоторыми правилами правописания (раздельное написание слов в предложении, употребление прописной буквы в начале предложения и в именах собственных, точка в конце предложения, написание *жи-ши* с буквой РІ).

Организация предметно-пространственной развивающей среды
Центр речевого и креативного развития в кабинете логопеда Центр «Будем говорить правильно» в групповом помещении

2.1.3. 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 приспособливать 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, выделения 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).

Особенности познавательного развития у детей с аутизмом.

Как известно, информация в мозг попадает через сенсорные каналы: глаза, нос, кожу, уши, язык. Но через врожденную или приобретенную недостаточность мозга (одна из теорий возникновения аутизма) информация, полученная через органы чувств, поступает в мозг детей с аутизмом как разнообразные части пазлов. Поэтому они воспринимают окружающий мир фрагментарно.

Предоставление значения определенной ситуации или предметов в процессе восприятия занимает больше времени для аутичного ребенка, ведь он должен обработать большее количество информации, соединить разрозненные части в единое целое и присвоить им значения. Выполнение действия, что требует соблюдения правильного порядка некоторых последовательностей, требует правильного планирования и организации. Ребенок с аутизмом, который с трудом видит единое целое, сталкивается, в результате, с трудностями как в планировании, так и в МБДОУ № 151 личностных задач. Поэтому ребенок не приобретает таких навыков, которыми в его возрасте уже осваивают другие дети (чистка зубов, выбор одежды, иногда - самостоятельная еда). Когда же его задача спланирована заранее, он чувствует поддержку и может перейти к их выполнению.

Дети с расстройствами аутистического спектра не понимают поведение и эмоции других и не могут их предвидеть, им также трудно осознать и выразить личную мотивацию, чувства, мысли. Они практически не понимают своей роли в любой ситуации. Так, когда ребенок с аутизмом бьет другого ребенка, он не осознает, что делает ему больно.

При этом, ребенок с аутизмом может быть гипер- или гипочувствительный в определенных сенсорных стимулах. Как пример гиперчувствительность глаз: раздражители, которые действуют на глаза, доминируют, а это означает, что количество «частей пазла» слишком велико. В этом случае важно знать как проявляются у ребенка подобные симптомы, поскольку это может помешать дальнейшему познавательному развитию.

Для детей с аутизмом характерны трудности, связанные с генерализацией знаний. Ребенок изучив, что геометрическая фигура зеленого цвета - это квадрат, может не воспринимать за квадрат такую же геометрическую фигуру красного цвета. Могут возникать трудности относительно перенесения этих знаний на реальные предметы и действия с ними. Ребенок с аутизмом с большими трудностями использует навыки, которыми он ранее овладел, примерно в такой же ситуации. Чтобы ими воспользоваться, необходимо, чтобы ситуация для ребенка была идентичной до мельчайших деталей.

Задачи и содержание коррекционно-развивающей работы, учебно-дидактический материал

СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ

Совершенствовать умение обследовать предметы разными способами. Развивать глазомер в специальных упражнениях и играх.

Учить воспринимать предметы, их свойства; сравнивать предметы; подбирать группу предметов по заданному признаку.

Развивать цветовосприятие и цветоразличение, умение различать цвета по насыщенности; учить называть оттенки цветов. Сформировать представление о расположении цветов в радуге).

Продолжать знакомить с геометрическими формами и фигурами; учить использовать в качестве эталонов при сравнении предметов плоскостные и объемные фигуры.

РАЗВИТИЕ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ

Развивать слуховое внимание и память при восприятии неречевых звуков. Учить различать звучание нескольких игрушек или детских музыкальных инструментов, предметов-заместителей, громкие и тихие, высокие и низкие звуки.

Развивать зрительное внимание и память в работе с разрезными картинками (4—8 частей, все виды разрезов) и пазлами по всем изученным лексическим темам.

Продолжать развивать мышление в упражнениях на группировку и классификацию предметов по одному или нескольким признакам (цвету, форме, размеру, материалу).

Развивать воображение и на этой основе формировать творческие способности.

Рекомендуемые игры и упражнения: «Слушай внимательно» (звучание нескольких игрушек), «Угадай-ка» (высокие и низкие звуки), «Петушок и мышка» (тихие и громкие звуки), «Сложи радугу», «Помоги гномам» (цвета спектра), «Геометрическое домино», Геометрическое лото», «Круглое домино» и др.

Организация предметно-пространственной развивающей среды
Центр сенсорного развития в кабинете логопеда.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕЛОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА. ПОЗНАВАТЕЛЬНОИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Расширять представления о родной стране как многонациональном государстве, государственных праздниках, родном городе и его достопримечательностях.

Формировать представление о Российской армии и профессиях военных, о почетной обязанности защищать Родину.

Совершенствовать умение ориентироваться в детском саду и на участке детского сада.

Закрепить и расширить представления о профессиях работников детского сада.

Формировать представление о родословной своей семьи. Привлекать к подготовке семейных праздников. Приобщать к участию в совместных с родителями занятиях, вечерах досуга, праздниках.

Расширять представления о предметах ближайшего окружения, их назначении, деталях и частях, из которых они состоят; материалах, из которых они сделаны. Учить самостоятельно характеризовать свойства и качества предметов, определять цвет, величину, форму.

Расширять представления о профессиях, трудовых действиях взрослых. Формировать представления об инструментах, орудиях труда, нужных представителям разных профессий; о бытовой технике.

Учить сравнивать и классифицировать предметы по разным признакам.

Формировать первичные экологические знания. Учить детей наблюдать сезонные изменения в природе и устанавливать причинно-следственные связи между природными явлениями. Углублять представления о растениях и животных. Расширять представления об обитателях уголка природы и уходе за ними. Воспитывать ответственность за них.

Систематизировать знания о временах года и частях суток.

Формировать первичные представления о космосе, звездах, планетах.

Рекомендуемые опыты и эксперименты: «Прятки в темноте», «Поймай ветер», «Ветер теплый и холодный», «Погремушки», «Мир меняет цвет», «Тонет-не тонет», «Льдинки», «Поймай солнышко», «Солнечные зайчики», «Как поймать воздух», «Музыкальные звуки», «Город из песка», «Пляшущие человечки», «Секретики», «Искатели сокровищ», «Хитрая лиса», «Золотой орех», «Минеры и саперы», «Умные» классики».

Организация предметно-пространственной развивающей среды

Центр науки и природы в групповом помещении

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Формировать навыки количественного и порядкового счета в пределах 10 с участием слухового, зрительного и двигательного анализаторов. Закрепить в речи количественные и порядковые числительные, ответы на вопросы: «Сколько всего? Который по счету?». Совершенствовать навык отсчитывания предметов из большего количества в пределах 10.

Учить сравнивать рядом стоящие числа (со зрительной опорой).

Совершенствовать навык сравнения групп множеств и их уравнивания разными способами.

Познакомить с составом числа из единиц в пределах 5.

Формировать представление о том, что предмет можно делить на равные части, что целое больше части. Учить называть части, сравнивать целое и часть.

Формировать представление о том, что результат счета не зависит от расположения предметов и направления счета.

Формировать навык сравнения двух предметов по величине (высоте, ширине, длине) с помощью условной меры; определять величину предмета на глаз, пользоваться сравнительными прилагательными (*выше, ниже, шире, уже, длиннее, короче*).

Совершенствовать навык раскладывания предметов в возрастающем и убывающем порядке в пределах 10.

Учить измерять объем условными мерками.

Совершенствовать умение узнавать и различать плоские и объемные геометрические фигуры (*фуг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник, шар, куб, цилиндр*), узнавать их форму в предметах ближайшего окружения.

Формировать представление о четырехугольнике; о квадрате и прямоугольнике как его разновидностях.

Совершенствовать навыки ориентировки в пространстве и на плоскости.

Формировать навыки ориентировки по простейшей схеме, плану. Учить понимать и обозначать в речи положение одного предмета по отношению к другому.

Закрепить представления о смене времен года и их очередности, о смене частей суток и их очередности. Сформировать представление о таком временном отрезке, как неделя, об очередности дней недели.

Рекомендуемые игры и упражнения: «Монгольская игра», «Колумбово яйцо», «Куб-хамелеон», «Уголки»; «Найди недостающую фигуру», «Найди такую же», «Заполни пустые клетки», «Кубики для всех», «Собери лестницу», «Найди выход», «Поймай пингвинов», «Лучший космонавт», «Вычислительная машина»; «Лови, бросай, дни недели называй», «Я начну, а ты продолжи», «Неделя, стройся!»; «Гном строит дом», «Кот и мыши», «Гусеница», «Винни-Пух и его друзья»; «Найди кубик с таким же рисунком»,

«Измени количество», «Измени фигуру дважды», «По ягоды», «На лесной полянке», «Белые кролики», «Сложи фигуру», «Считаем и размышляем», «Клоуны» и др.

Организация предметно-пространственной развивающей среды

Центр математического развития

Направления коррекционно-развивающей и обучающей работы

Основой разработки содержания на направление познавательного развития для детей с аутизмом стало достояние мировой практики и опыта. В этом контексте выделены пять уровней последовательной работы с аутичными детьми:

- 1 Уровень - Чувственный опыт;
- 2 Уровень - Знания о предмете;
- 3 Уровень - Знания о свойствах предмета;
- 4 Уровень - Знания о связях между предметами, взаимоотношение;
- 5 Уровень - Знания о последовательности, причину и следствие действий и событий.

Каждый из указанных уровней решает определенные задачи и становится основой для дальнейшего познавательного развития детей с аутизмом.

2.1.4. 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.

Уровни художественно-эстетического развития детей с аутизмом

Неравномерность развития детей с аутизмом сказывается и на художественно-эстетической линии развития. Много умений и достижений, которые свойственны детям с нормальным типом развития, остаются недостижимыми для аутичных детей (сравнение произведений, объяснения особенностей художественных произведений, восприятие жанров, импровизации в пении, изображения музыкально-игровых образов, интерес к музыкальной грамоте, стремление выразительно исполнить песню и т.д.). При этом в некоторых из них оказываются исключительные способности в художественно-эстетической области относительно ощущение звука или цвета. Развертыванию целенаправленной коррекционно-развивающей работы этого направления предшествует определение, на каком уровне находится ребенок с аутизмом по художественно-эстетической линии развития (таблица 1).

Содержание и задачи этапов художественно-эстетического развития
детей с аутизмом

Уровень	Содержание	Характерные проявления	Учебные задачи	Коррекционные задачи
1	Чувствительность к художественно-эстетическим средствам	Способность реагировать на ритмичные, вокальные, двигательные проявления допускать определенные звуки и прикосновения	Формировать навыки действовать вместе с другими детьми; развивать танцевальные, игровые действия с предметами	Преодолевать гиперфокус внимания, распространять диапазон восприятия сигналов окружающей среды; развивать слуховым и тактильным анализаторами способность к визуального контакта; формировать взаимодействие между зрительным, слуховым и тактильным анализаторам
2	Появление отклика ребенка на обращение к нему средствами искусства	Способность к подражанию определенных звуков и действий, а также умение повторять те или иные движения во время слушания музыки или пения	Формировать способность действовать по образцу, подражанию простые движения, учить выполнять инструкцию	Развивать способность поддерживать визуальный контакт; развивать кинестетическую систему; формировать зрительно-моторную координацию
3	Расширение спектра художественно-эстетических действий ребенка	Способность улавливать ритм музыки и подстраиваться под него; возможность играть и петь вместе с другими, подхватывать (с помощью специалиста) ритмичные и вокальные проявления, способность внимание на контекст ситуации	Формировать представление о произведениях музыкального и театрального искусства; формировать способность к подражанию в целом; Развивать способность к функционированию руки как органа самостоятельного целенаправленного действия.	Корректировать стереотипные проявления;

4	Способность к участию в занятиях художественно-эстетической направленности вместе с другими	Возможность переключения внимания, способность участвовать в совместной деятельности и осваивать определенные формы художественного поведения или определенные навыки;	Развивать способность наблюдать за действиями взрослого и выполнять действия с подражанием и показом; формировать способность к совместному и самостоятельному выполнению действий с предметами	Достигать интеграции психических процессов; способствовать становлению социальных функций ребенка
5	Художественно-эстетическая активность ребенка, способность к совместной деятельности	Достаточный объем внимания, способность усматривать контекст ситуации; инициатива в контакте; желание осваивать новые умения	Формировать умение расширять, систематизировать представление об окружающей среде и собственное «Я»; формировать целенаправленный характер действий, способность к самоорганизации	Развивать зачатки пластичности и выфаженности двигательных проявлений, способность к вокально-пластическому самопроявлению

Указанные уровни служат ориентирами последовательного развития детей с РАС в художественно-эстетической сфере развития.

Так как развитие ребенка с аутичными нарушениями носит дезинтегрированный характер, художественно-эстетические средства могут выступать интегрирующим фактором, когда в одном действии объединены интеллектуальные, эмоциональные, физические и социальные аспекты, которые непосредственно влияют на целостное развитие ребенка. Необходимо отслеживать моменты, которые могут стать тормозом в поступательном развитии аутичного ребенка. Одним из таких препятствий является «застревание» ребенка на определенных сенсорных впечатлениях. Например, это могут быть звуковые впечатления от музыкального фрагмента или звука, который она изымает с помощью музыкального инструмента (музыкальной игрушки), для второй - тактильные ощущения, что получает от манипуляций с каким-то материалом (пластилин, глина, мел и Т.Д.), для третьей - зрительные впечатления от движущейся тканей, лент. Чтобы избежать чрезмерного углубления аутичного ребенка в детали сенсорного восприятия, процессы рисования должны стать для него реальностью, которая полноценно воспринимается и осознается. Только тогда музыка или рисование может превратиться в средство двусторонней коммуникации между ребенком и реальностью, ребенком и взрослыми как партнерами по общению, сделать эти отношения сознательными, а опыт знакомства с музыкальными инструментами,

мелодиями, красками, материалами и людьми (коррекционными педагогами, родителями) - положительным, с элементами творчества.

Задачи и содержание коррекционно-развивающей работы, учебно-дидактический материал

ВОСПРИЯТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Развивать интерес к художественной литературе, навык слушания художественных произведений, формировать эмоциональное отношение к прочитанному, к поступкам героев; учить высказывать свое отношение к прочитанному.

Знакомить с жанровыми особенностями сказок, рассказов, стихотворений. Учить выразительно читать стихи, участвовать в инсценировках.

Формировать интерес к художественному оформлению книг, совершенствовать навык рассматривания иллюстраций. Учить сравнивать иллюстрации разных художников к одному произведению.

Создавать условия для развития способностей и талантов, заложенных природой.

Способствовать выражению эмоциональных проявлений.

Рекомендуемая художественная литература. Русские песенки, потешки, загадки. Русские народные сказки «Три медведя», «Заюшкина избушка», «Гуси-лебеди». А. С. Пушкин «Сказка о рыбаке и рыбке»; К.Д. Ушинский «Пчелки на разведках, «В лесу летом»; Л. Толстой «Косточка»; В. Маяковский «Кем быть?», «Доктор Айболит»; С. Маршак «Двенадцать месяцев». Почта»; К. Чуковский «Мойдодыр»; Н. Сладков «Осень на пороге»; Н. Носов «Живая шляпа»; Е. Пермяк «Как Маша стала большой»; Б. Житков «Кружечка под елочкой»; Н. Калинина «Как Вася ловил рыбу»; В. Зотов «Дуб», «Клен», «Брусника», «Земляника», «Малина», «Лисрики», «Мухомор», «Подберезовик», «Снегирь», «Клест-еловик», «Божья коровка», «Кузнечик», «Ромашка», «Колокольчик», «Иван-да-Марья»; С. Воронин «Чистопородный Филя», Л. Воронкова «Таня выбирает елку», К. Булычев «Гайна третьей планеты»; Ш. Перро «Золушка», «Кот в сапогах»; Г. Х. Андерсен «Стойкий оловянный солдатик». Стихи А. Пушкина, С. Михалкова, А. Прокофьева, И. Токмаковой, Е. Благиной, Г. Горбовского, Е. Стюарт, Ю. Тувима, Л. Татьяничей, О. Высотской, Б. Заходера, З. Александровой.

Организация предметно-пространственной развивающей среды

Центр «Наша библиотека» в групповом помещении

КОНСТРУКТИВНО-МОДЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Совершенствовать практику в работе с разрезными картинками (4–12 частей со всеми видами разрезов), пазлами, кубиками с картинками по всем изучаемым лексическим темам.

Развивать конструктивный праксис и тонкую пальцевую моторику в работе с дидактическими игрушками, играми, в пальчиковой гимнастике.

Совершенствовать навыки сооружения построек по образцу, схеме, описанию — из разнообразных по форме и величине деталей кубиков, брусков, цилиндров, конусов, пластин), выделять и называть части построек, определять их назначение и пространственное расположение, заменять одни детали другими.

Формировать навык коллективного сооружения построек в соответствии с общим замыслом.

Совершенствовать навыки работы с бумагой, клеить складывать лист бумаги вчетверо, создавать объемные фигуры (корзинка, кубик, лодочка), работать по готовой выкройке.

Продолжать учить выполнять поделки из природного материала.

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Рисование

Совершенствовать изобразительные навыки, умение передавать в рисунке образы предметов и явлений окружающей действительности на основе собственных наблюдений.

Учить передавать пространственное расположение предметов и явлений на листе бумаги, движение фигур и объектов.

Совершенствовать композиционные умения.

Способствовать дальнейшему овладению разными способами рисования различными изобразительными материалами: гуашью, акварелью, цветными карандашами, цветными мелками, пастелью, угольным карандашом.

Развивать чувство цвета, знакомить с новыми цветами и цветовыми оттенками, учить смешивать краски для получения новых цветов и оттенков. Учить передавать оттенки цвета при работе карандашом, изменяя нажим.

Продолжать знакомить с народным декоративно-прикладным искусством (Мегера, Палех, Городец, Гжель) и развивать декоративное творчество. Расширять и углублять представления о разных видах и жанрах изобразительного искусства: графике, живописи.

Аппликация

Совершенствовать навыки работы с ножницами, учить разрезать бумагу на полоски, вырезать круги из квадратов, овалы из прямоугольников; преобразовывать одни фигуры в другие (квадраты и прямоугольники — в полоски и т.п.).

Учить создавать изображения предметов, декоративные и сюжетные композиции из геометрических фигур.

Лепка

Продолжать развивать интерес к лепке, закреплять навыки аккуратной лепки, совершенствовать навыки лепки предметов и объектов (пластическим, конструктивным и комбинированным способами) с натуры и по представлению

из различных материалов (глина, пластилин, соленое тесто), передавая при этом характерные особенности и соблюдая пропорции. Формировать умение лепить мелкие детали. Совершенствовать умение украшать поделки рисунком с помощью стеки.

Учить создавать сюжетные композиции, объединяя фигуры и предметы в небольшие группы, предавать движения животных и людей. Знакомить детей с особенностями декоративной лепки, учить лепить людей, животных, птиц по типу народных игрушек.

Организация предметно-пространственной развивающей среды

Центр моторного и конструктивного развития в кабинете логопеда

Центр художественного творчества

МУЗЫКАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ

Развивать эмоциональную отзывчивость на музыку, прививать интерес к ней.

Формировать музыкальную культуру, знакомя с народной, классической и современной музыкой; с жизнью и творчеством известных композиторов.

Продолжать развивать музыкальные способности, навыки пения и движения под музыку, игры на детских музыкальных инструментах.

Слушание (восприятие) музыки

Учить различать жанры музыкальных произведений (песня, танец, марш), узнавать музыкальные произведения по вступлению, фрагменту мелодии.

Учить различать звуки по высоте в пределах квинты, звучание различных музыкальных инструментов (фортепиано, скрипка, балалайка, баян).

Развивать умение слушать и оценивать качество пения и игру на музыкальных инструментах других детей.

Пение

Обогащать музыкальные впечатления детей, развивать эмоциональную отзывчивость на песни разного характера. Совершенствовать певческие навыки, умение петь естественным голосом, без напряжения в диапазоне от «ре» первой октавы до «до» второй октавы; точно интонировать мелодию, ритмический рисунок, петь слаженно, учить брать дыхание между музыкальными фразами, четко произносить слова, петь умеренно громко и тихо, петь с музыкальным сопровождением и без него. Продолжать формирование навыков сольного пения.

Музыкально-ритмические движения

Развивать умение ритмично двигаться в соответствии с характером музыки, регистрами, динамикой, темпом. Учить менять движения в соответствии с двух- и трехчастной формой музыки. Развивать умение слышать сильную долю такта, ритмический рисунок. Формировать навыки выполнения танцевальных движений под музыку (кружение, «ковырялочка», приставной шаг с приседанием, дробный шаг).

Учить плавно поднимать руки вперед и в стороны и опускать их, двигаться в паре, отходить вперед от своего партнера. Учить пляскам, в

которых используются эти элементы.

Прививать умение самостоятельно исполнять танцы и пляски, запоминая последовательность танцевальных движений.

Учить отражать в движении и игровых ситуациях образы животных и птиц, выразительно, ритмично выполнять движения с предметами, согласовывая их с характером музыки.

Рекомендуемые музыкальные произведения для слушания:

П. Чайковский «Утренняя молитва», «Болезнь куклы», «Новая кукла», «Старинная французская песенка», «Марш деревянных солдатиков», «Полька»; М. Глинка «Детская полька»; Н. Римский-Корсаков «Колыбельная»; Р. Шуман «Первая потеря», «Смелый наездник»; Д. Шостакович «Марш», «Шарманка»; Д. Кабалевский «Походный марш», «Клоуны», «Вальс»; Г. Свиридов «Колыбельная», «Парень с гармошкой».

Рекомендуемые для пения песенки: «Чики-чики-чиалочки», «Байкачи, качи», «Андрей-воробей» и другие русские народные мелодии; «Осень пришла», «Новый год в окно стучится», «Рождественская песня» (муз. Е. Зарицкой, сл. И. Шевчук), «Земля полна чудес» (муз. Е. Зарицкой сл. М. Пляцковского), «Закр?)жилась в небе осень», «Цветы полевые», «Спи, мой мишка» (муз. Г. Вихаревой, сл. Е. Тиличевой), «Ну-ка, зайка, попляши» (муз. Г. Вр1харевой, сл. А. Филиппенко,), Т. Потапенко, Е. Авдиенко «Лиетопад», А. Лившиц, М. Познанская «Журавли», А. Филиппенко, Т. Волгина «Урожайная», М. Иорданский, М. Клокова «Голубые санки», А. Филиппенко, Т. Волгина «Саночки», В. Витлин, С. Погореловский «Дед Мороз», Т. Потапенко, Н. Найденов «Новогодний хоровод», Г. Фрид, Н. Френкель «Песенка о весне», В. Герчик, Я. Аким «Песенка друзей», Е. Тиличеева, М. Ивенсен «Маме в день 8 марта», А. Филршпенко, Т. Волгина «По малину в сад пойдём», А. Филиппенко, Т. Волгина «Про лягушек и комара»; «Ой, бежит ручьем вода» (украинская народная песня), детские песенки В. Шаинского, Г. Струве по выбору музыкального руководителя.

Рекомендуемые пляски и танцы: «Танец с цветами», «Танец с лодочками», «Танец в парах», «Танец с маленькими палочками» (муз. О. Хромупшна), «Танец с бубнами» (муз. Л. Келер), свободные пляски под различные плясовые мелодии, «Кот Васька» (муз. Г. Лобачева, сл. Н. Френкеля), «Теремок» (русская народная песня в обработке Т. Потапенко), «Мы на луг ходили» (муз. А. Филиппенко, сл. Т. Волгиной), «Медведюшка» (муз. М. Карасева, сл. Н. Френкеля), музыкальные композиции из сборника А. Бурениной «Ритмическая пластика».

Рекомендуемые игры и упражнения; «Зайцы и медведь» (муз. Н. Шаповаленко), «Лица и утята» (муз. Ю. Слонова), «Бодрый шаг и бег» (муз. Ф. Надененко), «Марш» (муз. Е. Тиличевой), «Поскачем» (муз. Т. Ломовой), «Всадники» (муз. В. Витлина), «Пружинки» (муз. Т. Ломовой), «Ах, вы сени» (русская народная мелодия в обр. Т. Ломовой), «Передача платочка» (муз. Т. Ломовой), «Упражнение с кубиками» (муз. С. Соснина), «Погремушки» (муз. Т. Вилькорейской), этюды, игры и упражнения М. Чистяковой, «Ловишка» (муз. Й. Гайдна), «Будь ловким» (муз. Н. Ладухина), «Кот и мыши» (муз. Т.

Ломовой), «Ловушка» (русская народная мелодия в обр. А. Сидельникова), «Найди себе пару» (латвийская народная мелодия в обработке Т. Потапенко), «Щучка» (русская народная игра), «Ручеек» (русская народная игра). «Дедушка Ермак» (русская народная игра), «Ворон» (русская народная прибаутка в обработке Е. Тиличевой), «Ворон» (русская народная песня).

Рекомендуемые музыкально-дидактические игры: «Повтори звуки», «Ступеньки», «Ритмические полосы», «Простучи слово», «Музыкальные загадки», «Наши песни», «Что делают в домике?», «Назови композитора», «Громко, тихо запоем», «музыкальная шкатулка».

Рекомендуемые хороводы: «Хоровод», «Новогодний хоровод», муз. Е. Тиличевой, ел. М. Булатов «Песня про елочку», «Веснянка» (украинская народная мелодия в обработке С. Полонского), «Парная пляска» (чешская народная мелодия), «Дружные тройки» (муз. И. Штрауса), «Веселые дети» (литовская народная мелодия в обработке Т. Ломовой), «Пляска петрушек» (хорватская народная мелодия), «Пляска с ложками» (русская народная мелодия «Ах, вы сени»), «Где был, Иванушка?» (русская народная песня в обработке М. Иорданского), «Всем, Надюша, расскажи» (русская народная мелодия).

Игра на музыкальных инструментах: русская народная песня «Калинка», русская народная песня «Во поле береза стояла», русская народная мелодия «Полянка».

Организация предметно-пространственной развивающей среды

Музыкальный центр в групповом помещении

1. Музыкальные игрушки (балалайки, гармошки, пианино, лесенка).
2. Детские музыкальные инструменты (металлофон, барабан, погремушки, бубен, детский синтезатор, маракасы, румба, трещотка, треугольник, валдайские колокольчики).
3. «Поющие» игрушки.
4. Звучащие предметы-заместители.
5. Ложки, палочки, молоточки, колокольчики.
6. Магнитофон, аудиокассеты с записью детских песенок, музыки для детей, «голосов природы».
7. Музыкально-дидактические игры («Спой песенку по картинке», «Отгадай, на чем играю», «Ритмические полосы»).
8. Портреты композиторов (П.Чайковский, Д.Шостакович, М.Глинка, Д. Кабалевский и др.).

2.1.5. 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.

Особенности физического (психомоторного) развития при аутизме.

Задержка психомоторного развития оказывается в ряде нарушений: гипотонус, гипертонус, дисинергии (отсутствует согласованность работы мышц), дистаксии (нарушения координации в пространстве), апраксии (нарушение смысловых цепей действий) и др.

У аутичного ребенка наблюдается сложность произвольного распределения мышечного тонуса. Ребенок может демонстрировать завидную сноровку произвольных движений, но становится в значительной степени неуклюжей, когда ей нужно сделать что-то по просьбе взрослого. Например, на занятиях по рисованию рука ребенка становится настолько вялой, атонической, что не удерживает карандаш или кисть, уши, наоборот, с такой силой нажимает на карандаш, что дырявит лист.

Как уже было сказано, стереотипное поведение является защитной реакцией, направленной на адаптацию к ситуации. Что касается аутостимуляции (двигательная активность направлена на раздражение собственных рецепторов) как одной из форм стереотипной активности, она выполняет ту же функцию, что и стереотипное поведение в целом. Однако аутостимуляции характерны в большей степени для того этапа развития

моторики, который касается развития активности на уровне ощущений.

Двигательные аутостимуляции могут касаться двигательного анализатора - переборки пальцев перед глазами, слухового - циклические хлопки ладоней возле уха, кинестетической чувствительности - хождение на цыпочках, махание руками или нескольких анализаторов одновременно, например, вестибулярной и кинестетической чувствительности - колыхания с ноги на ногу в стороны или вперед - назад. У ребенка, который находится на уровне чувственной двигательной активности, отсутствует мимика, а существуют только гримасы - синкенезии, которые являются свободной игрой мышц и ничего не выражают.

Появление той или иной аутостимуляции с помощью движений связано с нарушением сенсорной интеграции. Например, дети при некоторых нарушениях зрения также проявляют аутостимуляции зрительных рецепторов. При аутизме проблема в сенсорике связана непосредственно с органами ощущений, а с интеграцией сенсорной информации на пути к нервных центров анализаторных систем.

Несмотря на то, что ребенок может достичь уровня пространственного восприятия, но в его поведенческих проявлениях могут оставаться двигательные аутостимуляции. Например, они могут возникать в стрессовых для ребенка ситуациях, защитная реакция в виде регресса к низшим формам поведения. Например, стереотипное бросание предметов, переборки предметов в руках, стук предметами и т.д. Все эти стереотипии также касаются трудностей в сенсомоторной интеграции.

Задачи и содержание коррекционно-развивающей работы, учебно-дидактический материал

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

Осуществлять непрерывное совершенствование двигательных умений и навыков с учетом возрастных особенностей (психологических, физических и физиологических) детей шестого года жизни.

Развивать быстроту, силу, выносливость, гибкость, координированность и точность действий, способность поддерживать равновесие. Совершенствовать навыки ориентировки в пространстве.

Использовать такие формы работы, как игры-соревнования, эстафеты.

Основные движения

Ходьба и бег. Совершенствовать навыки ходьбы на носках, на пятках, на наружных сторонах стоп, с высоким подниманием колена, в полуприседе, перекатом с пятки на носок, мелким и широким шагом, приставным шагом влево и вправо. Совершенствовать навыки ходьбы в колонне по одному, по двое, по трое, с выполнением заданий педагога, имитационные движения. Обучать детей ходьбе в колонне.

Совершенствовать навыки бега на носках, с высоким подниманием колена, в колонне по одному, по двое, «змейкой», враспынную, с преодолением препятствий, по наклонной доске вверх и вниз на носках.

Совершенствовать навыки ходьбы в чередовании с бегом, бега с различной скоростью, с изменением скорости, челночного бега.

Ползание и лазание. Совершенствовать умение ползать на четвереньках с опорой на колени и ладони; «змейкой» между предметами, толкая перед собой головой мяч (расстояние 3—4 м), ползания по гимнастической скамейке на животе, на коленях; ползания по гимнастической скамейке с опорой на колени и предплечья. Обучать вползанию и сползанию по наклонной доске, ползанию на четвереньках по гимнастической скамейке назад; пролезанию в обруч, переползанию через скамейку, бревно; лазанию с одного пролета гимнастической стенки на другой, поднимаясь по диагонали, спускаясь вниз по одному пролету; пролезанию между рейками поставленной на бок гимнастической лестницы.

Прыжки. Совершенствовать умение выполнять прыжки на двух ногах на месте, с продвижением вперед. Обучать прыжкам разными способами; ноги скрестно — ноги врозь, одна нога вперед — другая назад; перепрыгивать с ноги на ногу на месте, с продвижением вперед. Учить перепрыгивать предметы с места высотой до 30 см, перепрыгивать последовательно на двух ногах 4—5 предметов высотой 15—20 см, перепрыгивать на двух ногах боком вправо и влево невысокие препятствия (канат, мешочки с песком, веревку и т.п.). Обучать впрыгиванию на мягкое покрытие высотой 20 см двумя ногами, спрыгиванию с высоты 30 см на мат. Учить прыгать в длину с места и с разбега; в высоту с разбега. Учить прыгать через короткую скакалку на двух ногах вперед и назад; прыгать через длинную скакалку: неподвижную ($h=3—5$ см), качающуюся, вращающуюся; с одной ноги на другую вперед и назад на двух ногах, шагом и бегом.

Катание, ловля, бросание. Закрепить и совершенствовать навыки катания предметов (обручей, мячей разного диаметра) различными способами. Обучать прокатыванию предметов в заданном направлении на расстояние до 5 м (по гимнастической скамейке, по узкому коридору шириной 20 см в указанную цель: кегли, кубики и т.п.) с помощью двух рук. Учить прокатывать мячи по прямой, змейкой, зигзагообразно с помощью палочек, дощечек разной длины и ширины; прокатывать обручи индивидуально, шагом и бегом. Совершенствовать умение подбрасывать мяч вверх и ловить его двумя руками и с хлопками; бросать мяч о землю и ловить его двумя руками. Формировать умение отбивать мяч об пол на месте (10—15 раз) с продвижением шагом вперед (3—5 м), перебрасывать мяч из одной руки в другую, подбрасывать и ловить мяч одной рукой (правой и левой) 3—5 раз подряд, перебрасывать мяч друг другу и ловить его из разных исходных положений, разными способами, в разных построениях. Учить бросать вдаль мешочки с песком и мячи, метать предметы в горизонтальную и вертикальную цель (расстояние до мишени 3—5 м).

Ритмическая гимнастика. Совершенствовать умение выполнять физические упражнения под музыку в форме несложных танцев, хороводов, по творческому заданию педагога. Учить детей соотносить свои действия со сменой частей произведения, с помощью выразительных движений передавать

характер музыки. Учить детей импровизировать под различные мелодии (марши, песни, танцы).

Строевые упражнения. Совершенствовать умение строиться в колонну по одному, парами, в круг, в одну шеренгу, в несколько кругов, в рассыпную. Закрепить умение перестраиваться из колонны по одному в колонну по два, по три, в круг, несколько кругов, из одной шеренги в две. Обучать детей расчету в колонне и в шеренге «по порядку», «на первый, второй»; перестроению из колонны по одному в колонну по два, по три во время ходьбы; размыканию и смыканию с места, в различных построениях (колоннах, шеренгах, кругах), размыканию в колоннах на вытянутые вперед руки, на одну вытянутую вперед руку, с определением дистанции на глаз; размыканию в шеренгах на вытянутые в стороны руки; волнению поворотов направо и налево, кругом на месте и в движении различными способами (переступанием, прыжками); равнению в затылок в колонне.

Общеразвивающие упражнения

Осуществлять дальнейшее совершенствование движений рук и плечевого пояса, учить разводить руки в стороны из положения руки перед грудью; поднимать руки вверх и разводить в стороны ладонями вверх из положения руки за голову; поднимать вверх руки со сцепленными в замок пальцами поднимать и опускать кисти; сжимать и разжимать пальцы.

Учить выполнять упражнения для развития и укрепления мышц спины, поднимать и опускать руки, стоя у стены; поднимать и опускать поочередно прямые ноги, взявшись руками за рейку гимнастической стенки на уровне пояса; наклоняться вперед и стараться коснуться ладонями пола; учить наклоняться в стороны, не сгибая ноги в коленях; поворачиваться, разводя руки в стороны; поочередно отводить ноги в стороны из упора присев; подтягивать голову и ноги к груди, лежа; подтягиваться на гимнастической скамейке.

Учить выполнять упражнения для укрепления мышц брюшного пресса и ног; приседать, поднимая руки вверх, в стороны, за спину; выполнять выпад вперед, в сторону, совершая движение руками; катать и захватывать предметы пальцами ног. При выполнении упражнения использовать различные исходные положения (сидя, стоя, лежа, стоя на коленях и др.). Учить выполнять упражнения как без предметов, так и различными предметами (гимнастическими палками, мячами, кеглями, обручами, скакалками и др.).

Спортивные упражнения

Совершенствовать умение катать друг друга на санках, кататься с горки на санках, выполнять повороты на спуске, скользить по ледяной дорожке с разбега. Учить самостоятельно кататься на двухколесном велосипеде по прямой и с выполнением поворотов вправо и влево.

Формировать умение играть в спортивные игры: городки (элементы), баскетбол (элементы), футбол (элементы), хоккей (элементы).

Подвижные игры

Формировать умение участвовать в играх-соревнованиях и играх-эстафетах, учить самостоятельно организовывать подвижные игры.

Рекомендуемые игры и упражнения

Игры с бегом: «Пятнашки», «Пятнашки со скакалкой», «Бег с препятствиями», «Птицы и клетка», «Лиса и зайцы», «Сорви шапку», «Поймай дракона за хвост», «Коршун и наседка», «Палочка-выручалочка», «Кто больше». Пятнашки с вызовом», «Рыбки», «Домик у дерева», «Заяц без домика», «Два 1 фуга», «Бег по кругу», «Паровоз и вагоны», «Караси и щука», «Воробьи и вороны», «Тяни-толкай». «Мы — веселые ребята», «Караси и щука», «Хитрая лиса», «Успей пробежать».

Игры с прыжками: «Прыжки по кочкам», «Цапля», «Скакалка», «Кот и воробей», «Поймай лягушку». Игры с мячом: «Стой!», «Догони мяч», «Попрыгунчики», «Мяч — соседу». «Чемпионы скакалки», «Бой петухов», «Солнечные зайчики», «Ворон-синица», «Тройной прыжок». «Лови не лови». «Кто скорее?», «Пастух и стадо», «Удочка».

Игры с обручем: «Бег сороконожек», «Догони обруч», «Прокати обруч», «Пробеги сквозь обруч», «Мячом в обруч». «Колодец», «Попади в обруч», «Кто быстрее», «Успей стать в обруч», «Эстафета с препятствиями».

Словесные игры: «И мы!», «Много друзей». Закончи слово», «Дразняшки», «Цапки», «Назови правильно», «Повтори-ка», «Подражание», «Путаница», «Назови дни недели», «Кого нет», «Маланья», «Наоборот», «Чепуха».

Зимние игры: «Снеговик», «Гонки снежных комов», «Медведи», «Сумей поймать», «Снежки». «Снежком в цель», «Палочку в снег», «Засада», «Защита», «Два Мороза».

Игровые поединки: «Попади в бутылку», «Кто дальше», «Наступи на ногу», «Точный поворот», «Собери яблоки».

Эстафетные игры: «Забей гвоздь», «Эстафета с поворотами», «Эстафета с загадками», «Палочка», «Круговая эстафета».

Организация предметно-пространственной развивающей среды Физкультурный центр в групповом помещении

ОВЛАДЕНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫМИ НОРМАМИ И ПРАВИЛАМИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Продолжать закаливание организма с целью укрепленья сердечно-сосудистой и нервной систем, улучшения деятельности органов дыхания, обмена веществ в организме.

Продолжать формировать правильную осанку, проводить профилактику плоскостопия.

Ежедневно использовать такие формы работы, как утренняя гимнастика, физкультминутки, подвижные игры, прогулки, физические упражнения, спортивные игры на прогулке с использованием спортивного оборудования.

Совершенствовать навыки самообслуживания, умения следить за

состоянием одежды, прически, чистотой рук и ногтей.

Закрепить умение быстро одеваться и раздевать, самостоятельно застегивать и расстегивать пуговицы, завязывать и развязывать шнурки, аккуратно складывать одежду.

Продолжать работу по воспитанию культуры еды.

Расширять представления о строении организма человека и его функционировании.

Расширять представления о здоровом образе жизни и факторах, разрушающих здоровье человека. Формировать потребность в здоровом образе жизни.

Психолого-педагогическая коррекция физического (психомоторного) развития

Даже при отсутствии очевидных психомоторных нарушений аутичному ребенку необходима определенная физическая нагрузка для поддержания психофизического тонуса, нормального развития мышечной и опорно-двигательной системы и снятия психоэмоционального напряжения. Опыт работы подтверждает, что психолого-педагогическая коррекция при психомоторной задержке при аутизме возможна, вплоть до соответствия абсолютной норме.

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:

1. социально-коммуникативные,
2. поведенческие,
3. организационные,
4. навыки самообслуживания и бытовые навыки,
5. 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 словесно-

логического 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 ребёнка 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 (диснейрогенетические, 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 АОП 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. 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 МБДОУ № 151 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, МБДОУ № 151 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 АОП 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 МБДОУ № 151 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 МБДОУ № 151 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 запускаящий 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. Суцневской), 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 успешно 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 ведущим является 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 пропедевтическом 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. Вторым моментом – 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. Вариативные формы, способы, методы и средства реализации Программы.

Конкретное содержание указанных образовательных областей зависит от возрастных и индивидуальных особенностей детей, определяется целями и задачами Программы и реализуется в различных видах деятельности (общении, игре, познавательно-исследовательской деятельности - как сквозных механизмах развития ребенка):

- для детей дошкольного возраста (4 года – 8 лет) – ряд видов деятельности, таких как игровая, включая сюжетно-ролевую игру, игру с правилами и другие виды игры, коммуникативная (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками), познавательно-исследовательская (исследования

объектов окружающего мира и экспериментирования с ними), а также восприятие художественной литературы и фольклора, самообслуживание и элементарный бытовой труд (в помещении и на улице), конструирование из разного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал, изобразительная (рисование, лепка, аппликация), музыкальная (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах) и двигательная (овладение основными движениями) формы активности ребенка.

Образовательные области	Формы работы	
	Средний дошкольный возраст	Старший дошкольный возраст
Физическое развитие	-Игровая беседа с элементами движений - Игра - Утренняя гимнастика	- Физкультурное занятие - Утренняя гимнастика - Игра - Беседа

	<ul style="list-style-type: none"> - Интегративная деятельность - Упражнения - Экспериментирование - Ситуативный разговор - Беседа - Рассказ - Чтение - Проблемная ситуация 	<ul style="list-style-type: none"> - Рассказ - Чтение - Рассматривание. - Интегративная деятельность - Контрольно - диагностическая деятельность - Спортивные и физкультурные досуги - Спортивные состязания - Совместная деятельность взрослого и детей тематического характера - Проектная деятельность - Проблемная ситуация
Социально-коммуникативное	<ul style="list-style-type: none"> - Игровое упражнение - Индивидуальная игра - Совместная с воспитателем игра - Совместная со сверстниками игра (парная, в малой группе) - Игра - Чтение - Беседа - Наблюдение - Рассматривание - Чтение - Педагогическая ситуация - Праздник - Экскурсия 	<ul style="list-style-type: none"> Ситуация морального выбора Поручение Дежурство Индивидуальная игра Совместная с воспитателем игра Совместная со сверстниками игра Игра Чтение Беседа Наблюдение Педагогическая ситуация. Экскурсия Проектная деятельность Интегративная деятельность Праздник Совместные действия Рассматривание. Проектная деятельность Просмотр и анализ мультфильмов, видеофильмов, Экспериментирование Совместная деятельность взрослого и детей тематического характера
Речевое развитие	<ul style="list-style-type: none"> - Рассматривание - Игровая ситуация - Дидактическая игра - Ситуация общения. - Беседа (в том числе в процессе наблюдения за объектами природы, трудом взрослых). - Интегративная деятельность - Хороводная игра с пением - Игра-драматизация - Чтение - Обсуждение 	<ul style="list-style-type: none"> - Чтение. - Беседа - Рассматривание - Решение проблемных ситуаций. - Разговор с детьми - Игра - Проектная деятельность - Создание коллекций - Интегративная деятельность - Обсуждение. - Рассказ.

	<ul style="list-style-type: none"> - Рассказ - Игра 	<ul style="list-style-type: none"> - Инсценирование - Ситуативный разговор с детьми - Сочинение загадок - Проблемная ситуация - Использование различных видов театра
<p>Познавательное развитие</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Рассматривание - Наблюдение - Игра -экспериментирование - Исследовательская деятельность Конструирование. Развивающая игра Экскурсия Ситуативный разговор Рассказ 	<ul style="list-style-type: none"> - Рассматривание - Наблюдение - Игра -экспериментирование - Исследовательская деятельность Интегративная деятельность Беседа Создание коллекций Проектная деятельность Исследовательская деятельность. Конструирование Экспериментирование Развивающая игра Проблемная ситуация Рассказ Экскурсии Коллекционирование Моделирование Реализация проекта Игры с правилами
<p>Художественное – эстетическое развитие</p>	<ul style="list-style-type: none"> Рассматривание эстетически привлекательных предметов Игра Организация выставок Изготовление украшений Слушание народной, классической, детской музыки Экспериментирование со звуками Музыкально-дидактическая игра Разучивание музыкальных игр и танцев Совместное пение 	<ul style="list-style-type: none"> Изготовление украшений для группового помещения к праздникам, предметов для игры, сувениров, предметов для познавательно-исследовательской деятельности. Создание макетов, коллекций и их оформление Рассматривание эстетически привлекательных предметов Игра Организация выставок Слушание народной, классической, детской музыки Музыкально- дидактическая игра Беседа интегративного характера, элементарного музыковедческого содержания Интегративная деятельность Совместное и индивидуальное музыкальное исполнение Музыкальное упражнение.

		Попевка. Распевка Двигательный, пластический танцевальный этюд Танец Творческое задание Концерт- импровизация Музыкальная сюжетная игра
--	--	--

При реализации Программы педагог:

- продумывает содержание и организацию совместного образа жизни детей, условия эмоционального благополучия и развития каждого ребенка;
- определяет единые для всех детей правила сосуществования детского общества, включающие равенство прав, взаимную доброжелательность и внимание друг к другу, готовность прийти на помощь, поддержать;
- соблюдает гуманистические принципы педагогического сопровождения развития детей, в числе которых забота, теплое отношение, интерес к каждому ребенку, поддержка и установка на успех, развитие детской самостоятельности, инициативы;
- осуществляет развивающее взаимодействие с детьми, основанное на современных педагогических позициях: «Давай сделаем это вместе»; «Посмотри, как я это делаю»; «Научи меня, помоги мне сделать это»;
- сочетает совместную с ребенком деятельность (игры, труд, наблюдения и пр.) и самостоятельную деятельность детей;
- ежедневно планирует образовательные ситуации, обогащающие практический и познавательный опыт детей, эмоции и представления о мире;
- создает развивающую предметно-пространственную среду;
- наблюдает, как развиваются самостоятельность каждого ребенка и взаимоотношения детей;
- сотрудничает с родителями, совместно с ними решая задачи воспитания и развития малышей.

Вид занятия	Содержание
Интегрированное занятие	Занятие, включающее разнообразные виды детской деятельности, объединенные каким-либо тематическим содержанием. Оно может состоять из двух-трех классических занятий, реализующих разделы образовательной программы, объединенных одной темой, или взаимосвязанных и взаимопроникающих видов детской деятельности, где тематическое содержание выступает в роли главного.
Тематическое занятие	Занятие посвящено конкретной теме. Вполне может быть комплексным.
Комплексное занятие	Занятие объединяющее несколько видов детской деятельности возможно различных по тематике.
Занятие-эксперимент	Занятие планируется в детской лаборатории, где есть материал для проведения опыта, эксперимента.
Экскурсия	Организованное целевое посещение отдельных помещений детского сада, библиотеки, ателье, других объектов социальной инфраструктуры района.
Коллективное	Коллективное написание письма другу, сочинение сказки по

занятие	кругу и другое.
Занятие-творчество	Словесное творчество детей в специально созданной «Сказочной лаборатории», «Мастерской художника», «Музыкальной гостиной».
Занятие-посиделки	Приобщение дошкольников к детскому фольклору на традиционных народных посиделках, предполагающих интеграцию различных видов деятельности.
Занятие-сказка	Речевое развитие детей в рамках различных видах деятельности, объединенных сюжетом хорошо знакомой им сказкой.
Занятие-путешествие	Организованное путешествие по родному городу, картинной галерее. Экскурсоводами могут быть сами дети.
Занятие-эксперимент	Дети экспериментируют с бумагой, тканью, песком, снегом
Занятие-беседа	Беседы с детьми о труде взрослых, на этические и другие темы.
Комбинированное занятие	В процессе проведения занятия сочетается несколько видов детской деятельности (игровая, изобразительная, музыкальная и т.д.) и используются методы и приемы из разных педагогических методик.
Занятие-игра	Занятие строится из объединения нескольких игр: дидактических, развивающих, театрализованных, речевых, подвижных.
Проект	Объединение одной темой нескольких форм детской деятельности: конкурс, занятие, беседа, игра, досуг и т.д.
Досуг	Мероприятие планируется как итог приобретения детьми тех или иных знаний в процессе организованной образовательной деятельности

Организация образовательного процесса в ДОО строится с учетом национально-культурных, демографических, климатических особенностей. В процессе организации различных видов детской деятельности дети получают информацию о климатических особенностях Восточно-Сибирского региона, об особенностях растительного и животного мира Прибайкалья, знакомятся с традициями и обычаями коренных народов Сибири, историей родного края, творчеством сибирских писателей.

На основе изучения социального заказа родителей в ДОО организована работа по реализации образовательной деятельности с использованием авторских парциальных программ по направлению «Познавательное развитие».

Целостность педагогического процесса в ДОО обеспечивается реализацией Парциальной образовательной программы дошкольного образования *«Байкал – жемчужина Сибири: педагогические технологии образовательной деятельности с детьми»*, ФГБОУ ВО «Иркутский педагогический университет».

ФГОС дошкольного образования включает образовательные ориентиры и требования, которые направлены на обеспечение полноценной жизни дошкольников и которым удовлетворяет именно организация игровой деятельности как культурной практики. В тексте ФГОС дошкольного образования идет речь об игровой деятельности, при этом указывается, что педагог должен обеспечить «широкие возможности для развития свободной игры детей, в том числе обеспечивая игровое пространство, «вовлечение всех детей в разные виды деятельности и культурные практики, способствующие

развитию норм социального поведения, интересов и познавательных действий» Игровая деятельность дошкольников как культурная практика, представляя собой интегративное явление, обеспечивает удовлетворение актуальных запросов ребенка и общества за счет ориентации на потенциальные социальные возможности детей. Эта деятельность как образовательное средство «шагает» в ногу со временем и ориентирована на реализацию культурологического подхода в дошкольном образовании.

Культурные практики организуются во второй половине дня и ориентированы на проявление детьми самостоятельности и творчества в разных видах деятельности. В культурных практиках воспитателем создается атмосфера свободы выбора, творческого обмена и самовыражения, сотрудничества взрослого и детей. Организация культурных практик носит преимущественно подгрупповой характер.

Содержание культурных практик:

- Ребёнок самостоятельно видит проблему и может определить её содержание.

- Активно высказывает предложения, способы решения проблемы, пользуется аргументацией и доказательствами в процессе познавательно – исследовательской деятельности.

Варианты культурных практик: совместная игра воспитателя и детей, ситуации общения и накопления положительного социально-эмоционального опыта, творческая мастерская предоставляет детям условия для использования и применения знаний и умений, музыкально-театральная и литературная гостиная, сенсорный и интеллектуальный тренинг, детский досуг, коллективная и индивидуальная трудовая деятельность носит общественно полезный характер и организуется как хозяйственно-бытовой труд и труд в природе.

Содержание образовательной работы в области культурных практик определяются в соответствии с парциальной образовательной программой дошкольного образования «Байкал – жемчужина Сибири: педагогические технологии образовательной деятельности с детьми», ФГБОУ ВО «Иркутский педагогический университет».

В основе организации образовательного и воспитательного процесса реализуется личностно-ориентированный подход, который означает признание приоритета личности перед коллективом, создание в нем гуманистических взаимоотношений, благодаря которым ребенок осознает себя личностью и учится видеть личность в других людях: взрослых и сверстниках. Группа сверстников, детский коллектив выступает гарантом реализации возможностей каждого ребенка. Пути реализации возможностей каждого ребенка как личности зависят от ценностной ориентации педагога, определении понимания феномена детства и его самооценности, которая определяет направление его профессионально-педагогической деятельности.

Таким образом, организуя работу с дошкольниками необходимо опираться на личностно-ориентированный подход как направление деятельности педагога, представляющее собой базовую ценностную ориентацию педагога, определяющую его позицию во взаимодействии с

каждым ребенком. Личностно-ориентированный подход предполагает помощь педагогу и ребенку в осознании себя личностью, в выявлении, раскрытии их возможностей, становлением самосознания, в осуществлении личностно значимых и общественно приемлемых способов самоопределения, самореализации и самоутверждения, что не возможно без формирования творческой активности.

2.3. Особенности образовательной деятельности различных видов и культурных практик

Развитие ребенка в образовательном процессе детского сада осуществляется целостно в процессе всей его жизнедеятельности. В то же время освоение любого вида деятельности требует обучения общим и специальным знаниям, необходимым для ее осуществления.

Особенностью организации образовательной деятельности по АООП является ситуационный подход. Основной единицей образовательного процесса выступает образовательная ситуация, то есть такая форма совместной деятельности педагога и детей, которая планируется и целенаправленно организуется педагогом с целью решения определенных задач развития, воспитания и обучения.

Образовательная ситуация протекает в конкретный временной период образовательной деятельности. Особенностью образовательной ситуации является появление образовательного результата (продукта) в ходе специально организованного взаимодействия воспитателя и ребенка. Такие продукты могут быть как материальными (рассказ, рисунок, поделка, коллаж, экспонат для выставки), так и нематериальными (новое знание, образ, идея, отношение, переживание). Ориентация на конечный продукт определяет технологию создания образовательных ситуаций.

Преимущественно образовательные ситуации носят комплексный характер и включают задачи, реализуемые в разных видах деятельности на одном тематическом содержании.

Образовательные ситуации используются в процессе непосредственно организованной образовательной деятельности. Главными задачами таких образовательных ситуаций являются формирование у детей новых умений в разных видах деятельности и представлений, обобщение знаний по теме, развитие способности рассуждать и делать выводы.

Педагогические работники создают разнообразные образовательные ситуации, побуждающие детей применять свои знания и умения, активно искать новые пути решения возникшей в ситуации задачи, проявлять эмоциональную отзывчивость и творчество.

Организованные воспитателем и специалистами образовательные ситуации ставят детей перед необходимостью понять, принять и разрешить поставленную задачу. Активно используются игровые приемы, разнообразные виды наглядности, в том числе схемы, предметные и условно-графические модели. Назначение образовательных ситуаций состоит в систематизации, углублении, обобщении личного опыта детей: в освоении новых, более эффективных способов познания и деятельности; в осознании связей и

зависимостей, которые скрыты от детей в повседневной жизни и требуют для их освоения специальных условий. Успешное и активное участие в образовательных ситуациях подготавливает детей к будущему школьному обучению. Воспитатель также широко использует ситуации выбора (практического и морального). Предоставление дошкольникам реальных прав практического выбора средств, цели, задач и условий своей деятельности создает почву для личного самовыражения и самостоятельности.

Образовательные ситуации могут включаться в образовательную деятельность в режимных моментах. Они направлены на закрепление имеющихся у детей знаний и умений, их применение в новых условиях, проявление ребенком активности, самостоятельности и творчества. Образовательные ситуации могут запускать инициативную деятельность детей через постановку проблемы, требующей самостоятельного решения, через привлечение внимания детей к материалам для экспериментирования и исследовательской деятельности, для продуктивного творчества.

Ситуационный подход дополняет принцип продуктивности образовательной деятельности, который связан с получением какого-либо продукта, который в материальной форме отражает социальный опыт, приобретаемый детьми (панно, газета, журнал, атрибуты для сюжетно-ролевой игры, экологический дневник и др.). Принцип продуктивности ориентирован на развитие субъектности ребенка в образовательной деятельности разнообразного содержания. Этому способствуют современные способы организации образовательного процесса с использованием детских проектов, игр-оболочек и игр-путешествий, коллекционирования, экспериментирования, ведения детских дневников и журналов, создания спектаклей-коллажей и многое другое.

Непосредственно образовательная деятельность основана на организации педагогом видов деятельности, заданных ФГОС дошкольного образования.

Игровая деятельность является ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста. В организованной образовательной деятельности она выступает в качестве основы для интеграции всех других видов деятельности ребенка дошкольного возраста. В группах детского сада игровая деятельность является основой решения всех образовательных задач. В расписании непосредственно образовательной деятельности игровая деятельность не выделяется в качестве отдельного вида деятельности, так как она является основой для организации всех других видов детской деятельности.

Игровая деятельность представлена в образовательном процессе в разнообразных формах — это дидактические и сюжетно-дидактические, развивающие, подвижные игры, игры-путешествия, игровые проблемные ситуации, игры-инсценировки, игры-этюды и пр.

При этом обогащение игрового опыта творческих игр детей тесно связано с содержанием непосредственно организованной образовательной деятельности.

Организация сюжетно-ролевых, режиссерских, театрализованных игр и игр-драматизаций осуществляется преимущественно в режимных моментах (в

утренний отрезок времени и во второй половине дня).

Коммуникативная деятельность направлена на решение задач, связанных с развитием свободного общения детей и освоением всех компонентов устной речи, освоение культуры общения и этикета, воспитание толерантности, подготовки к обучению грамоте (в старшем дошкольном возрасте). В сетке непосредственно организованной образовательной деятельности она занимает отдельное место, но при этом коммуникативная деятельность включается во все виды детской деятельности, в ней находит отражение опыт, приобретаемый детьми в других видах деятельности.

Познавательно-исследовательская деятельность включает в себя широкое познание детьми объектов живой и неживой природы, предметного и социального мира (мира взрослых и детей, деятельности людей, знакомство с семьей и взаимоотношениями людей, городом, страной и другими странами), безопасного поведения, освоение средств и способов познания (моделирования, экспериментирования), сенсорное и математическое развитие детей.

Восприятие художественной литературы и фольклора организуется как процесс слушания детьми произведений художественной и познавательной литературы, направленный на развитие читательских интересов детей, способности восприятия литературного текста и общения по поводу прочитанного. Чтение может быть организовано как непосредственно чтение (или рассказывание сказки) воспитателем вслух и как прослушивание аудиозаписи.

Конструирование и изобразительная деятельность детей представлена разными видами художественно-творческой (рисование, лепка, аппликация) деятельности. Художественно-творческая деятельность неразрывно связана со знакомством детей с изобразительным искусством, развитием способности художественного восприятия. Художественное восприятие произведений искусства существенно обогащает личный опыт дошкольников, обеспечивает интеграцию между познавательно-исследовательской, коммуникативной и продуктивной видами деятельности.

Музыкальная деятельность организуется в процессе музыкальных занятий, которые проводятся музыкальным руководителем ДООУ в специально оборудованном помещении.

Двигательная деятельность организуется в процессе занятий физической культурой, требования к проведению которых согласуются МБДОУ № 151 с положениями действующего СанПиН.

Образовательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов, требует особых форм работы в соответствии с реализуемыми задачами воспитания, обучения и развития ребенка. В режимных процессах, в свободной детской деятельности воспитатель создает по мере необходимости дополнительно развивающие проблемно-игровые или практические ситуации, побуждающие дошкольников применить имеющийся опыт, проявить инициативу, активность для самостоятельного решения возникшей задачи.

Образовательная деятельность, осуществляемая в утренний отрезок времени, включает:

- наблюдения – в уголке природы, за деятельностью взрослых (сервировка стола к завтраку);
- индивидуальные игры и игры с небольшими подгруппами детей (дидактические, развивающие, сюжетные, музыкальные, подвижные и пр.);
- создание практических, игровых, проблемных ситуаций и ситуаций общения, сотрудничества, гуманных проявлений, заботы о малышах в детском саду, проявлений эмоциональной отзывчивости ко взрослым и сверстникам;
- трудовые поручения (сервировка столов к завтраку, уход за комнатными растениями и пр.);
- беседы и разговоры с детьми по их интересам;
- рассматривание дидактических картинок, иллюстраций, просмотр видеоматериалов разнообразного содержания;
- индивидуальную работу с детьми в соответствии с задачами разных образовательных областей;
- двигательную деятельность детей, активность которой зависит от содержания организованной образовательной деятельности в первой половине дня;
- работу по воспитанию у детей культурно-гигиенических навыков и культуры здоровья.

Образовательная деятельность, осуществляемая во время прогулки, включает:

- подвижные игры и упражнения, направленные на оптимизацию режима двигательной активности и укрепление здоровья детей;
- наблюдения за объектами и явлениями природы, направленные на установление разнообразных связей и зависимостей в природе, воспитание отношения к ней;
- экспериментирование с объектами неживой природы;
- сюжетно-ролевые и конструктивные игры (с песком, со снегом, с природным материалом);
- элементарную трудовую деятельность детей на участке детского сада;
- свободное общение воспитателя с детьми.

Культурные практики

Во второй половине дня организуются разнообразные культурные практики, ориентированные на проявление детьми самостоятельности и творчества в разных видах деятельности. В культурных практиках воспитателем создается атмосфера свободы выбора, творческого обмена и самовыражения, сотрудничества взрослого и детей. Организация культурных практик носит преимущественно подгрупповой характер.

Совместная игра воспитателя и детей (сюжетно-ролевая, режиссерская, игра- драматизация, строительно-конструктивные игры) направлена на обогащение содержания творческих игр, освоение детьми игровых умений, необходимых для МБДОУ № 151 самостоятельной игры.

Ситуации общения и накопления положительного социально-эмоционального опыта носят проблемный характер и заключают в себе

жизненную проблему, близкую детям дошкольного возраста, в разрешении которой они принимают непосредственное участие. Такие ситуации могут быть реально-практического характера (оказание помощи малышам, старшим), условно-вербального характера (на основе жизненных сюжетов или сюжетов литературных произведения и имитационно-игровыми). В ситуациях условно-вербального характера воспитатель обогащает представления детей об опыте разрешения тех или иных проблем, вызывает детей на душевный разговор, связывает содержание разговора с личным опытом детей. В реально-практических ситуациях дети приобретают опыт проявления заботливого, участливого отношения к людям, принимают участие в важных делах («Мы сажаем рассаду для цветов», «Мы украшаем детский сад к празднику и пр.).

Ситуации могут планироваться воспитателем заранее, а могут возникать в ответ на события, которые происходят в группе, способствовать разрешению возникающих проблем.

Творческая мастерская предоставляет детям условия для использования и применения знаний и умений. Мастерские разнообразны по своей тематике, содержанию, например: занятия рукоделием, приобщение к народным промыслам («В гостях у народных мастеров»), просмотр познавательных презентаций, оформление художественной галереи, книжного уголка или библиотеки («Мастерская книгопечатания», «В гостях у сказки»), игры и коллекционирование. Начало мастерской — это обычно задание вокруг слова, мелодии, рисунка, предмета, воспоминания. Далее следует работа с самым разнообразным материалом: словом, звуком, цветом, природными материалами, схемами и моделями. И обязательно включение детей в рефлексивную деятельность: анализ своих чувств, мыслей, взглядов («Чему удивились? Что узнали? Что порадовало?» и пр.). Результатом работы в творческой мастерской является создание книг-самоделок, детских журналов, составление маршрутов путешествия на природу, оформление коллекции, создание продуктов детского рукоделия и пр.

Музыкально-театральная и литературная гостиная (детская студия) - форма организации художественно-творческой деятельности детей, предполагающая организацию восприятия музыкальных и литературных произведений, творческую деятельность детей и свободное общение воспитателя и детей на литературном или музыкальном материале.

Сенсорный и интеллектуальный тренинг — система заданий преимущественно игрового характера, обеспечивающая становление системы сенсорных эталонов (цвета, формы, пространственных отношений и др.), способов интеллектуальной деятельности (умение сравнивать, классифицировать, составлять сериационные ряды, систематизировать по какому-либо признаку и пр.). Сюда относятся развивающие игры, логические упражнения, занимательные задачи.

Детский досуг — вид деятельности, целенаправленно организуемый взрослыми для игры, развлечения, отдыха. Как правило, в детском саду организуются досуги «Здоровья и подвижных игр», музыкальные и литературные досуги. Возможна организация досугов в соответствии с

интересами и предпочтениями детей (в старшем дошкольном возрасте). В этом случае досуг организуется как проектная деятельность. Например, для занятий рукоделием, художественным трудом и пр.

Коллективная и индивидуальная трудовая деятельность носит общественно полезный характер и организуется как хозяйственно-бытовой труд и труд в природе.

2.4. Способы и направления поддержки детской инициативы

Детская инициатива проявляется в свободной самостоятельной деятельности детей по выбору и интересам. Возможность играть, рисовать, конструировать, сочинять и пр. в соответствии с собственными интересами является важнейшим источником эмоционального благополучия ребенка в детском саду. Самостоятельная деятельность детей протекает преимущественно в утренний отрезок времени и во второй половине дня.

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

- самостоятельные сюжетно-ролевые, режиссерские и театрализованные игры;
- развивающие и логические игры;
- музыкальные игры и импровизации;
- речевые игры, игры с буквами, звуками и слогами;
- самостоятельная деятельность в книжном уголке;
- самостоятельная изобразительная и конструктивная деятельность по выбору детей;
- самостоятельные опыты, эксперименты и др.

В развитии детской инициативы и самостоятельности воспитателю важно соблюдать ряд общих требований:

- развивать активный интерес детей к окружающему миру, стремление к получению новых знаний и умений;
- создавать разнообразные условия и ситуации, побуждающие детей к активному применению знаний, умений, способов деятельности в личном опыте;
- постоянно расширять область задач, которые дети решают самостоятельно; постепенно выдвигать перед детьми более сложные задачи, требующие сообразительности, творчества, поиска новых подходов, поощрять детскую инициативу;
- тренировать волю детей, поддерживать желание преодолевать трудности, доводить начатое дело до конца;
- ориентировать дошкольников на получение хорошего результата;
- своевременно обратить особое внимание на детей, постоянно проявляющих небрежность, торопливость, равнодушие к результату, склонных не завершать работу;
- дозировать помощь детям. Если ситуация подобна той, в которой ребенок действовал раньше, но его сдерживает новизна обстановки, достаточно просто намекнуть, посоветовать вспомнить, как он действовал в аналогичном случае;

– поддерживать у детей чувство гордости и радости от успешных самостоятельных действий, подчеркивать рост возможностей и достижений каждого ребенка, побуждать к проявлению инициативы и творчества.

Приход ребенка с РАС в дошкольную образовательную организацию связан с изменением его статуса. Воспитатель помогает детям с РАС осознать и эмоционально прочувствовать свое новое положение в детском саду. Такие мотивы, как «Мы заботимся о малышах», «Мы - помощники воспитателя», «Мы хотим узнать новое о мире и многому научиться», «Мы готовимся к школе», направляют активность дошкольников с РАС на решение новых, значимых для их развития задач.

Воспитатель придерживается следующих правил. Не нужно при первых же затруднениях спешить на помощь ребенку, полезнее побуждать его к самостоятельному решению; если же без помощи не обойтись, вначале эта помощь должна быть минимальной: лучше дать совет, задать наводящие вопросы, активизировать имеющийся у ребенка прошлый опыт. Всегда необходимо предоставлять детям возможность самостоятельного решения поставленных задач, нацеливать их на поиск нескольких вариантов решения одной задачи, поддерживать детскую инициативу и творчество, показывать детям рост их достижений, вызывать у них чувство радости и гордости от успешных самостоятельных, инициативных действий.

Развитию самостоятельности способствует освоение детьми универсальных умений: поставить цель (или принять ее от воспитателя), обдумать путь к ее достижению, осуществить свой замысел, оценить полученный результат с позиции цели.

Задача развития данных умений ставится воспитателем в разных видах деятельности. При этом воспитатель использует средства, помогающие дошкольникам планомерно и самостоятельно осуществлять свой замысел: опорные схемы, наглядные модели, пооперационные карты. Высшей формой самостоятельности детей является творчество. Задача воспитателя — развивать интерес к творчеству. Этому способствуют создание творческих ситуаций в игровой, театральной, художественно-изобразительной деятельности, в разном труде, словесное творчество. Все это — обязательные элементы образа жизни дошкольников в детском саду. Именно в увлекательной творческой деятельности перед дошкольником возникает проблема самостоятельного определения замысла, способов и формы его воплощения.

В группе постоянно появляются предметы, побуждающие дошкольников к проявлению интеллектуальной активности. Это могут быть новые игры и материалы, таинственные письма-схемы, детали каких-то устройств, сломанные игрушки, нуждающиеся в починке, зашифрованные записи, посылки из космоса и т. п.

Разгадывая загадки, заключенные в таких предметах, дети испытывают радость открытия и познания. «Почему это так происходит?», «Что будет, если..?», «Как это изменить, чтобы..?», «Из чего мы это можем сделать?», «Можно ли найти другое решение?», «Как нам об этом узнать?» — подобные вопросы постоянно присутствуют в общении воспитателя со старшими

дошкольниками. Периодически в «сундучке сюрпризов» появляются новые, незнакомые детям объекты, пробуждающие их любознательность. Это могут быть «посылки из космоса», таинственные письма с увлекательными заданиями, схемами, ребусами, детали технических устройств, зашифрованные записи и пр. Разгадывая загадки, заключенные в новых объектах, дети учатся рассуждать, анализировать, отстаивать свою точку зрения, строить предположения, испытывают радость открытия и познания.

Особо подчеркивает воспитатель роль книги как источника новых знаний. Он показывает детям, как из книги можно получить ответы на самые интересные и сложные вопросы. В трудных случаях воспитатель специально обращается к книгам, вместе с детьми находит в книгах решение проблем. Хорошо иллюстрированная книга становится источником новых интересов дошкольников и пробуждает в них стремление к овладению чтением.

2.5. Взаимодействие педагогического коллектива с родителями (законными представителями) обучающихся с расстройствами аутистического спектра

В соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» одной из основных задач, стоящих перед детским дошкольным учреждением является взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития личности ребенка.

Все усилия педагогических работников по подготовке к школе и успешной интеграции обучающихся с РАС будут недостаточно успешными без постоянного контакта с родителями (законными представителями). Семья должна принимать активное участие в развитии ребенка, чтобы обеспечить непрерывность коррекционно-восстановительного процесса. Родители (законные представители) отрабатывают и закрепляют навыки и умения у обучающихся, сформированные специалистами, по возможности помогают изготавливать пособия для работы в МБДОУ № 151 и дома. Домашние задания, предлагаемые учителем-логопедом, педагогом-психологом и воспитателем для выполнения, должны быть четко разъяснены. Это обеспечит необходимую эффективность коррекционной работы, ускорит процесс восстановления нарушенных функций у обучающихся.

МБДОУ № 151 выделило следующие направления взаимодействия педагогов с семьями воспитанников:

- педагогический мониторинг;
- педагогическая поддержка;
- педагогическое образование семей;
- совместная деятельность семей и педагогов.

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 МБДОУ № 151, и семьи, к которой принадлежит ребенок с РАС (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 – МБДОУ № 151 »:

- приоритет принадлежит интересам ребёнка с аутизмом;
- основные решения, касающиеся комплексного сопровождения, принимают родители;
- МБДОУ № 151 обеспечивает разработку и реализацию АОП, релевантной особенностям ребёнка.

Главная задача во взаимодействии МБДОУ № 151 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 МБДОУ № 151, 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.

2.6. Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС.

2.6.1. 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.

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 погреметь, 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

Направлены на развитие предпосылок интеллектуальной деятельности, всегда происходят в игровой форме, и учитывают эмоциональную составляющую контакта взрослого с ребенком 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 приемам 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: зрительный контакт, 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 проследить 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 реакцию 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, предметно-игровым, 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.

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 выразить 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 гиперкомпенсаторно-аутостимуляционных, 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, общефизическое 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-трёх 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 15-20 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.

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,
- возрастом «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

физическому развитию и другими приоритетными направлениями этого возрастного периода, с МБДОУ № 151 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.

2.6.2. 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 МБДОУ № 151, 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.

Использование альтернативной коммуникации рассматривается отдельно

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;

- 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 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 языка¹⁵, 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, неадекватные крик, смех, плач, негативизм, аффективные вспышки¹⁶) 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 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 лечебно-коррекционным 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 МБДОУ № 151; 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 аутостимуляционно-

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, МБДОУ № 151 и контроля деятельности – одна из самых частых и типичных причин несамостоятельности ребёнка с аутизмом, в основе которой лежат сложности восприятия и усвоения успешно 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 МБДОУ № 151 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 от тормозить 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 МБДОУ № 151 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 МБДОУ № 151 обучения, а именно:

- неудачная МБДОУ № 151 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, преодолеть 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 МБДОУ № 151 собственного внимания и поведения.

2.6.3. Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС.

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.

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 искаженным формам реакции ребенка 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.

Организация взаимодействия ребенка с РАС с членами семьи:

- положительный эмоциональный фон,
- внимание к ребенку не только тогда, когда он плохо себя ведет.
- одобрение и поощрение успехов и достижений, отсутствие подкрепления нежелательных форм поведения.

1.1. Рабочая программа воспитания

Пояснительная записка

Рабочая программа воспитания (далее - Программа воспитания), предусматривает обеспечение процесса разработки рабочей программы воспитания на основе требований Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации".

Программа воспитания является структурной компонентой образовательной Программы МБДОУ №151. В связи с этим в структуру Программы воспитания включены три раздела – целевой, содержательный и

организационный, в каждом из которых предусмотрены обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений.

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

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»¹.

Основу воспитания на всех уровнях, начиная с дошкольного, составляют традиционные ценности российского общества. **Традиционные ценности** - это нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, укрепляющие гражданское единство, нашедшие свое уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России².

Программа воспитания предусматривает приобщение детей к традиционным ценностям российского общества - жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России³.

¹ п. 2 ст. 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

² Пункт 4 Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных Российских духовно-нравственных ценностей, утвержденных Указом Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 года № 809 (Собрание законодательства Российской Федерации, 2022, № 46, стр. 7977)

³ Пункт 5 Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных Российских духовно-нравственных ценностей, утвержденных Указом Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 года № 809 (Собрание законодательства Российской Федерации, 2022, № 46, стр. 7977)

Вся система ценностей российского народа находит отражение в содержании воспитательной работы МБДОУ №151, в соответствии с возрастными особенностями детей.

- Ценности **Родина и природа** лежат в основе патриотического направления воспитания.

- Ценности **милосердие, жизнь, добро** лежат в основе духовно-нравственного направления воспитания

- Ценности **человек, семья, дружба, сотрудничество** лежат в основе социального направления воспитания.

- Ценность **познание** лежит в основе познавательного направления воспитания.

- Ценности **жизнь и здоровье** лежат в основе физического и оздоровительного направления воспитания.

- Ценность **труд** лежит в основе трудового направления воспитания.

- Ценности **культура и красота** лежат в основе эстетического направления воспитания.

Целевые ориентиры воспитания следует рассматривать как возрастные характеристики возможных достижений ребёнка, которые коррелируют с портретом выпускника детского сада и с традиционными ценностями российского общества.

Программа воспитания отражает интересы и запросы участников образовательных отношений:

- ребенка, признавая приоритетную роль его личностного развития на основе возрастных и индивидуальных особенностей, интересов и потребностей;

- педагогов МБДОУ №151;

- родителей ребенка (законных представителей) и значимых для ребенка взрослых;

- государства и общества.

Реализация программы воспитания основана на сетевом взаимодействии с разными субъектами воспитательного процесса: музей, театр, библиотека, патриотические клубы, Советы ветеранов и т.д.

Программа воспитания разработана с учётом культурно-исторических, этнических, социально-экономических, демографических и иных особенностей региона – города Иркутска, культурно-образовательных потребностей детей, их родителей (законных представителей), традиций и возможностей педагогического коллектива МБДОУ № 151.

С учётом особенностей социокультурной среды, в которой воспитывается ребёнок, в программе воспитания находит отражение взаимодействие всех субъектов воспитательных отношений. Реализация Программы воспитания

предполагает социальное партнерство МБДОУ №151 с другими учреждениями образования и культуры (музеи, театры, библиотеки, и другое), в том числе системой дополнительного образования детей.

2.7.1. Целевой раздел Программы воспитания

2.7.1.1. Цели и задачи реализации Программы воспитания

Основное назначение программы воспитания – создание организационно-педагогических условий в части воспитания, личностного развития и социализации детей дошкольного возраста.

Современный национальный воспитательный идеал – это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённый в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации.

Общая цель воспитания в дошкольной образовательной организации – личностное развитие каждого ребенка и создание условий для их позитивной социализации на основе традиционных ценностей российского общества через:

- 1) Формирование первоначальных представлений о традиционных ценностях российского народа, социально приемлемых нормах и правилах поведения;
- 2) формирование ценностного отношения к окружающему миру (природному и социокультурному, другим людям, себе);
- 3) становление первичного опыта деятельности и поведения в соответствии с традиционными ценностями, принятыми в обществе нормами и правилами.

Данная цель ориентирует педагогов не на обеспечение соответствия личности ребенка единому уровню воспитанности, а на обеспечение позитивной динамики развития его личности. В связи с этим важно сочетание усилий педагога по развитию личности ребенка и усилий самого ребенка по своему саморазвитию. Их сотрудничество, партнерские отношения являются важным фактором успеха в достижении цели.

Общие задачи воспитания в ДОО:

- 1) содействовать развитию личности, основанному на принятых в обществе представлениях о добре и зле, должном и недопустимом;
- 2) способствовать становлению нравственности, основанной на духовных отечественных традициях, внутренней установке личности поступать согласно своей совести;

3) создавать условия для развития и реализации личностного потенциала ребёнка, его готовности к творческому самовыражению и саморазвитию, самовоспитанию;

4) осуществлять поддержку позитивной социализации ребёнка посредством проектирования и принятия уклада, воспитывающей среды, создания воспитывающих общностей.

Конкретные задачи воспитания формируются для каждого возрастного периода (1,5 - 3 год, 3 года - 8 лет) на основе планируемых результатов достижения цели воспитания и реализуются в единстве с развивающими задачами, определенными действующими нормативными правовыми документами в сфере дошкольного образования. Задачи воспитания соответствуют основным направлениям воспитательной работы.

Цель и задачи воспитания реализуются в течение всего времени нахождения ребенка в детском саду, во всех видах деятельности дошкольника, обозначенных во ФГОС ДО.

Все виды детской деятельности осуществляются:

- в разных формах совместной деятельности взрослых и детей, в которых взрослые открывают ребенку смысл и ценность человеческой деятельности, способы ее реализации совместно с родителями, воспитателями, сверстниками, реализуют культурные практики, в которых осуществляется самостоятельная апробация каждым ребенком инструментального и ценностного содержания.

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

2.7.1.2. Направления воспитания

Направление воспитания	Цель	Базовые ценности	Ссылка на ФОП ДО
Патриотическое	Содействовать формированию у ребенка личностной позиции наследника традиций и культуры, защитника Отечества и творца (созидателя), ответственного за будущее своей страны	Родина, природа	п. 29.2.2.1

Направление воспитания	Цель	Базовые ценности	Ссылка на ФОП ДО
Духовно-нравственное	Формирование способности к духовному развитию, нравственному самосовершенствованию, индивидуально-ответственному поведению	Жизнь, милосердие, добро	п. 29.2.2.2
Социальное	Формирование ценностного отношения детей к семье, другому человеку, развитие дружелюбия, умения находить общий язык с другими людьми	Человек, семья, дружба, сотрудничество	п. 29.2.2.3
Познавательное	Формирование ценности познания	Познание	п. 29.2.2.4
Физическое и оздоровительное	Формирование ценностного отношения детей к здоровому образу жизни, овладение элементарными гигиеническими навыками и правилами безопасности	Жизнь, здоровье	п. 29.2.2.5
Трудовое	Формирование ценностного отношения детей к здоровому образу жизни, овладение элементарными гигиеническими навыками и правилами безопасности	Труд	п. 29.2.2.6
Эстетическое	Способствовать становлению у ребенка ценностного отношения к красоте	Культура, красота	п. 29.2.2.7

2.7.1.3. Целевые ориентиры воспитания детей раннего возраста (к трем годам)

Направление воспитания	Ценности	Целевые ориентиры
Патриотическое	Родина, природа	Проявляющий привязанность к близким людям, бережное отношение к живому
Духовно-нравственное	Жизнь, милосердие, добро	Способный понять и принять, что такое "хорошо" и "плохо". Проявляющий сочувствие, доброту.
Социальное	Человек, семья, дружба, сотрудничество	Испытывающий чувство удовольствия в случае одобрения и чувство огорчения в случае неодобрения со стороны взрослых. Проявляющий интерес к другим детям и способный бесконфликтно играть рядом с ними. Проявляющий позицию "Я сам!". Способный к самостоятельным (свободным) активным действиям в общении.
Познавательное	Познание	Проявляющий интерес к окружающему миру. Любознательный, активный в поведении и деятельности.
Физическое и оздоровительное	Здоровье, жизнь	Понимающий ценность жизни и здоровья, владеющий основными способами укрепления здоровья - физическая культура, закаливание, утренняя гимнастика, личная гигиена, безопасное поведение и другое; стремящийся к сбережению и укреплению собственного здоровья и здоровья окружающих. Проявляющий интерес к физическим упражнениям и подвижным играм, стремление к личной и командной победе, нравственные и волевые качества.
Трудовое	Труд	Поддерживающий элементарный порядок в окружающей обстановке. Стремящийся помогать старшим в доступных трудовых действиях. Стремящийся к результативности, самостоятельности, ответственности в самообслуживании, в быту, в игровой и

		других видах деятельности (конструирование, лепка, художественный труд, детский дизайн и другое).
Эстетическое	Культура и красота	Проявляющий эмоциональную отзывчивость на красоту в окружающем мире и искусстве. Способный к творческой деятельности (изобразительной, декоративно-оформительской, музыкальной, словесно-речевой, театрализованной и другое).

2.7.1.4. Целевые ориентиры воспитания детей на этапе завершения освоения Программы

Направления воспитания	Ценности	Целевые ориентиры
Патриотическое	Родина, природа	Любящий свою малую родину и имеющий представление о своей стране - России, испытывающий чувство привязанности к родному дому, семье, близким людям.
Духовно-нравственное	Жизнь, милосердие, добро	Различающий основные проявления добра и зла, принимающий и уважающий традиционные ценности, ценности семьи и общества, правдивый, искренний, способный к сочувствию и заботе, к нравственному поступку. Способный не оставаться равнодушным к чужому горю, проявлять заботу; Самостоятельно различающий основные отрицательные и положительные человеческие качества, иногда прибегая к помощи взрослого в ситуациях морального выбора.
Социальное	Человек, семья, дружба, сотрудничество	Проявляющий ответственность за свои действия и поведение; принимающий и уважающий различия между людьми. Владеющий основами речевой культуры. Дружелюбный и доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, способный взаимодействовать со взрослыми и сверстниками на основе общих интересов и

		дел.
Познавательное	Познание	Любознательный, наблюдательный, испытывающий потребность в самовыражении, в том числе творческом. Проявляющий активность, самостоятельность, инициативу в познавательной, игровой, коммуникативной и продуктивных видах деятельности и в самообслуживании. Обладающий первичной картиной мира на основе традиционных ценностей.
Физическое и оздоровительное	Здоровье, жизнь	Понимающий ценность жизни, владеющий основными способами укрепления здоровья - занятия физической культурой, закаливание, утренняя гимнастика, соблюдение личной гигиены и безопасного поведения и другое; стремящийся к сбережению и укреплению собственного здоровья и здоровья окружающих. Проявляющий интерес к физическим упражнениям и подвижным играм, стремление к личной и командной победе, нравственные и волевые качества. Демонстрирующий потребность в двигательной деятельности. Имеющий представление о некоторых видах спорта и активного отдыха.
Трудовое	Труд	Понимающий ценность труда в семье и в обществе на основе уважения к людям труда, результатам их деятельности. Проявляющий трудолюбие при выполнении поручений и в самостоятельной деятельности.
Эстетическое	Культура и красота	Способный воспринимать и чувствовать прекрасное в быту, природе, поступках, искусстве. Стремящийся к отображению прекрасного в продуктивных видах деятельности.

2.7.2. Содержательный раздел Программы воспитания

2.7.2.1. Уклад МБДОУ № 151.

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

Уклад жизни в МБДОУ № 151 – это система отношений, сложившаяся на основе нравственно-ценностных идеалов, традиций и характера организации различных воспитательных процессов.

Уклад жизни в МБДОУ № 151 основывается на человеческой культуре, поэтому объединяет в себе устоявшийся порядок жизни, общественный договор, нормы и правила, традиции, психологический климат (атмосферу), безопасность и систему ценностей дошкольного воспитания для всех участников образовательных отношений: руководителя и его заместителей, воспитателей и специалистов, вспомогательного персонала, воспитанников, родителей (законных представителей), субъектов социокультурного окружения учреждения.

Уклад определяет характер воспитательных процессов, способы взаимодействия между детьми и педагогами, между педагогами и родителями, детей друг с другом. На сегодняшний день уклад также включает в себя сетевое информационное пространство и нормы общения участников образовательных отношений в социальных сетях.

В системе воспитания дошкольников важную роль играет культурная среда – то пространство, в котором ребенок получает возможность максимально реализовать свой личностный потенциал. Дети знакомятся с самобытностью и уникальностью русской и других национальных культур, представителями которых являются участники образовательного процесса. На этапе дошкольного детства очень важно, чтобы ребенок знал и понимал чужую культуру; умел взаимодействовать с представителями других национальностей; ценил многообразие мира.

Уклад в МБДОУ №151 направлен, прежде всего, на сплочение коллектива детей, родителей и педагогов. Традиции помогают ребенку освоить ценности коллектива, способствуют чувству сопричастности сообществу людей, учат прогнозировать развитие событий и выбирать способы действия. Традиции и события наполняют ежедневную жизнь детей увлекательными и полезными делами, создают атмосферу радости общения, коллективного

творчества, стремления к новым задачам и перспективам. Важными традициями ДОО в аспекте социокультурной ситуации развития являются:

- знакомство с народными играми;
- приобщение к музыке, устному народному творчеству, художественной литературе, декоративно-прикладному искусству и живописи разных народов;
- приобщение к истокам русской народной культуры;
- знакомство с историей, традициями, достопримечательностями родного города и его окрестностей.

Уклад учитывает специфику и конкретные формы организации распорядка дневного, недельного, месячного, годового циклов жизни детского сада. Так, климатические условия г. Иркутска имеют свои особенности: довольно большое количество холодных дней в зимнее время и повышенная влажность воздуха. Поэтому в режим дня каждой возрастной группы ежедневно включены бодрящая гимнастика, упражнения для профилактики плоскостопия, упражнения для расслабления позвоночника и коррекции осанки, дыхательная гимнастика, гимнастика для глаз. В холодное время года (при благоприятных погодных условиях) удлиняется пребывание детей на открытом воздухе. В теплое время года – жизнедеятельность детей, преимущественно, организуется на открытом воздухе.

Значимой составляющей уклада является **культура** поведения воспитывающих взрослых по отношению к детям. 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.

Воспитательный процесс в МБДОУ № 151 строится на следующих принципах:

- неукоснительное соблюдение законности и прав семьи ребенка,
- соблюдения конфиденциальности информации о ребенке и его семье, приоритета безопасности ребенка;
- создание психологически комфортной среды для каждого ребенка и взрослого, без которой невозможно конструктивное взаимодействие детей, их семей, и педагогических работников; системность и целенаправленность воспитания как условия его эффективности.

2.7.2.2. Воспитывающая среда МБДОУ № 151

Воспитывающая среда – это совокупность окружающих ребенка социально- ценностных обстоятельств, влияющих на его личностное развитие и содействующих его включению в современную культуру.

Воспитывающая среда определяется, с одной стороны, целями и задачами воспитания, с другой - культурными ценностями, образцами и практиками. В этом контексте, основными характеристиками среды являются ее насыщенность и структурированность.

Воспитывающая среда строится по трем линиям:

- «от взрослого», который создает предметно-пространственную среду, насыщая ее ценностями и смыслами;
- «от совместности ребенка и взрослого»: воспитывающая среда, направленная на взаимодействие ребенка и взрослого, раскрывающего смыслы и ценности воспитания;
- «от ребенка»: воспитывающая среда, в которой ребенок самостоятельно творит, живет и получает опыт позитивных достижений, осваивая ценности и смыслы, заложенные взрослым.

Процесс воспитания реализуются во всех видах деятельности дошкольника, обозначенных в ФГОС ДО. Все виды детской деятельности опосредованы разными типами активностей:

- 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 содержания, 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).

Воспитательный процесс в ДОО строится на следующих **принципах**:

- неукоснительное соблюдение законности и прав семьи ребенка, соблюдения конфиденциальности информации о ребенке и его семье, приоритета безопасности ребенка;
- создание психологически комфортной среды для каждого ребенка и взрослого, без которой невозможно конструктивное взаимодействие детей, их семей, и педагогических работников;

системность и целенаправленность воспитания.

Культура поведения воспитателя как значимая составляющая воспитывающей среды: 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;
- умение заинтересованно слушать собеседника и сопереживать ему;
- умение видеть и слышать воспитанника, сопереживать ему;
- уравновешенность и самообладание, выдержка в отношениях с детьми;
- умение быстро и правильно оценивать сложившуюся обстановку и в то же время не торопиться с выводами о поведении и способностях воспитанников;
- умение сочетать мягкий эмоциональный и деловой тон в отношениях с детьми;
- умение сочетать требовательность с чутким отношением к воспитанникам;
- знание возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников;
- соответствие внешнего вида статусу воспитателя детского сада.

2.7.2.3. Общности МБДОУ № 151

Общность – это качественная характеристика любого объединения людей, определяющая степень их единства и совместности, для которой характерно содействие друг другу, сотворчество и сопереживание, взаимопонимание и взаимное уважение, наличие общих симпатий, ценностей и смыслов.

Понятие общность основывается на *социальной ситуации развития ребенка*. «Социальная ситуация развития ребенка данного возраста

представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства своей личности, черпая их из среды, как из основной источника своего развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным» (Л.С. Выготский)

Социальная ситуация развития – это своеобразное сочетание того, что сформировалось в психике ребенка и тех отношений, которые устанавливаются у ребенка с социальной средой. Процесс воспитания детей дошкольного возраста связан с деятельностью разных видов общностей (детских, детско-взрослых, профессионально-родительских, профессиональных).

Профессиональная общность – это устойчивая система связей и отношений между людьми, единство целей и задач воспитания, реализуемое всеми сотрудниками детского сада.

Воспитатели, а также другие сотрудники МБДОУ №151 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.

Основой эффективности такой общности является рефлексия собственной профессиональной деятельности, т.е. способность правильно оценить результаты воспитательных влияний на ребенка.

Профессионально-родительская общность включает сотрудников МБДОУ №151 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 детском саду. Зачастую поведение ребенка сильно различается дома и в образовательной организации. Без совместного обсуждения воспитывающими взрослыми особенностей ребенка невозможно выявление и в дальнейшем создание условий, которые необходимы для его оптимального и полноценного развития и воспитания.

Профессионально-родительские сообщества организуется по инициативе специалистов дошкольной образовательной организации. В деятельности МБДОУ №151 они представлены постоянно действующими родительскими клубами.

Главной целью деятельности родительских клубов является обеспечение педагогической поддержки и сопровождения семьи в воспитании ребенка. Основные направления деятельности – это психолого-педагогическое просвещение и консультирование родителей, которое заключается не столько в пропаганде психолого-педагогических знаний среди родителей, сколько в обучении родителей взаимодействию с собственными детьми.

Родительские клубы рассматриваются как активная форма взаимодействия дошкольной образовательной организации с родителями, позволяющая обеспечить:

- педагогическую направленность взаимодействия: каждый родитель получит педагогические знания, сможет соотнести их со своим опытом воспитания детей, наметить для себя пути развития как семейного воспитателя через поиск новых смыслов в привычном, новое видение себя, своей роли в воспитании своего ребенка;

- равноправные партнерские отношения: родитель и педагог вместе исследуют проблему ребенка, и каждое мнение имеет право на существование, основная функция педагога в работе с семьей – поддержка и помощь;

- открытость и демократичность общения педагога с родителями – каждый может открыто высказывать свою точку зрения по обсуждаемой проблеме; имеет право на признание его мнения другими участниками взаимодействия.

Организация деятельности родительских клубов основывается на принципах лично-центрированного, деятельностного подхода в образовании взрослых:

- принцип паритета, утверждающий равноправие педагога (воспитателя, психолога) и родителя во взаимодействии при существующем различии в их функциональной нагрузке;

- принцип диалогизма, при котором диалог трактуется в исходном понимании – греч. *Dia* – сквозь + *logos* – слово, отношение, как равнозначные

межличностные отношения, утверждающие право каждого быть понятым и понимать другого (диалогичность понимания), право на взаимопринятие и взаимоуважение (диалог смыслов);

– принцип равных стартовых возможностей, равенства потенциалов каждого родителя создает условия для проектирования множества индивидуальных траекторий саморазвития;

– принцип личностного авансирования, предполагающий в качестве исходной методологической посылки утверждение права и возможности каждого родителя быть педагогом для своего ребенка, ориентация на развитие способности поднять себя до уровня человеко-созидательной деятельности, сознательной, свободной, мобильной, ценностно-избирательной;

– принцип «интеграционного согласования» (А. Жордан) предполагающий иное видение родителем своих знаний и опыта с позиций вновь приобретенных знаний, иное видение воспитателем (фасилитатором, ведущим образовательный процесс) родителя – «удивительным интегральным существом» (П.А Сорокин), владеющим уникальным опытом и в соответствии с этим опытом, вырабатывающим представления о системе воспитания в семье и о себе как о человеке воспитывающем ребенка;

– принцип антропо-синергетического взаимодействия предполагает, во-первых, учет того, что родитель – это человек во всем многообразии своих проявлений во многом сложившийся, находящийся в поиске своего пути, обладающий самостоятельностью, претендующий на собственную точку зрения, на собственную позицию; во-вторых, этот принцип предполагает осознание педагогического процесса как процесса взаимодействия, взаимовлияния, взаимоизменения всех его участников, в котором невозможно точно просчитать, спрогнозировать происходящие изменения, жестко и однозначно руководить всем этим;

– принцип профессионально-этической взаимответственности обусловлен закономерностью, согласно которой готовность участников педагогического взаимодействия (педагогов и родителей) принять на себя заботы о судьбах детей, о будущем нашего общества предполагает их гуманистический образ жизни, соблюдение норм педагогической этики.

Детско-взрослая общность в МБДОУ №151 организуются по инициативе детей и взрослых на основе социально значимых целей, партнерства и сотрудничества.

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.

Воспитание дошкольников в данном случае происходит в процессе социальной одобряемой деятельности.

В рамках этой деятельности ребенок учится выстраивать взаимоотношения с другими людьми и свое поведение в соответствии с общим делом. У него возрастает познавательный интерес к окружающему социальному миру, развивается эмоционально-личностная сфера, происходит становление ценностных ориентаций.

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.

Цель организации детско-взрослых сообществ: воспитание детей дошкольного возраста в коллективе посредством практической совместной деятельности, направленной на пользу общества.

Задачи:

1. Формировать умение взаимодействовать со взрослыми и сверстниками.
2. Формировать умение выстраивать свое поведение и деятельность, учитывая потребности и интересы других.
3. Способствовать формированию положительного отношения к миру, к другим людям и самому себе.
4. Развивать нравственные качества личности ребенка.
5. Развивать основы социального самоконтроля и самосознания.
6. Развивать самостоятельность и инициативу.

Главное, чтобы дети поняли важность своих совместных дел. Полученные социальные знания должны превратиться в личное убеждение и внутреннюю потребность соблюдать законы и правила общества, оценивать свои действия и действия других на основе собственного сформированного социально-личностного опыта.

Общими для всех детско-взрослых сообществ являются такие формы работы как: проекты, акции, тематические праздники.

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.

2.7.2.4. Задачи воспитания в образовательных областях

Направления воспитания	Базовые ценности	Задачи воспитания
Социально-коммуникативное развитие		
Патриотическое, духовно-нравственное, социальное, трудовое	Родина, природа, семья, человек, жизнь, милосердие, добро, дружба, сотрудничество, труд	– Воспитание любви к своей семье, своему населенному пункту, родному краю, своей стране; – воспитание уважительного отношения к ровесникам, родителям (законным представителям), соседям, другим людям вне зависимости от их этнической принадлежности; – воспитание ценностного отношения к культурному наследию своего народа, к нравственным и культурным традициям России;

Направления воспитания	Базовые ценности	Задачи воспитания
		<ul style="list-style-type: none"> - содействие становлению целостной картины мира, основанной на представлениях о добре и зле, прекрасном и безобразном, правдивом и ложном; - воспитание социальных чувств и навыков: способности к сопереживанию, общительности, дружелюбия, сотрудничества, умения соблюдать правила, активной личностной позиции; - создание условий для возникновения у ребенка нравственного, социально значимого поступка, приобретения ребенком опыта милосердия и заботы; - поддержка трудового усилия, привычки к доступному дошкольнику напряжению физических, умственных и нравственных сил для решения трудовой задачи; - формирование способности бережно и уважительно относиться к результатам своего труда и труда других людей
Познавательное развитие		
Познавательное, патриотическое	Родина, человек, семья, познание, природа	<ul style="list-style-type: none"> - Воспитание отношения к знанию как ценности, понимание значения образования для человека, общества, страны; - приобщение к отечественным традициям и праздникам, к истории и достижениям родной страны, к культурному наследию народов России;

Направления воспитания	Базовые ценности	Задачи воспитания
		<ul style="list-style-type: none"> - воспитание уважения к людям – представителям разных народов России независимо от их этнической принадлежности; - воспитание уважительного отношения к государственным символам страны – флагу, гербу, гимну; - воспитание бережного и ответственного отношения к природе родного края, родной страны, приобретение первого опыта действий по сохранению природы
Речевое развитие		
Социальное, эстетическое	Культура, красота	<ul style="list-style-type: none"> - Владение формами речевого этикета, отражающими принятые в обществе правила и нормы культурного поведения; - воспитание отношения к родному языку как ценности, умения чувствовать красоту языка, стремления говорить красиво на правильном, богатом, образном языке
Художественно-эстетическое развитие		
Эстетическое	Красота, культура, человек, природа	<ul style="list-style-type: none"> - Воспитание эстетических чувств к различным объектам и явлениям окружающего мира, к произведениям разных видов, жанров и стилей искусства; - приобщение к традициям и великому культурному наследию русского народа, шедеврам мировой художественной культуры с целью раскрытия ценностей

Направления воспитания	Базовые ценности	Задачи воспитания
		<p>«Красота», «Природа», «Культура»;</p> <ul style="list-style-type: none"> - становление эстетического, эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру для гармонизации внешнего мира и внутреннего мира ребенка; - формирование целостной картины мира на основе интеграции интеллектуального и эмоционально-образного способов его освоения детьми; - создание условий для выявления, развития и реализации творческого потенциала каждого ребенка с учетом его индивидуальности, поддержка его готовности к творческой самореализации и сотворчеству с другими людьми
Физическое развитие		
Физическое и оздоровительное	Жизнь, здоровье	<ul style="list-style-type: none"> - Формирование у ребенка возрастосообразных представлений о жизни, здоровье и физической культуре; - становление эмоционально-ценностного отношения к здоровому образу жизни, интереса к физическим упражнениям, подвижным играм, закаливанию организма, к овладению гигиеническими нормами и правилами; - воспитание активности, самостоятельности, уверенности, нравственных и волевых качеств

2.7.2.5. Формы совместной деятельности в образовательной организации

Взаимодействие с родителями:

Важнейшим принципом Программы воспитания являются сотрудничество, кооперация с семьей, открытость в отношении семьи, уважение семейных ценностей и традиций, их учет в образовательной работе.

Сотрудники МБДОУ № 151 должны знать об условиях жизни ребенка в семье, понимать проблемы, уважать ценности и традиции семей воспитанников. Программа воспитания предполагает разнообразные формы сотрудничества с семьей, как в содержательном, так и в организационном планах, такие как:

- родительский комитет, участвующий в управлении образовательной организацией и в решении вопросов воспитания и социализации их детей;
- проведение родительских конференций, собраний, круглых столов, консультаций для родителей по вопросам воспитания;
- родительские клубы, в которых обсуждаются вопросы возрастных особенностей детей, формы и способы доверительного взаимодействия родителей с детьми, проводятся мастер-классы, семинары, круглые столы с приглашением специалистов;
- родительские дни, во время которых родители могут посещать занятия для получения представления об образовательном процессе в ДОУ;
- размещение на официальном сайте детского сада информации для родителей по вопросам воспитания;
- проведение консультаций специалистов для родителей по вопросам воспитания; - привлечение родителей к участию в проектах (вместе с детьми), конкурсах, соревнованиях, спектаклях, праздниках и др.;
- родительские форумы при интернет-сайте МБДОУ № 151, на которых обсуждаются интересующие родителей вопросы, а также осуществляются виртуальные консультации психологов и педагогов;
- консультационный день, организованный в режиме работы детского сада с возможностью проведения очных и дистанционных консультаций, диагностических мероприятий.

Основные направления и формы взаимодействия с семьей

Направления сотрудничества	Формы сотрудничества	
	Традиционные формы работы	Введенные участниками образовательных отношения:
Взаимо познание и информирование	– Беседы – Анкетирование – Родительские	– Группы в бесплатных системах мгновенного обмена текстовыми сообщениями Viber, WhatsApp

	<p>собрания</p> <ul style="list-style-type: none"> – Информационные стенды – Сайт ДОУ – Личное консультирование воспитателя, специалистами, администрацией – Самиздатовская печатная продукция (газеты, журналы, книги, календари и пр.) – Папки, памятки, буклеты, бюллетени; 	<ul style="list-style-type: none"> – Участие родителей (законных представителей) и других членов семьи дошкольника в реализации проектов и мероприятий воспитательной направленности. – «Почтовый ящик для родителей». – Небольшие кармашки, расположенные на стене в приемной с целью обменом информацией с родителями (текст стихотворения для разучивания, напоминания о предстоящих событиях и т.п. – Документальные видеофильмы с записью занятий, праздников и других воспитательно-образовательных мероприятий.
Непрерывное образование воспитывающих взрослых	<ul style="list-style-type: none"> – родительские собрания, – конференции, лектории – мастер-классы. – консультации. – тематические стенды 	<ul style="list-style-type: none"> – Родительский клуб «Карапуз и его компания» (просвещение родителей детей раннего и младшего дошкольного возраста). – Родительский клуб «Клуб успешных родителей» (повышение уровня готовности родителей дошкольников к выполнению воспитательной функции в семье)
Совместная деятельность педагогов, родители и детей	<ul style="list-style-type: none"> – проектная деятельность – выставки – смотры – конкурсы – экскурсии – музыкальные и физкультурные праздники, досуги – акции – Заседания ТПМПК (с 	<ul style="list-style-type: none"> – Проект «Наша новая группа» – Родители совместно с педагогами и детьми участвуют в проекте по изменению развивающей предметно-пространственной среды своей группы. – Коллекции - портфолио ребенка – Фестиваль семейного творчества. – «Гость группы». – Родитель проводит образовательное мероприятие с детьми. Организует экскурсию на

	<p>приглашением родителей).</p> <p>– работа органов общественного управления (Управляющий совет, родительские комитеты групп) - день открытых дверей</p>	<p>работу.</p> <p>– «Мой звездный день».</p> <p>– Родители помогают наиболее интересно подготовить ребенка к образовательному событию «Звездному дню» и представить его таланты, интересу, увлечения.</p> <p>– Семейный проект «Что наши дети знают о Байкале»</p> <p>– Совместное изготовление тематических макетов, панно «Нерпа - эндемик оз. Байкал», «Животный мир Прибайкалья», «Богатство растительного мира Прибайкалья», «Редкие птицы Восточной Сибири»</p> <p>– «Галерея талантов».</p> <p>– Специально организованные места для организации выставочного пространства для демонстрации детских работ.</p>
--	--	---

Воспитательные события МБДОУ №151: Основой воспитательного процесса является событие.

Событие - форма совместной деятельности ребенка и взрослого, в которой активность взрослого приводит к приобретению ребенком собственного опыта переживания той или иной ценности. Для того чтобы стать значимой, каждая ценность воспитания должна быть понята, раскрыта и принята ребенком совместно с другими людьми в значимой для него общности. Этот процесс происходит стихийно, но для того, чтобы вести воспитательную работу, он должен быть направлен взрослым.

Подлинно воспитательное событие всегда есть спроектированная взрослым образовательная ситуация. В каждом воспитательном событии педагог продумывает смысл реальных и возможных действий детей и смысл своих действий в контексте задач воспитания.

Событием может быть не только организованное мероприятие, но и спонтанно возникшая ситуация, и любой режимный момент, традиции утренней встречи детей, индивидуальная беседа, общие дела, совместно реализуемые проекты и пр. Планируемые и подготовленные педагогом

воспитательные события проектируются в соответствии с календарным планом воспитательной работы детского сада, группы, ситуацией развития конкретного ребенка.

Проектирование событий в МБДОУ №151 возможно в следующих формах:

- разработка и реализация значимых событий в ведущих видах деятельности (детско- взрослый спектакль, построение эксперимента, совместное конструирование, спортивные игры и др.);

- проектирование встреч, общения детей со старшими, младшими, ровесниками, с взрослыми, с носителями значимых культурных практик (искусство, литература, прикладное творчество и т. д.), профессий, культурных традиций народов России;

- создание творческих детско-взрослых проектов.

В детском саду существует четкая программа действий по осмыслению, организации и развитию традиций, которые позитивно влияют на социализацию и развитие личностных качеств детей дошкольного возраста.

Проектирование событий позволяет построить целостный годовой цикл воспитательной работы на основе традиционных ценностей российского общества. Это поможет каждому педагогу создать тематический творческий проект в своей группе и спроектировать работу с группой в целом, с подгруппами детей, с каждым ребенком.

События в детском саду направлены, прежде всего, на сплочение коллектива детей, родителей и педагогов и определяются нами как традиции.

Традиционные события, проводимые в детском саду – это эмоциональные события, которые воспитывают у детей чувство коллективизма, дружбы, сопричастности к народным торжествам, общим делам, совместному творчеству. В то же время, в рамках общего мероприятия ребенок осознает важность своего личного вклада в отмечаемое событие, так как он может применить свои знания и способности в процессе коллективной деятельности.

Цель проведения традиционных событий: организация в ДОУ единого воспитательного пространства для формирования социального опыта дошкольников в коллективе других детей и взрослых.

Задачи:

1. Формировать представления о нормах и правилах общения детей друг с другом и с окружающими взрослыми.

2. Формировать умение каждого ребенка устанавливать и поддерживать необходимые контакты с детьми разных возрастных групп.

3. Способствовать освоению социальных ролей: мальчик-девочка; старший- младший; член коллектива; житель своего города, гражданин своей страны.

4. Приобщать к истории и культуре народов России в процессе традиционных коллективных мероприятий.

5. Развивать гражданскую позицию, нравственность, патриотизм, инициативу и самостоятельность воспитанников в различных коллективных видах детской деятельности.

6. Воспитывать доброжелательность и положительное эмоциональное отношение к окружающим людям.

Традиции помогают ребенку освоить ценности коллектива, способствуют чувству сопричастности сообществу людей, учат прогнозировать развитие событий и выбирать способы действия. Традиции (события) наполняют ежедневную жизнь детей увлекательными и полезными делами, создают атмосферу радости общения, коллективного творчества, стремления к новым задачам и перспективам.

Количество событий самостоятельно определяется педагогами, в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей, потребностей и интересов детей.

Ежедневные традиции: воспитатель лично встречает родителей и каждого ребенка. Здоровается с ними. Выражает радость по поводу того, что они пришли. Можно сказать, что его прихода с нетерпением ждут другие дети. С приходом последнего ребенка воспитатель приветствует всех детей. Выражает радость по поводу того, что все дети собрались вместе. Желает им весело и интересно провести время. Обсуждает содержание их совместной деятельности на текущий день. В процессе обсуждения учитывает пожелания и предложения детей. В конце дня все вместе кратко подводят итог прожитого дня. Обращает внимание на детские работы, выполненные в процессе свободной самостоятельной деятельности. Побуждая детей к дальнейшему совершенствованию этих работ. Затем каждому ребенку предоставляется возможность сказать о себе что – либо хорошее.

Ежедневно утренние часы проходят под девизом: «Утро радостных встреч». Воспитатель выражает радость по поводу встречи с детьми. Рассказывает, как он провел выходные дни или о чем-то новом, интересном. Затем выслушивает всех детей, желающих поделиться своими впечатлениями. Воспитатель рассказывает, что нового и интересного ожидает детей на этой неделе. В конце разговора всех ждет сюрприз (сценка из кукольного театра, новая игрушка, интересная книга, раздача детям небольших сувениров). В дальнейшем сюрпризы могут быть подготовлены самими детьми.

Еженедельные традиции:

– «Сладкий вечер» (по средам во второй половине дня полдник или ужин) - это маленький праздник с чаепитием, которое сопровождается художественным словом, сюрпризными моментами, пение песнями.

– «Чистая пятница» – наведение чистоты в группе и на участке детского сада.

Ежемесячные традиции: «День именинника», «Наши соседи» (поход в гости с концертным или театральным номерами в соседнюю группу), Развлечение или досуг.

Ежегодные традиции: «Именины группы» - группу к этому событию украшают. Взрослые поздравляют детей с новосельем и желают им здоровья, радости, светлых и радостных дней. Обыгрывают появление в группе телевизора, часов и других предметов, которые необходимы детям.

Общественные традиционные праздники, приуроченные к важным календарным праздникам нашей страны. Праздники проводятся в утреннее время или во второй половине дня. Их продолжительность от 20 минут и не более 1 часа, в зависимости от возраста детей и содержания праздника.

Оформление яркое, красочное, торжественное. В подготовке участвует весь педагогический коллектив детского сада, но особая роль отводится музыкальному руководителю и воспитателю возрастной группы. Они должны из разученного музыкального репертуара отобрать те произведения, которые наиболее ярко исполняются детьми, затем выстроить их в определённой последовательности, включая стихи, аттракционы, инсценировки, сюрпризы. Основная нагрузка ложится на взрослых.

На праздниках дети показывают свои достижения, и, кроме этого, праздники являются источником новых впечатлений для ребёнка, стимулом его дальнейшего развития.

При организации физкультурных праздников, досугов, дней здоровья учитываются климатические условия, особенности сезона и природные факторы. И, конечно же, положительные результаты могут быть достигнуты только при условии тесного сотрудничества коллектива детского сада с семьёй. Во время физкультурных праздников дети принимают участие в подвижных и спортивных играх, эстафетах, танцах, аттракционах, упражнениях с элементами акробатики.

Кроме выше перечисленных событий с детьми организуется много разнообразных мероприятий (которые тоже являются событиями) в рамках реализации образовательной программы дошкольного образования для детей от 2-х месяцев до трёх лет «Теремок», парциальной программы «Приобщение детей к истокам русской народной культуры», парциальная образовательная программа дошкольного образования «Байкал – жемчужина Сибири:

педагогические технологии образовательной деятельности с детьми», в части, формируемой участниками образовательных отношений.

Традиционные события, праздники, мероприятия

Возрастной период	Обязательная часть образовательной программы	Часть, формируемая участниками образовательных отношений – направление «Краеведение»
Ранний возраст (1,5-3 года)	Развлечение «Здравствуй осень!» Праздник «Любят елку малыши» Игра - инсценировка «Мамочка любимая»	<i>Театрализованное представление: «Осень в лесу»</i> <i>Создание коллажей «Отдыхаем на природе»</i> <i>Физкультурное развлечение «Прогулка в зимний лес»</i> <i>Досуг «До свиданья Елочка»</i> <i>«Дружно мы весну встречаем» (музыкально-спортивное развлечение)</i> <i>Музыкальное развлечение «Капелька в гостях у ребят»</i>
Младший дошкольный возраст (3-5 лет)	- Развлечение «Осень в гости к нам пришла!» - Праздник. «Новый год». - Развлечение «Маленькие солдаты» - Праздник «Мамин праздник». - Развлечение «Лето красное».	- <i>Осенняя ярмарка «Что нам осень подарила».</i> - <i>Создание коллажей «Семейный отдых на Байкале».</i> - <i>Оформление фото коллажей: «Наш город», «Птицы на нашем участке», «Кто, кто в лесочке живёт»</i> - <i>Фотовыставки «Растения Прибайкалья», «Сохраним нерпу».</i> - <i>Развлечение «Нерпенок в гостях у ребят»</i> - <i>Выставка плакатов «Правила поведения на природе»</i> - <i>Создание семейного мини проекта «Как наша семья охраняет и бережёт природу»;</i> - <i>Фоторепортаж «Мир зимних и летних развлечений, путешествий на Байкале»</i>

<p>- Старший дошкольный возраст 5-8 лет</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Праздник «День знаний» - Развлечение «Осень в гости к нам пришла!» - Праздник. «Новый год». - Праздник «День защитника Отечества» - Праздник «Мамин праздник». - Праздник «День Победы» - Праздник «День матери» - Праздник «День народного единства» - «День России» - «Выпускной бал» (выпускники) - Спортивный праздник «Здравствуй, лето!» - Городской конкурс чтецов - Развлечение «День защиты детей» 	<ul style="list-style-type: none"> - Событие «Мой звездный день». - Фольклорный праздники: «Синичкин день», «Рождественские колядки», «Масленица». - Викторины: «Уникальный Байкал», «Что мы знаем о животных Прибайкалья», «Что мы знаем об экосистеме озера Байкал» - Проект родителей с детьми «Произведения о Байкале». - Фото-коллаж «Наши славные дела на Байкале» - – Праздник «День Байкала» - Познавательный проект: «Хочу всё знать о родной природе» - Творческие конкурсы «Альтернативная ель», «Каждому скворцу по дворицу» - Конкурс рисунков «Животные, обитающие в Прибайкалье». - Панорамный проект «Путешествие по Байкалу» - Постановка спектакля «Красавица Ангара» - Спортивное соревнование «Сибирские богатыри» - Совместные экскурсии в зоопарк, в лимнологический музей, нерпинарий. Краеведческий музей - Выпуск семейной газеты «Отдыхаем на Байкале».
---	---	---

Совместная деятельность в образовательных ситуациях: Совместная деятельность взрослого и детей осуществляется как в виде специально организованной образовательной деятельности, так и в виде образовательной деятельности, осуществляемой в ходе режимных моментов.

Специально организованная образовательная деятельность реализуется через организацию различных видов детской деятельности (игровой,

двигательной, познавательно исследовательской, коммуникативной, продуктивной, музыкально-художественной, трудовой, а также чтения художественной литературы) или их интеграцию с использованием разнообразных форм и методов работы, выбор которых осуществляется педагогами самостоятельно в зависимости от контингента детей, уровня освоения программы и решения конкретных образовательных задач.

В реализации воспитательного потенциала образовательной деятельности педагоги ориентируются на целевые приоритеты, связанные с возрастными особенностями их воспитанников:

- установление доверительных отношений между педагогом и воспитанниками, способствующих позитивному восприятию детьми требований и просьб педагога, привлечению их внимания к обсуждаемой на занятии информации, активизации их познавательной деятельности;

- побуждение дошкольников соблюдать в детском саду общепринятые нормы поведения, правила общения со старшими (педагогами) и сверстниками (дошкольниками), принципы дисциплины и самоорганизации;

- привлечение внимания дошкольников к лексической теме, организация их работы с получаемой на занятии социально значимой информацией - инициирование ее обсуждения, высказывания детьми своего мнения по ее поводу, выработки своего к ней отношения;

- использование воспитательных возможностей содержания обучения через демонстрацию детям примеров ответственного, гражданского поведения, проявления человеколюбия и добросердечности, через подбор соответствующих текстов для чтения, проблемных ситуаций для обсуждения с воспитанниками;

- применение на занятии интерактивных форм работы с детьми:

- а) интеллектуальных игр, стимулирующих познавательную мотивацию дошкольников (+ развивающие задания на интерактивной доске);

- б) дидактического театра, где полученные на занятии знания обыгрываются в театральных постановках;

- в) дискуссий, которые дают дошкольникам возможность приобрести опыт ведения конструктивного диалога;

- г) групповой работы или работы в парах, которые учат дошкольников командной работе и взаимодействию с другими детьми;

- включение в занятия игровых ситуаций, которые помогают поддержать мотивацию детей к получению знаний, налаживанию позитивных межличностных отношений в группе, помогают установлению доброжелательной атмосферы во время жизнедеятельности в ДОУ;

- организация шефства над другими детьми, дающего дошкольникам социально значимый опыт сотрудничества и взаимной помощи;
- инициирование и поддержка исследовательской деятельности дошкольников в рамках реализации ими индивидуальных и групповых исследовательских проектов.

Немаловажная роль в воспитательном процессе отводится в детском саду режимным моментам, т.к. они в целом структурируют время ребенка, разбивая его на знакомые ему ситуации, что важно для формирования устойчивой картины мира, в которой ребенок способен ориентироваться и использовать как отправную точку в своей активности.

Развивающее общение воспитателей и детей при проведении режимных моментов, даже во время таких обыденных процедур, как умывание, одевание, прием пищи и т.п., позволяет детям много узнать и многому научиться. В ходе режимных моментов у детей не только развиваются соответствующие навыки самообслуживания, но и расширяются представления об окружающем мире, обогащается словарный запас, развиваются социально-коммуникативные навыки, навыки общения, и т.д.

Реализация воспитательной работы в ходе режимных моментов

Режимные моменты	Формы организации образовательного процесса	Вид деятельности	Направление воспитания
Прием детей	Игры (дидактические, настольно-печатные, сюжетно-ролевые, подвижные)	Самостоятельная и совместная со взрослым игровая деятельность, познавательно--исследовательская, конструктивная, коммуникативная деятельность, физическая активность	Познавательное Трудовое Социальное воспитание Физическое и оздоровительное , эстетическое
	Беседы с детьми	Коммуникативная деятельность	Все направления воспитания
	Экскурсии по участку (теплое время года)	Поисково--исследовательская, коммуникативная деятельность	Познавательное

	Наблюдения		Познавательное
	Гигиенические процедуры	Самообслуживание	Физическое и оздоровительное
	Дежурство в уголке природы, в столовой	Элементарная трудовая деятельность	Познавательное и трудовое
	Утренняя гимнастика	Физическая активность	Физическое и оздоровительное
Завтрак	Формирование культуры еды	Самообслуживание	Физическое, эстетическое
Совместная со взрослыми образовательная деятельность	Игра	Самостоятельная игровая деятельность	Все направления в зависимости от возникающих образовательных ситуаций
	Подготовка к занятиям	Элементарная трудовая деятельность	Трудовое и познавательное
Непрерывная образовательная деятельность	Занятия Коллекционирование Реализация проектов Решение ситуативных задач Чтение художественной и познавательной литературы Дидактические и сюжетно--дидактические игры Конструирование	Познавательно-исследовательская, конструктивная, изобразительная (продуктивная), музыкальная, коммуникативная, речевая, восприятие художественной литературы и фольклора, игровая, двигательная активность	Все направления воспитания
Подготовка к прогулке, прогулка	Занятия Коллекционирование Реализация проектов Решение ситуативных задач Чтение	Самостоятельная и совместная со взрослыми игровая деятельность, познавательно--исследовательская,	Все направления воспитания

	художественной и познавательной литературы Наблюдения и экскурсии Беседы Элементарные опыты Дидактические сюжетно-дидактические игры Конструирование Труд в природе	коммуникативная, конструктивная, изобразительная (продуктивная), элементарная Трудовая деятельность, восприятие художественной литературы и фольклора, физическая активность	
Подготовка к обеду. Обед	Формирование культуры еды	Самообслуживание	Физическое и оздоровительное эстетическое
Сон	Воспитание навыков здорового образа жизни		
Постепенный переход от сна к бодрствованию	Гимнастика пробуждения	Физическая активность	Физическое и оздоровительное
	Закаливающие процедуры	Воспитание навыков ЗОЖ	Физическое и оздоровительное
	Игра	Самостоятельная игровая деятельность	Все виды воспитания (ситуативное реагирование)
Подготовка к полднику, полдник	Формирование культуры еды	Самообслуживание	Физическое и оздоровительное Эстетическое, трудовое
Самостоятельная деятельность	Развитие инициативы, самостоятельности, активности	Игровая, познавательно-исследовательская, коммуникативная, конструктивная, изобразительная (продуктивная), физическая активность	Все направления воспитания в зависимости от возникающих образовательных ситуаций

При организации совместной деятельности взрослых и детей воспитатель реализует позицию равного партнёра, включённого в деятельность с детьми, который «изнутри» этой деятельности вводит свои предложения и принимает замыслы детей, демонстрирует разнообразные способы действий, решает возникающие в совместной деятельности проблемы вместе с детьми без жёстких оценок. При этом включённость воспитателя в деятельность наравне с детьми предполагает:

- добровольное присоединение детей к деятельности (без психического и дисциплинарного принуждения);
- свободное общение и перемещение детей во время деятельности (при соответствии организации рабочего пространства);
- открытый временной конец занятия (каждый работает в своем темпе).

Отдельное внимание уделяется самостоятельной (свободной) деятельности воспитанников. Ее содержание и уровень зависят от возраста и опыта детей, запаса знаний, умений и навыков, уровня развития творческого воображения, самостоятельности, инициативы, организаторских способностей, а также от имеющейся материальной базы и качества педагогического руководства. Организованное проведение этой формы работы обеспечивается как непосредственным, так и опосредованным руководством со стороны воспитателя.

При свободной самостоятельной деятельности детей воспитатель реализует позицию создателя развивающей среды, когда взрослый непосредственно не включён в детскую деятельность, а создает образовательную среду, в которой у детей появляется возможность действовать свободно и самостоятельно, а также деятельностного взрослого (в основном, это организация ручного труда с подгруппой детей, или проектной деятельности). Гармоничное сочетание форм деятельности позволяет направлять и обогащать развитие детей, организовать для детей культурное пространство свободного действия, необходимое для процесса индивидуализации

Индивидуальная работа с детьми всех возрастов проводится в свободные часы (во время утреннего приема, прогулок и т.п.) в помещениях и на свежем воздухе. Она организуется с целью активизации пассивных воспитанников, организации дополнительных занятий с отдельными детьми, которые нуждаются в дополнительном внимании и контроле, например, часто болеющими, хуже усваивающими образовательный материал при фронтальной работе и т.д.

Ведущей в воспитательном процессе является игровая деятельность. Игра широко используется как самостоятельная форма работы с детьми и как

эффективное средство и метод развития, воспитания и обучения в других организационных формах. Приоритет отдается творческим играм (сюжетно-ролевые, строительно-конструктивные, игры-драматизации и инсценировки, игры с элементами труда и художественно деятельности) и играм с правилами (дидактические, интеллектуальные, подвижные, хороводные т.п.).

Воспитательное значение игры состоит как в том, что дошкольники отражают в ней различные стороны социальной жизни, так и в том, что в игровом коллективе у дошкольников возникает потребность регулировать взаимоотношения со сверстниками, складываются нормы нравственного поведения, проявляются нравственные чувства. В игре дети активны, творчески преобразуют то, что ими было воспринято ранее, свободнее и лучше управляют своим поведением. У них развиваются субъектные свойства, формируется поведение, опосредованное образом другого человека. В результате постоянного сравнения своего поведения с поведением окружающих людей у ребенка появляется возможность лучшего осознания самого себя, своего «Я». Все это самым непосредственным образом влияет на социально-личностное развитие дошкольника.

2.7.2.6. Организация предметно-пространственной среды

Требования Программы воспитания к организации предметно-пространственной среды

Направление воспитания	Ценности	Требования к РППС
Патриотическое	Родина, природа	РППС содержит: <ul style="list-style-type: none"> - знаки и символы государства, региона, населенного пункта и ДОО; - компоненты, отражающие региональные, этнографические и другие особенности социокультурных условий, в которых находится ДОО; - компоненты, отражающие экологичность, природосообразность и безопасность
Социальное	Человек, семья, дружба, сотрудничество	РППС содержит: <ul style="list-style-type: none"> - компоненты, обеспечивающие детям возможность общения, игры и

Направление воспитания	Ценности	Требования к РППС
		совместной деятельности; – компоненты, отражающие ценность семьи, людей разных поколений, радость общения с семьей
Познавательное	Познание	РППС дает ребенку возможность познавательного развития, экспериментирования, освоения новых технологий, раскрывающих красоту знаний, необходимость научного познания, формирующих научную картину мира
Физическое и оздоровительное	Здоровье, жизнь	РППС детского сада: – помогает укреплять здоровье ребенка; – раскрывает смысл здорового образа жизни, физической культуры и спорта
Трудовое	Труд	РППС дает ребенку возможность посильного труда, отражает ценности труда в жизни человека и государства
Эстетическое	Культура, красота	РППС детского сада: – гармоничная; – эстетически привлекательная
Духовно-нравственное	Жизнь, милосердие, добро	Компоненты среды обеспечивают возможность ребенку погружаться в культуру России, знакомиться с особенностями традиций многонационального российского народа

Предметно-пространственная среда МБДОУ № 151 отражает федеральную, региональную специфику, а также специфику детского сада и включает:

- оформление помещений;
- оборудование;
- игрушки.

Наименование	Основные требования
Группа	<p>Групповые помещения оснащены детской мебелью, игрушками и пособиями отвечающей гигиеническим и возрастным особенностям воспитанников. Подбор оборудования осуществляется исходя из того, что при реализации основной образовательной программы дошкольного образования основной формой работы с детьми и ведущей деятельностью для них является игра.</p> <p>Оборудование групповых помещений ДОО отвечает требованиям безопасности, здоровьесбережения, эстетически привлекательное и развивающее. Расположение мебели, игрового материала отвечает требованиям техники безопасности, санитарно-гигиеническим нормам, физиологии детей, принципам функционального комфорта.</p>
Участок детского сада Спортивная площадка	<p>Участки для прогулок, прогулочные веранды, спортивный участок, ограждение.</p> <p>Материалы и оборудование для двигательной активности включают оборудование для ходьбы, бега, метания в цель и равновесия; для прыжков; для катания, бросания и ловли; для ползания и лазания; для общеразвивающих упражнений;</p>
Музыкальный зал, физкультурный зал Кабинеты специалистов (учитель-логопед, педагог-психолог)	<p>Требования к оснащению и оборудованию кабинетов (учителя-логопеда, педагога-психолога, медицинского, методического), музыкального и физкультурного залов, включают соответствие принципу необходимости и достаточности для организации коррекционной работы, медицинского обслуживания детей, методического оснащения воспитательно-образовательного процесса, а также обеспечение разнообразной двигательной активности и музыкальной деятельности детей дошкольного возраста;</p>

Предметно-пространственная среда отражает ценности, на которых строится Программа воспитания, способствует их принятию и раскрытию ребенком.

Она включает знаки и символы государства, региона, города и организации.

Также, отражает региональные, этнографические, конфессиональные и другие особенности социокультурных условий, в которых находится организация.

При проектировании пространства внутренних помещений детского сада, прилегающих территорий, предназначенных для реализации Программы воспитания, наполнении их мебелью, средствами обучения, материалами и

другими компонентами коллектив детского сада руководствуется следующими **принципами формирования среды:**

1) **содержательной насыщенности** – среда включает средства обучения (в том числе технические и информационные), материалы (в том числе расходные), инвентарь, игровое, спортивное и оздоровительное оборудование, которые позволяют обеспечить игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех категорий детей, экспериментирование с материалами, доступными детям; двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях; эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением; возможность самовыражения детей;

2) **трансформируемости** – обеспечивает возможность изменений РППС в зависимости от образовательной ситуации, в том числе меняющихся интересов, мотивов и возможностей детей;

3) **полифункциональности** – обеспечивает возможность разнообразного использования составляющих РППС (например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм, в том числе природных материалов) в разных видах детской активности;

4) **доступности** – обеспечивает свободный доступ воспитанников (в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья) к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности;

5) **безопасности** – все элементы РППС соответствуют требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования, такими как санитарно-эпидемиологические правила и нормативы и правила пожарной безопасности, а также правила безопасного пользования Интернетом.

Предметно-развивающая среда групповых комнат создана с учетом принципа интеграции образовательных областей. Материалы и оборудование для одной образовательной области могут использоваться и в ходе реализации других областей.

Пространство групп организовано в виде хорошо разграниченных «центров активности», оснащенных большим количеством развивающих материалов (книги, игрушки, материалы для творчества, развивающее оборудование).

Оснащение центров активности меняется в соответствии с тематическим планированием образовательного процесса:

- игровой центр (настольные игры, оборудование для сюжетно-ролевых игр);

- литературный центр (дидактические игры для развития речи, книжный уголок);
- центр познания (природные материалы, материалы для детского экспериментирования, дидактические игры по разным направлениям);
- центр творчества (материалы для изобразительности и конструирования, театральные игры, художественно-театральной и музыкальной деятельности);
- спортивный центр (оборудование для самостоятельной двигательной активности – мячи, обручи, скакалки).

А также уголки : уголок краеведения (альбомы, открытки, макеты, экспонаты по краеведению), патриотический уголок (государственные символы, карта нашей Родины, открытки и альбомы с достопримечательностями страны и родного края и т.д.) , и другие.

Такая организация пространства позволяет детям выбирать интересные для себя занятия, чередовать их в течение дня, а педагогам дает возможность эффективно организовывать образовательный процесс с учетом индивидуальных особенностей детей. Оснащение центров активности меняется в соответствии с тематическим планированием образовательного процесса.

Педагоги детского сада помимо фабричного игрового и дидактического оборудования активно используют в работе нестандартные, изготовленные своими руками макеты, атрибуты для сюжетно-ролевых игр, для двигательной деятельности, детского экспериментирования. Как правило, эти материалы многофункциональны, носят развивающий характер, любимы и востребованы детьми.

При выборе материалов и игрушек для предметно-пространственной среды коллектив детского сада ориентируется на продукцию отечественных и территориальных производителей. Игрушки, материалы и оборудование соответствуют возрастным задачам воспитания детей дошкольного возраста.

В интерьерах групп используются предметы домашней обстановки: уголки уединения и разнообразные игры; продукты детского творчества.

Оснащение воспитательного процесса осуществляется с учетом полоролевой специфики, поэтому предметно-развивающая среда содержит как общие, так и специфичные материалы для девочек и мальчиков.

Оснащение развивающей среды играми, игрушками, дидактическими материалами, издательской продукцией строится на следующих принципах:

1) В качестве ориентиров для подбора игр, игрушек, дидактического материала, издательской продукции (далее - игрушки и оборудование) выступают общие закономерности развития ребенка на каждом возрастном этапе.

2) Подбор оборудования осуществляется для тех видов деятельности ребенка, которые в наибольшей степени способствуют решению развивающих задач на уровне дошкольного образования (игровая, продуктивная, познавательно-исследовательская, коммуникативная, трудовая, музыкально-художественная деятельности, восприятие художественной литературы), а также с целью активизации двигательной активности ребенка, любознательности, познавательной инициативы.

3) Игры, игрушки, дидактические материалы, издательская продукция отвечают санитарно-эпидемиологическим правилам и нормативам, гигиеническим, педагогическим и эстетическим требованиям.

Имеющиеся в ДООУ игрушки соответствуют техническому регламенту о безопасности продукции, предназначенной для детей дошкольного возраста и обладают следующими качествами:

– полифункциональностью: игрушки могут быть гибко использованы в соответствии с замыслом ребенка, сюжетом игры в разных функциях, способствуя развитию творчества, воображения, знаковой символической функции мышления;

– возможностью применения игрушки в совместной деятельности: игрушки пригодны к использованию одновременно группой воспитанников (в том числе с участием взрослого как играющего партнера) и инициируют детей на совместные действия – коллективные постройки, совместные игры;

– дидактическими свойствами: такого рода игрушки несут в себе способы обучения ребенка конструированию, ознакомлению с цветом и формой, могут содержать механизмы программированного контроля (некоторые электрифицированные и электронные игры и игрушки);

– принадлежностью к изделиям художественных промыслов: эти игрушки являются средством художественно-эстетического развития ребенка, приобщают его к миру искусства и знакомят его с народным художественным творчеством.

4) При подборе оборудования и определении его количества педагоги учитывают условия каждой группы: количество воспитанников в группах, площадь групповых и подсобных помещений, интересы и предпочтения детей.

5) Подбор оборудования осуществляется исходя из того, что при реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования основной формой работы с детьми и ведущей деятельностью для них является игра.

6) Оборудование для продуктивной деятельности представлено оборудованием для изобразительной деятельности и конструирования и оборудованием общего назначения:

– набор оборудования для изобразительной деятельности включает материалы для рисования, лепки и аппликации;

– оборудование для конструирования включает строительный материал, детали конструкторов разных видов, бумагу разных цветов и фактуры, а также природные и бросовые материалы.

Оборудование для познавательно-исследовательской деятельности включает объекты для исследования в реальном действии и образно-символический материал:

– оборудование, относящееся к объектам для исследования в реальном времени, включает различные материалы для сенсорного развития. Данная группа материалов включает и природные объекты, в процессе действий с которыми дети знакомятся с их свойствами и учатся различным способам их упорядочивания;

– группа образно-символического оборудования представлена специальными наглядными пособиями, репрезентирующими детям мир вещей и событий.

Материалы и оборудование для двигательной активности включают:

С помощью физкультурного оборудования и пособий должно обеспечиваться правильное выполнение разнообразных комплексов физических упражнений (общеразвивающих, упражнений в основных видах движений), а также целенаправленное формирование различных физических качеств (ловкости, гибкости, силы, выносливости, скоростных и скоростно-силовых качеств).

Большинство физкультурных пособий используется детьми в процессе выполнения физических упражнений и подвижных игр. Поэтому в комплекты оборудования входят самые разнообразные предметы: крупногабаритные (гимнастические скамейки, лестницы, бумы и др.), переносные и стационарные, изготовленные из разных материалов (дерева, резины, пластмассы и т. п.), мелкие (резиновые кольца, мячи, шары, обручи и т.п.

Для достижения полноты и качества использования научных и практических знаний в образовательной деятельности, в дошкольном учреждении создается система информационного обеспечения.

В своей практике педагоги детского сада использую компьютерные презентации для ознакомления детей с правилами дорожного движения, народными промыслами, ознакомления с музыкальными и живописными произведениями и др. Чередование демонстрации теоретического материала и беседы с детьми помогают добиться поставленных образовательных и воспитательных целей.

Активное пользование Интернет-ресурсами дает возможность воспитателям принимать участие с детьми в заочных конкурсах детского художественного творчества различного уровня (международные, всероссийские, региональные).

2.7.2.7. Социальное партнерство

Особая значимость в воспитательной работе придается взаимодействию с социальными партнерами ДООУ.

Основные социальные институты, взаимодействующие с МБДОУ № 151 – это МБДОУ № 82, МОУ СОШ № 15, МБУК «ЦБС г. Иркутска» Библиотека имени А.С. Пушкина, музей «Усадьба В. П. Сукачева», театр кукол «Аистенок», ГИБДД и ИРО ВДПО.

Планы взаимодействия ДООУ с различными учреждениями разработаны с учетом доступности, соответствия возрастным возможностям детей и эмоциональной насыщенности.

Сотрудничество коллектива детского сада с СОШ обеспечивает преемственность и непрерывность в организации воспитательной работы между дошкольным и начальным звеном образования. Для воспитанников детского сада организуются экскурсии в школу, посещение школьного музея, библиотеки; знакомство и взаимодействие дошкольников с учителями и учениками начальной школы; участие в совместной образовательной деятельности, игровых программах; выставки рисунков и поделок; встречи и беседы с бывшими воспитанниками ДООУ (ученики начальной и средней школы); совместные праздники (День знаний, посвящение в первоклассники, выпускной в детском саду и др.) и спортивные соревнования дошкольников и первоклассников; участие в театрализованной деятельности; посещение дошкольниками адаптационного курса занятий, организованных при школе (занятия с психологом).

Для развития у детей целостного представления об окружающем мире, усвоения социальных ценностей, формирования личностной культуры организуется совместная деятельность с Детской библиотекой им. Марка Сергеева, музеем «Усадьба В. П. Сукачева», театром кукол «Аистенок». Беседы, конкурсы, викторины, совместные мероприятия способствуют развитию воображения, любознательности, вдумчивости, повышают интерес к чтению детской литературы, детским познавательным мероприятиям, народной культуре.

С целью формирования у детей навыков осознанного безопасного поведения, а также повышения ответственности за соблюдение детьми правил пожарной безопасности, дорожного движения на улицах города

взаимодействует с ГИБДД и пожарной командой ИРО ВДПО. Инспектор по пропаганде БДД и сотрудники пожарной команды принимают активное участие в тематических беседах, открытых мероприятиях с воспитанниками дошкольного возраста, организуют экскурсии и выездные практические игровые занятия с детьми.

Социальные партнеры МБДОУ № 151

№ п/п	Социальный партнер	Взаимосвязь
1	МБДОУ г. Иркутска детский сад № 82	<ul style="list-style-type: none"> – семинары-практикумы и мастер-классы по методике использования инновационных технологий; – профессиональные конкурсы; – открытые мероприятия педагогов ДОУ; – совместные социальные акции.
2	МБОУ СОШ №15 г. Иркутска	<ul style="list-style-type: none"> – экскурсии детей в школу, – мини-уроки для детей, – викторины между дошкольниками и учащимися 1 класса, – семинары-практикумы по методике использования инновационных технологий; – открытые мероприятия педагогов ДОУ и учителей начальных классов; – мастер-классы по внедрению инновационных технологий в ДОУ и школе
3	МБУК «ЦБС г. Иркутска» Библиотека имени А.С. Пушкина	<ul style="list-style-type: none"> – детские лектории, викторины, познавательные и досуговые мероприятия, посещение выставок, мероприятия для воспитателей: консультации, рекламные выезды, конференции, стажировки и семинары-практикумы
4	ГУК Иркутский областной художественный музей им. В.П. Сукачева	<ul style="list-style-type: none"> – посещение экспозиций, выставок, детских познавательных мероприятий, познавательные досуги и праздники, кружки, мастерские;
5	МУК театр кукол «Аистенок»	<ul style="list-style-type: none"> – детские спектакли и праздники;
6	Журнал «Сибирячок»	<ul style="list-style-type: none"> – тематические занятия, детские праздники, конкурсы
7	Детская поликлиника № 3	Встречи с узкими специалистами. Профилактические осмотры детей, ежегодная диспансеризация
8	ГИБДД	Мероприятия по безопасному поведению на

		дороге: детские лектории, тематические занятия, встречи с инспектором по БДД и др. мероприятия в соответствии с планом.
9	ИРО ВДПО	Обучающие мероприятия: детские лектории, тематические занятия, экскурсии в пожарную часть.
10	Взаимодействие с информационными средствами массовой информации	Размещение информации на сайте детского сада https://rused.ru/irk-mdou151/ и в социальной сети Инстаграм https://www.instagram.com/mbdou151irkutsk/

Грамотно организованное и продуманное взаимодействие МБДОУ №151 с социальными партнерами приводит к положительным результатам (педагогическим эффектам). Создаются условия для:

- расширения кругозора дошкольников, формирование представлений о мире на основе реальных впечатлений, получаемых при «живом» контакте с окружающим миром (освоения предметного и природного окружения, развития мышления, обогащения словаря, знакомства с историей, традициями, культурой, природой родного края);

- обогащения познавательного и личностного общения в различных социальных ситуациях, с людьми разного пола, возраста, национальности, с представителями разных профессий, что предполагает практическое развитие коммуникативных умений, формирование культуры поведения в ходе непосредственно широкой практической деятельности и общения;

- воспитания уважения к труду взрослых;

- профессионального роста педагогов ДОУ.

2.7.3. Организационный раздел

2.7.3.1. Кадровое обеспечение

Реализация Программы воспитания обеспечивается коллективом детского сада, в состав которого входят:

Должность	Функции воспитательного процесса	Кол-во
ь		

Заведующий	<ul style="list-style-type: none"> – Управляет воспитательной деятельностью на уровне ДООУ; создает условия, позволяющие педагогическому составу реализовать воспитательную деятельность; – проводит анализ итогов воспитательной деятельности в ДООУ за учебный год; – планирует воспитательную деятельность в ДООУ на учебный год, включая календарный план воспитательной работы на учебный год; – регулирует воспитательную деятельность в ДООУ; контролирует исполнение управленческих решений по воспитательной деятельности в ДООУ (в том числе осуществляет мониторинг качества организации воспитательной деятельности в ДООУ). 	1
Заместитель заведующего	<ul style="list-style-type: none"> – Организует текущее и перспективное планирование деятельности детского сада. – Координирует трудовую деятельность воспитателей, других педагогических и иных работников, а также разработку учебно-методической и иной документации, которая необходима для деятельности образовательного учреждения. – Обеспечивает использование и совершенствование существующих методов организации образовательного процесса, а также современных образовательных технологий. – Осуществляет контроль качества образовательного процесса. – Занимается координацией взаимодействия между представителями педагогической науки и практики. – Организует просветительскую работу для родителей, либо лиц, их заменяющих. – Оказывает необходимую помощь педагогическим работникам в освоении и разработке инновационных программ и технологий. – Занимается организацией воспитательно-образовательной, методической, культурно-массовой работы. – Осуществляет контроль учебной нагрузки воспитанников. – Составляет план непосредственно образовательной, а также других видов учебной и воспитательной (в том числе культурно-досуговой) 	1

	<p>деятельности.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Обеспечивает своевременное составление, утверждение, представление отчетной документации. – Занимается комплектованием и принятием мер по сохранению контингента воспитанников в кружках. – Оказывает необходимую помощь воспитанникам в проведении культурно-просветительских и оздоровительных мероприятий. – Принимает участие в подборе и расстановке педагогических кадров, организует повышение их профессиональной квалификации и мастерства. – Вносит существенные предложения по совершенствованию образовательного процесса и управления учебным учреждением. – Участвует в подготовке и проведении аттестации педагогических и других сотрудников образовательного учреждения. – Занимается принятием мер по оснащению кабинетов и групп необходимым современным оборудованием, наглядными пособиями и техническими средствами обучения, пополнению методического кабинета учебно-методической, художественной и периодической литературой. – Осуществляет контроль состояния медицинского обслуживания воспитанников дошкольного образовательного учреждения. <p>Заместитель заведующего планирует и организует:</p> <ul style="list-style-type: none"> - образовательную деятельность ДОУ; - изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта; - систему связей с социумом; - систему контроля профессиональной деятельности воспитателей и состояния образовательной работы в группах. <ul style="list-style-type: none"> – Участвует совместно с заведующим дошкольным образовательным учреждением в разработке программ развития, годового плана работы; досуговых, оздоровительных и других мероприятий в рамках реализуемой образовательной программы; пакета документов, которые необходимы для апробации и внедрения разрабатываемых программ (технологий). – Занимается корректировкой планов 	
--	--	--

	<p>образовательной работы с детьми и планы деятельности педагогов дополнительного образования в едином образовательном пространстве.</p> <ul style="list-style-type: none"> - В рамках своих функциональных обязанностей осуществляет контроль: <ul style="list-style-type: none"> - должного выполнения образовательной программы, годового плана работы дошкольного образовательного учреждения, перспективных и календарных планов воспитателей и других педагогических работников; - внедрения инновационной деятельности; - состояния развивающей среды и сохранности методического обеспечения в детских группах; - выполнения установленного режима дня и соблюдения требований к гигиенической нагрузке на детей в организованных формах обучения; - повышения профессионального мастерства и самообразования воспитателей, а также других педагогов; - взаимодействия воспитателей с родителями, либо их законными представителями. 	
Методист	<ul style="list-style-type: none"> - Осуществляет методическое руководство воспитательно-образовательной деятельностью воспитателей и других педагогических работников, обеспечивая выполнение основной общеобразовательной программы дошкольного образования, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. - Координирует деятельность воспитателей, педагогических работников в проектировании образовательной среды дошкольного образовательного учреждения. - Оказывает учебно-методическую и научную поддержку всем участникам образовательного процесса. - Осуществляет взаимосвязь и сотрудничество в работе детского сада, семьи и социума. - Содействует всестороннему развитию воспитанников дошкольного образовательного учреждения через систему кружков, клубов, секций, объединений, организуемых в детском саду. - Помогает формированию общей культуры 	1

	<p>личности, социализации, развитию познавательных интересов воспитанников.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Содействует непрерывному профессиональному развитию и росту педагогов. – Участвует в выполнении целевых федеральных, региональных и муниципальных программ развития дошкольного образования. – Систематически выполняет разного вида контроль и анализ состояния образовательной и воспитательной работы в ДОУ и принятие на его основе конкретных мер по повышению качества и эффективности работы. – Контролирует работу воспитателей в части: <ul style="list-style-type: none"> соблюдения прав и свобод детей, по обеспечению охраны жизни и здоровья воспитанников во время воспитательно-образовательного процесса; планирования и выполнения воспитательно-образовательной работы с учетом требований санитарных правил и гигиенических нормативов; организации и проведении в группах образовательной деятельности воспитанников, режимных моментов, игровой и самостоятельной деятельности; выполнения годового плана работы дошкольной образовательной организации и решений, принятых на заседаниях педсоветов; самообразования. 	
Воспитатель	<ul style="list-style-type: none"> – Осуществляет профессиональную деятельность в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования (ФГОС ДО) и годовым планом ДОУ; – участвует в разработке и реализации программы развития ДОУ в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды; – планирует и проводит учебные занятия с воспитанниками с учетом требований санитарных правил и гигиенических нормативов; – формирует мотивацию к обучению; – дает объективную оценку знаний воспитанников на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей. – В рамках трудовой функции по 	28

	<p>воспитательной деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> - регулирует поведение воспитанников для обеспечения безопасной образовательной среды; - реализовывает современные, в том числе интерактивные, формы и методы воспитательной работы, используя их как на занятии с воспитанниками, так и на прогулке; - устанавливает воспитательные цели, способствующие развитию воспитанников, независимо от их способностей и характера; - вырабатывает четкие правила поведения воспитанников в соответствии с уставом образовательной организации и правилами внутреннего распорядка ДОУ; - занимается проектированием и реализацией воспитательных программ с учетом требований санитарных правил и гигиенических нормативов; - осуществляет проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка); - развивает у воспитанников познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формирует гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира, формирует у воспитанников культуру здорового и безопасного образа жизни; - оказывает помощь семье в решении вопросов воспитания ребенка. <p>– В рамках трудовой функции развивающей деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> - выявляет в ходе наблюдения поведенческие и личностные проблемы воспитанников, связанные с особенностями их развития; - применяет инструментарию и методы диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка; - осваивает и применяет психолого-педагогические технологии (в том числе инклюзивные), необходимые для адресной работы с различными контингентами детей: одаренными детьми, социально уязвимыми детьми, детьми, попавшими в трудные жизненные ситуации, детьми-мигрантами, детьми-сиротами, детьми с особыми образовательными потребностями (аутистами, 	
--	--	--

	<p>детьми с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), детьми с ограниченными возможностями здоровья, детьми с девиациями поведения, детьми с зависимостью;</p> <ul style="list-style-type: none"> - взаимодействует с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума; - совместно с <u>музыкальным руководителем и инструктором по физической культуре</u>, методистом готовит праздники, организует досуг детей; - планирует и организует оснащение развивающей предметно-пространственной среды группы, досуг, выставки работ воспитанников, участие детей в конкурсах разного уровня и другие мероприятия в соответствии с годовым планом детского сада. - разрабатывает (совместно с другими специалистами) и реализовывает совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка; - осваивает и адекватно применяет специальные технологии и методы, позволяющие проводить коррекционно-развивающую работу. - В рамках трудовой функции педагогической деятельности по реализации программ дошкольного образования: <ul style="list-style-type: none"> - участвует в разработке основной образовательной программы ДООУ в соответствии с ФГОС ДО; - участвует в создании безопасной и психологически комфортной образовательной среды ДООУ через обеспечение безопасности жизни детей, поддержание эмоционального благополучия ребенка в период пребывания в ДООУ; - планирует и реализовывает образовательную работу в группе детей раннего и/или дошкольного возраста в соответствии с ФГОС ДО и образовательными программами, санитарными правилами и гигиеническими нормативами; - организует и проводит педагогический мониторинг освоения детьми образовательной программы и анализ образовательной работы в группе детей раннего и/или дошкольного возраста; - участвует в планировании и корректировке образовательных задач (совместно с педагогом- 	
--	---	--

	<p><u>психологом и другими специалистами)</u> по результатам мониторинга с учетом индивидуальных особенностей развития каждого ребенка раннего и/или дошкольного возраста;</p> <ul style="list-style-type: none"> - реализовывает педагогические рекомендации специалистов (педагога-психолога, <u>логопеда</u> и др.) в работе с детьми, испытывающими трудности в освоении программы, а также с детьми с особыми образовательными потребностями; - развивает профессионально значимые компетенции, необходимые для решения образовательных задач развития детей раннего и дошкольного возраста с учетом особенностей возрастных и индивидуальных особенностей их развития; - формирует психологическую готовность к школьному обучению; - создает позитивный психологический климат в группе и условия для доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащих к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также с различными (в том числе ограниченными) возможностями здоровья; - организует виды деятельности, осуществляемые в раннем и дошкольном возрасте: предметной, познавательно-исследовательской, игры (ролевой, режиссерской, с правилом), продуктивной; - создает широкие возможности для развития свободной игры детей; - активно использует недирективную помощь и поддержку детской инициативы и самостоятельность в разных видах деятельности; - организует образовательный процесс на основе непосредственного общения с каждым ребенком с учетом его особых образовательных потребностей. - Осуществляет надлежащий присмотр за детьми группы в строгом соответствии с требованиями инструкции по охране жизни и здоровья детей в помещениях и на детских прогулочных площадках дошкольного образовательного учреждения. 	
Музыкальный руководитель	<ul style="list-style-type: none"> - Осуществляет развитие музыкальных способностей воспитанников с учетом их психолого-физиологических особенностей, специфики предмета и требований ФГОС начального образования к 	2

	<p>преподаванию музыки.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Формирует эстетический и художественный вкус у воспитанников, используя разные виды и формы организации музыкальной деятельности. – Координирует работу педагогического персонала и родителей (лиц, их заменяющих) по вопросам музыкального воспитания детей, определяет направления их участия в развитии музыкальных способностей с учетом индивидуальных и возрастных особенностей воспитанников, а также их творческих способностей. – Определяет содержание образовательной деятельности музыкального характера с учетом возраста, подготовленности, индивидуальных и психофизических особенностей воспитанников, используя современные формы и методы развития, образовательные, музыкальные технологии, достижения мировой и отечественной музыкальной культуры, современные методы оценивания достижений воспитанников. 	
Инструктор по ФК	<ul style="list-style-type: none"> – В рамках обобщенной трудовой функции организации и проведения занятий по физическому воспитанию, оказания практической и методической помощи по вопросам физической подготовки: <ul style="list-style-type: none"> - обучает воспитанников владению навыками и техникой выполнения упражнений; - контролирует двигательную деятельность воспитанников; - регулирует физические нагрузки воспитанников; - совместно с медицинскими работниками контролирует физическое состояние воспитанников ДОУ; - обеспечивает безопасность воспитанников при проведении физических и спортивных занятий; - проводит ознакомление родителей (законных представителей) несовершеннолетних воспитанников, сотрудников ДОУ с передовым опытом в области улучшения физической подготовленности населения; - проводит консультации для всех заинтересованных лиц по вопросам обеспечения безопасности во время занятий физическими упражнениями; - составляет программы спортивно- 	2

	<p>оздоровительных мероприятий;</p> <ul style="list-style-type: none"> - осуществляет судейство спортивно-оздоровительных состязаний, проводимых в рамках спортивно-оздоровительного мероприятия; - составляет протокол о проведении спортивно-оздоровительного мероприятия. <p>– В рамках трудовой функции организации работы кружков и спортивных секций, спортивного актива:</p> <ul style="list-style-type: none"> - подготавливает предложения по составу кружков, спортивных секций, возможных для ДОУ; - консультирует руководителей кружков, спортивных секций; - привлекает воспитанников к участию в спортивных кружках и секциях. - осуществляет обмен опытом с организациями дополнительного образования спортивной направленности и организациями спорта; - проводит отбор воспитанников в спортивный актив. <p>В рамках трудовой функции организации активного отдыха обучающихся, занимающихся:</p> <ul style="list-style-type: none"> - определяет цели и задачи программы мероприятий активного отдыха; - составляет программы мероприятий активного отдыха воспитанников; - составляет план ресурсного обеспечения физкультурно-спортивного праздника, соревнования, дня здоровья и других мероприятий оздоровительного характера; - проводит физкультурно-спортивный праздник, соревнования, дни здоровья и другие мероприятия оздоровительного характера при участии педагогических работников и родителей (законных представителей) несовершеннолетних воспитанников; - подводит итоги проведения спортивно-оздоровительного мероприятия, составляет отчет о проведении мероприятия по утвержденной форме. <p>– В рамках трудовой функции планирования, организации и проведения образовательной работы по физической культуре с обучающимися, занимающимися:</p> <ul style="list-style-type: none"> - определяет задачи и содержание занятий по физической культуре с учетом возраста, 	
--	---	--

	<p>подготовленности, индивидуальных и психофизических особенностей, интересов воспитанников;</p> <ul style="list-style-type: none"> - разрабатывает план проведения занятий по физической культуре с учетом возраста, подготовленности, индивидуальных и психофизических особенностей, интересов воспитанников; - разрабатывает или подбирает методики проведения занятий по физической культуре с учетом возраста, подготовленности, индивидуальных и психофизических особенностей, интересов воспитанников; - проводит занятия по физической культуре согласно разработанному плану по утвержденным программам и методикам; - проводит работы по овладению воспитанниками навыков и техники выполнения физических упражнений, формирует их нравственно-волевые качества; - осуществляет мониторинг качества оздоровительной работы в образовательной организации с учетом электронных форм учета показателей здоровья и физических нагрузок. - Осуществляет контроль и соблюдение санитарно-гигиенических норм и следит за состоянием помещений для занятий физической культурой. 	
<p>Помощник воспитателя</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Оказание помощи детям дошкольного возраста (от 3 лет) в одевании и раздевании по мере необходимости. - Оказание помощи детям в возрасте от 3 лет в самостоятельном приеме пищи: <ul style="list-style-type: none"> организация сервировки детских столов вместе с воспитанниками старшего возраста; контроль и оказание помощи при приеме пищи детьми; осуществление работы по освоению воспитанниками правил поведения за столом. - Оказание помощи детям дошкольного возраста (от 3 лет) в развитии навыков самообслуживания и гигиены: <ul style="list-style-type: none"> проведение гигиенических и закаливающих процедуры; 	<p>14</p>

	<p>осуществление работы по привитию культурных и гигиенических навыков при приеме еды, умывании, одевании и т.д.;</p> <p>проведение вместе с медработником детского сада и под руководством воспитателя группы ДОУ мероприятий, способствующих психологическому и физическому развитию детей;</p> <p>контроль соблюдения воспитанниками распорядка дня;</p> <p>профилактика вредных привычек;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Проведение подвижных, развивающих игр с детьми дошкольного возраста (от 3 лет): <p>подготовка и раздача материала;</p> <p>знание и организация основных видов игр (сюжетных, театрализованных, подвижных и т.д.) с теми детьми, которые не заняты с воспитателем;</p> <p>участие в утренниках, физкультурных мероприятиях;</p> <p>создание игрового пространства;</p> <p>поддержка эмоциональной обстановки во время игры.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Сопровождение детей дошкольного возраста (от 3 лет) на прогулках, занятиях и мероприятиях. - Контроль поведения детей дошкольного возраста (от 3 лет) в ситуациях их взаимодействия с другими детьми с целью обеспечения их безопасности. 	
Педагог-психолог	<ul style="list-style-type: none"> - В рамках трудовой функции психолого-педагогического и методического сопровождения реализации основных и дополнительных образовательных программ: <ul style="list-style-type: none"> - формирует и реализовывает планы развивающей работы с воспитанниками с учетом их индивидуально-психологических особенностей; - разрабатывает программы развития, программы воспитания и социализации воспитанников, коррекционные программы с учетом требований санитарных правил и гигиенических нормативов; - разрабатывает психологические рекомендации по формированию и реализации индивидуальных учебных планов для творчески одаренных воспитанников. - В рамках трудовой функции психологической оценки комфортности и безопасности 	2

	<p>образовательной среды:</p> <ul style="list-style-type: none"> - проводит психологический мониторинг и анализ эффективности использования методов и средств образовательной деятельности с учетом развития детей; - проводит психологическую экспертизу программ развития ДОУ с целью определения степени безопасности и комфортности образовательной среды и воспитательного процесса; - консультирует педагогов и воспитателей ДОУ при выборе образовательных технологий с учетом индивидуально-психологических особенностей и образовательных потребностей воспитанников; - В рамках трудовой функции психологического консультирования субъектов образовательного процесса: <ul style="list-style-type: none"> - проводит консультирование педагогов и воспитателей по вопросам разработки и реализации индивидуальных программ для построения индивидуального образовательного маршрута с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного воспитанника; - консультирует родителей (законных представителей) по проблемам взаимоотношений с детьми, их развития и другим вопросам; - осуществляет консультирование администрации ДОУ, педагогов, воспитателей, родителей (законных представителей) по психологическим проблемам обучения, воспитания и развития детей. - В рамках трудовой функции коррекционно-развивающей работы с детьми, в том числе работы по восстановлению и реабилитации: <ul style="list-style-type: none"> - разрабатывает и реализовывает планы проведения коррекционно-развивающих занятий для детей, направленных на развитие интеллектуальной, эмоционально-волевой сферы, познавательных процессов, снятие тревожности, решение проблем в сфере общения, преодоление проблем в общении и поведении; - занимается организацией и совместным осуществлением педагогами, учителями-дефектологами, учителями-логопедами, социальными педагогами психолого-педагогической коррекции выявленных в психическом развитии детей недостатков, нарушений социализации и 	
--	--	--

	<p>адаптации;</p> <ul style="list-style-type: none"> - осуществляет формирование и реализацию планов по созданию образовательной и воспитательной среды для детей с особыми образовательными потребностями, в том числе одаренных воспитанников; - занимается проектированием в сотрудничестве с воспитателями и педагогами индивидуальных образовательных маршрутов для воспитанников. - В рамках трудовой функции психологической диагностики детей: <ul style="list-style-type: none"> - проводит психологическую диагностику с использованием современных образовательных технологий, включая информационные образовательные ресурсы; - проводит скрининговые обследования (мониторинг) с целью анализа динамики психического развития, осуществляет определение лиц, нуждающихся в психологической помощи; - составляет психолого-педагогические заключения по результатам диагностического обследования с целью ориентации педагогов, воспитателей, администрации ДОУ и родителей (законных представителей) в проблемах личностного и социального развития детей; - определяет степени нарушений в психическом, личностном и социальном развитии детей, участвует в работе психолого-медико-педагогических комиссий и консилиумов; - изучает интересы, склонности, способности детей, предпосылки одаренности. - В рамках трудовой функции психологической профилактики, направленной на сохранение и укрепление психологического здоровья воспитанников в процессе обучения и воспитания: <ul style="list-style-type: none"> - выявляет условия, неблагоприятно влияющие на развитие воспитанников; - планирует и реализует совместно с воспитателями превентивные мероприятия по профилактике возникновения социальной дезадаптации, аддикций и девиаций поведения воспитанников; - разрабатывает рекомендации для педагогов и воспитателей по вопросам социальной интеграции и социализации дезадаптивных воспитанников с 	
--	--	--

	<p>девиантными и аддиктивными проявлениями в поведении.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Обеспечивает охрану жизни и здоровья детей во время воспитательно-образовательного процесса. 	
Учитель-логопед	<ul style="list-style-type: none"> - В рамках своей обобщенной трудовой функции обучения, воспитания, коррекции нарушений развития и социальной адаптации обучающихся с тяжелыми нарушениями речи: <ul style="list-style-type: none"> - Осуществляет деятельность, которая направлена на максимальную коррекцию недостатков в развитии у воспитанников детского сада с нарушениями речи. - Способствует формированию общей культуры личности, социализации воспитанников ДОУ. - Проводит диагностику нарушения речи, логопедическое обследование с учетом возраста, индивидуальных особенностей воспитанников с нарушениями речи. - Определяет тип образовательной программы и (или) варианта оказания логопедической помощи с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей лиц с нарушениями речи. - Обеспечивает специальную образовательную среду для реализации особых образовательных потребностей воспитанников с нарушениями речи и развития компетенции, необходимой для жизни человека в обществе. - Проводит комплектование групп для занятий с учетом психофизического состояния воспитанников дошкольного образовательного учреждения. - Планирует и проводит уроки, логопедические групповые (подгрупповые) и индивидуальные занятия с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей воспитанников с нарушениями речи. - Осуществляет систематический контроль и оценку достижений воспитанниками с нарушениями речи планируемых результатов обучения и воспитания. - Реализует меры по профилактике нарушений речи, а также заболеваний, трудностей в развитии и социальной адаптации воспитанников с нарушениями речи - Направляет при необходимости воспитанников 	2

	<p>детского сада на консультацию в психологические, медицинские и медико-педагогические центры.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Обеспечивает охрану жизни и здоровья воспитанников детского сада во время образовательного процесса. 	
<p>Учитель-дефектолог</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Осуществляет деятельность, которая направлена на максимальную коррекцию недостатков в развитии у воспитанников детского сада с ограниченными возможностями, с инвалидностью, с нарушением развития и детей группы риска. - Проводит обследование детей раннего и дошкольного возраста с целью выявления особенностей развития ребенка, структуры и степени имеющейся выраженности нарушения развития. - Разрабатывает, реализовывает и корректирует программы образования и психолого-педагогической помощи детям раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью, группы риска. - Осуществляет систематические оценки индивидуального развития, коррекции нарушений развития, социальной адаптации детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями, с инвалидностью, детей группы риска, в том числе методом педагогического наблюдения. - Планирует и проводит коррекционно-развивающие занятия с учетом особых образовательных потребностей, варианта развития и индивидуальных особенностей детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью, детей группы риска. - Занимается организацией специальной образовательной среды, созданием социальной ситуации развития детей раннего и дошкольного возраста группы риска, с нарушениями слуха, речи, зрения, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, различными формами умственной отсталости, расстройствами аутистического спектра, с комплексными нарушениями развития. - Занимается формированием и развитием доступных видов деятельности у детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью, детей 	

	<p>группы риска в процессе реализации образовательных программ, программ психолого-педагогической помощи, в том числе с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Формирует у детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью доступного им уровня социальных умений и навыков на основе планомерного введения в более сложную социальную среду, проводит расширение повседневного жизненного опыта, социальных контактов в доступных для них формах. - Формирует у детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью культуры общения и осмысленного, безопасного, социально приемлемого поведения в доступных для них формах. - Поддерживает тесный контакт с воспитателями групп и другими педагогическими работниками ДООУ по закреплению положительных результатов коррекции развития у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью и нарушениями развития. - Осуществляет наблюдение за динамикой развития детей, прошедших курс коррекционных занятий, с помощью периодических обследований воспитанников. 	
--	---	--

Педагогические работники, реализующие Программу воспитания, обладают основными компетенциями, необходимыми для создания условия развития детей.

В коррекционной работе принимают участие учитель-логопед, педагог-психолог, воспитатели, имеющие профессиональное образование и прошедшие курсы повышения квалификации по работе с детьми с отклонениями в речевом развитии.

На уровне локальных актов ДООУ в случае необходимости предусмотрено психолого-педагогическое сопровождение воспитательной работы по профилактике раннего выявления семей «группы риска».

В целях эффективной реализации Программы воспитания созданы условия для:

- профессионального развития педагогических и руководящих работников, в том числе их дополнительного профессионального образования (районные

методические объединения, семинары, научно-практическая конференция, курсы повышения квалификации)

- консультативной поддержки педагогических работников по вопросам образования и охраны здоровья детей;
- организационно-методического сопровождения процесса реализации Программы воспитания (педагогический совет, семинар, семинар-практикум, неделя педагогического мастерства, «Школа молодого воспитателя», «Наставничество» в состав, которой вошли опытные, инициативные и целеустремленные педагоги детского сада).

2.7.3.2. Нормативно-методическое обеспечение реализации Программы воспитания

Содержание нормативно-правового обеспечения как вида ресурсного обеспечения реализации Программы воспитания в МБДОУ №151 включает:

1. Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся».

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, приказ Минобрнауки №1155 от 17.10.2013г, (ФГОС ДО) с изменениями и дополнениями.

3. Основные локальные акты:

- Образовательная программа дошкольного образования Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения города Иркутска детского сада №151,

- Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения города Иркутска детского сада №151,

- Адаптированная образовательная программа дошкольного образования Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения города Иркутска детского сада №151 для детей с ограниченными возможностями здоровья (расстройствами аутистического спектра) с 3 лет 10 месяцев до 8 лет,

- План работы на учебный год;

- Программа развития МБДОУ № 151;

- Должностные инструкции специалистов, отвечающих за организацию воспитательной деятельности в ДОУ;

- Документы, регламентирующие воспитательную деятельность в ДОУ (штатное расписание, обеспечивающее кадровый состав, реализующий воспитательную деятельность в ДОУ);

- Договоры о взаимодействии с социальными партнерами (заключаются ежегодно)

Список методической литературы по всем направлениям Программы воспитания указан в п.3.3. настоящей Программы

2.7.3.3. Требования к условиям работы с особыми категориями детей

Инклюзия (дословно - «включение») - это готовность образовательной системы принять любого ребенка независимо от его индивидуальных особенностей (психофизиологических, социальных, психологических, этнокультурных, национальных, религиозных и др.) и обеспечить ему оптимальную социальную ситуацию развития.

Инклюзия является ценностной основой уклада МБДОУ №151 и основанием для проектирования воспитывающих сред, деятельностей и событий.

На уровне уклада: МБДОУ №151 – инклюзивное образование - это норма для воспитания, реализующая такие социокультурные ценности, как забота, принятие, взаимоуважение, взаимопомощь, совместность, сопричастность, социальная ответственность. Эти ценности должны разделяться всеми участниками образовательных отношений в детском саду.

На уровне воспитывающих сред: предметно-пространственная среда строится как максимально доступная для детей с ОВЗ; событийная воспитывающая среда МБДОУ №151 обеспечивает возможность включения каждого ребенка в различные формы жизни детского сообщества; рукотворная воспитывающая среда обеспечивает возможность демонстрации уникальности достижений каждого ребенка.

На уровне общности: формируются условия освоения социальных ролей, ответственности и самостоятельности, сопричастности к реализации целей и смыслов сообщества, приобретается опыт развития отношений между детьми, родителями, воспитателями. Детская и детско-взрослая общность в инклюзивном образовании развиваются на принципах заботы, взаимоуважения и сотрудничества в совместной деятельности.

На уровне деятельностей: педагогическое проектирование совместной деятельности в разновозрастных группах, в малых группах детей, в детско-родительских группах обеспечивает условия освоения доступных навыков, формирует опыт работы в команде, развивает активность и ответственность каждого ребенка в социальной ситуации его развития.

На уровне событий: проектирование педагогами ритмов жизни, праздников и общих дел с учетом специфики социальной и культурной ситуации развития каждого ребенка обеспечивает возможность участия

каждого в жизни и событиях группы, формирует личностный опыт, развивает самооценку и уверенность ребенка в своих силах. Событийная организация должна обеспечить переживание ребенком опыта самостоятельности, счастья и свободы в коллективе детей и взрослых.

3. Организационный раздел

3.1. Описание условий реализации Программы

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 ребёнка с РАС в МБДОУ № 151, в организационном разделе основное внимание сосредоточено на качественных моментах, обеспечивающих этот интегративно-инклюзивный процесс и подготовку к нему, не повторяя положения ООП МБДОУ № 151.

3.1.1. Обеспечение психолого-педагогических условий реализации Программы

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:

1. Научная обоснованность и гибкость методических и организационных решений задач комплексного сопровождения детей с аутизмом в дошкольном возрасте;

2. Интегративная направленность комплексного сопровождения;

3. Этапный, дифференцированный, лично ориентированный и преемственный характер комплексного сопровождения;

4. МБДОУ № 151 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;

5. Сбалансированность усилий, направленных на коррекцию аутистических расстройств у ребёнка с аутизмом, и организацию среды, адекватной особенностям его развития;

6. Ориентированность коррекционно-педагогической оценки на относительные показатели детской успешности, то есть положительную динамику коррекционной работы и общего развития;

7. Активное участие семьи как необходимое условие коррекции

аутистических расстройств и по возможности успешного развития ребёнка с РАС;

8. 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. Особенности организации коррекционно-развивающей предметно-практической среды

Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда учитывает 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 МБДОУ № 151 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 МБДОУ № 151.

Предметная среда является системной, т. е. отвечает определенному коррекционно-развивающему содержанию деятельности детей, основным принципам национальной культуры и ориентируется на возрастные нормы.

Непременным условием построения развивающей предметно-пространственной среды в МБДОУ № 151 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 МБДОУ № 151:

- 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 МБДОУ № 151 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 («участков с растущими на них деревьями кустарниками, клумбами»);

открытость культуре (элементы настоящей «взрослой» живописи, литературы, музыки должны органически входить в дизайн интерьера. Среда МБДОУ № 151 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 кабинки).

3.1.3. Кадровые условия реализации Программы

Программа предоставляет МБДОУ № 151 право самостоятельно определять потребность в педагогических работниках и формировать штатное расписание по своему усмотрению, исходя из особенностей реализуемых образовательных программ дошкольного образования, контекста их реализации и потребностей.

Согласно ст. 13 п. 1. Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» МБДОУ № 151 вправе реализовывать Программу как самостоятельно, так и посредством сетевых форм реализации. Следовательно, в реализации Программы может быть задействован кадровый состав других организаций, участвующих в сетевом взаимодействии с МБДОУ № 151.

Основная позиция кадровых условий реализации Программы следующая: все специалисты, непосредственно работающие с аутичными детьми, должны быть компетентны в вопросах РАС и их коррекции дифференцированно, в соответствии со своими должностными обязанностями, которые, в свою очередь, зависят от этапа дошкольного образования.

Этап помощи детям группы повышенного риска формирования расстройств аутистического спектра в раннем возрасте

Кадровое обеспечение основного этапа соответствует таковому в МБДОУ № 151 ранней помощи; вне зависимости от базового образования все специалисты, работающие с детьми с РАС, должны пройти повышение квалификации по тематике реализации АОП дошкольного образования детей с РАС в объеме 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 реализации АОП дошкольного образования детей с РАС в объеме 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 МБДОУ № 151 должны иметь опыт практической работы с

детьми дошкольного возраста с РАС и пройти курсы повышения квалификации по тематике комплексного сопровождения лиц с РАС, реализации АОП 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 АОП 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 АОП дошкольного образования детей с РАС, подготовка ребёнка с РАС к школьному обучению (чтение, письмо и основы математических представлений) в объёме 36 часов.

3.1.4. Материально-технические условия реализации Программы

МБДОУ № 151, при реализации Программы обеспечивает материально-технические условия, позволяющие достичь обозначенные 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 АОП ДО детей с РАС, в создании условий для её реализации, а также мотивирующей образовательной среды, уклада МБДОУ № 151, 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 АОП 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 МБДОУ № 151, осуществляющей реализацию АОП ДО детей с РАС, повышения их профессиональной компетентности в области воспитания и

обучения детей с РАС, информационной и правовой компетентности;

– эффективно управлять МБДОУ № 151, реализующей АОП ДО детей с РАС, используя технологии управления проектами и знаниями, управления рисками, технологии разрешения конфликтов, информационно-коммуникационные технологии, современные механизмы финансирования.

МБДОУ № 151, осуществляющая образовательную деятельность в соответствии с АОП ДО детей с РАС, должна создать материально-технические условия, обеспечивающие:

1) 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;

2) выполнение МБДОУ № 151 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 МБДОУ № 151;

3) возможность беспрепятственного доступа воспитанников с РАС к объектам инфраструктуры МБДОУ № 151, осуществляющей образовательную деятельность по АОП ДО детей с РАС.

МБДОУ № 151 имеет 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 МБДОУ № 151 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 РАС.

Программой предусмотрено также использование МБДОУ № 151 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. Информационн

3.2. Режим дня и распорядок

3.2.1. Особенности МБДОУ № 151 режимных моментов

С целью охраны физического и психического здоровья детей с РАС, а также их эмоционального благополучия, важно поддерживать определенную размеренность детской жизни, используя стабильные ее компоненты (утренняя гимнастика, систематические занятия, сон, питание, прогулка, игры с использованием разных материалов и разных форм МБДОУ № 151 и т. п.).

Учитывая выраженные трудности с планированием собственных действий и фиксации внимания на последовательности бытовых событий, детям с РАС необходима постепенная адаптация к новым для них условиям МБДОУ № 151 и дополнительное время для усвоения распорядка дня. Для освоения распорядка дня в МБДОУ № 151 ребенку с РАС рекомендована помощь тьютора и привлечение методов визуальной поддержки (визуальное расписание, визуальные подсказки) и структурирование пространства.

Учитывая стереотипность, страхи и частые негативные реакции детей с РАС на внезапные изменения, вносимые в привычное расписание, необходимо предупреждать и подготавливать ребенка к данным изменениям. Например, с помощью пояснений со стороны сопровождающего ребенка с РАС тьютора и (или) с использованием методов визуальной поддержки заранее предупредить о сюрпризных моментах на занятии или праздничном мероприятии.

Настоящая Программа не предусматривает жёсткого регламентирования режима дня и распорядка для детей с РАС. Гибкий подход к режиму дня дает возможность специалистам МБДОУ № 151 самостоятельно определять виды организованной образовательной деятельности (ООД), в которых будут решаться образовательные задачи, их дозировку и последовательность, исходя из особенностей АОП ДО детей с РАС, условий образовательной деятельности, потребностей, возможностей и готовности, интересов и

инициатив родителей (законных представителей) воспитанников, педагогов и других сотрудников МБДОУ № 151.

Однако неизменными остаются интервалы между приемами пищи, время приема пищи; обеспечение необходимой длительности суточного сна, время отхода ко сну; проведение ежедневной прогулки.

Режим дня строится с учетом сезонных изменений. В теплый период года увеличивается ежедневная длительность пребывания детей на свежем воздухе, при наличии условий непосредственно образовательная деятельность переносится на прогулку. При осуществлении основных моментов режима важен индивидуальный подход к ребенку с РАС: сон может быть разным по длительности и др.

3.2.2. Примерный распорядок дня детей с РАС

Режимные моменты	Младшая группа	Средняя группа	Старшая группа	Подготовительная группа
Прием детей на улице (взаимодействие с родителями, социально-коммуникативная деятельность, наблюдения в природе, игры)	7.00-8.10	7.00-8.15	7.00-8.00	7.00-8.00
Утренняя гимнастика	8.10-8.20	8.15-8.25	8.00-8.30	8.00-8.30
Подготовка к завтраку, завтрак (самообслуживание, культурно-гигиенические навыки, социально-коммуникативная деятельность)	8.20-8.55	8.25-8.55	8.30-8.55	8.30-8.55
Подготовка и проведение организованной образовательной деятельности – (ООД) согласно расписанию	8.55-9-50	8.55-10.20	8.55-10.30	8.55-10.50
Второй завтрак проводится в перерыве между занятиями	10 минут (в период с 10.05-10.15)			

Свободная деятельность, игры, экспериментирование, проектная деятельность	9.50-10.30	10.20-10.40	10.30-11.00	10.50-11.05
Подготовка к прогулке, прогулка	10.30 - 12.10	10.40-12.15	11.00-12.20	11.05-12.30
Подготовка к обеду, обед (самообслуживание, культурно-гигиенические навыки, социально-коммуникативная деятельность)	12.10 - 12.45	12.15 - 12.50	12.20 - 12.55	12.30 - 13.10
Подготовка ко сну, дневной сон (самообслуживание, культурно-гигиенические навыки, воздушные ванны, чтение художественной литературы)	12.45 - 15.35	12.50 - 15.30	12.55 - 15.30	13.10 - 15.20
Подъем, гимнастика пробуждения, гигиенические процедуры, воздушные ванны (физическое развитие, социально-коммуникативная деятельность)	15.05 - 15.15	15.00 - 15.10	15.00 - 15.10	15.00 - 15.15
Свободная деятельность, игры, беседы, чтение художественной литературы, продуктивная деятельность, организованная образовательная деятельность (ООД) по расписанию	15.10 - 15.25	15.10 - 15.20	15.10 - 15.25	15.15 - 15.25
Подготовка к	15.35 -	15.35 -	15.25 -	15.25 - 15.40

полднику, полдник	15.50	15.50	15.40	
Свободная деятельность, игры, самостоятельная игровая деятельность, экспериментирование, проектная деятельность	15.50 - 17.00	15.50 - 17.00	15.40 - 17.00	15.40 - 17.00
Подготовка к прогулке, прогулка	17.00 - 18.15	17.00 - 18.15	17.00 - 18.15	17.00 - 18.15
Возвращение с прогулки, подготовка к ужину	18.15 - 18.30	18.15 - 18.30	18.15 - 18.30	18.15 - 18.30
Ужин	18.30-18.45	18.30-18.45	18.30-18.45	18.30-18.45
Игры, уход домой	18.45-19.00	18.45-19.00	18.45-19.00	18.45-19.00

Примечание:

Если в конкретный день в вечернее время организованная образовательная деятельность (ООД) отсутствует в расписании, специалисты МБДОУ № 151 организуют занятия с детьми по интересам или предлагают им игру. Продолжительность ООД:

- в младших группах 15 мин (I половина дня), 10 мин (II половина дня),
- в средних группах 20 мин (I половина дня), 15 мин (II половина дня),
- в старших группах 25 мин (I половина дня), 20 мин (II половина дня),
- в подготовительных группах – 30 мин (I половина дня), 25 мин (II половина дня). Обязательный перерыв между занятиями 10 мин (в первой и второй половине дня).

Перечень нормативных документов и методического обеспечения

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»
2. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».
3. Федеральный закон от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов».
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии».
6. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 15.05.2020 №236 «Об утверждении порядка приёма на обучение по

образовательным программам дошкольного образования (с изменениями и дополнениями от 08.09.2020).

7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.07.2020 №373 «Об утверждении Порядка МБДОУ № 151 и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования».

8. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020 №28 «Об утверждении санитарных правил СП

2.4. 3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к МБДОУ № 151 м воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодёжи» (Зарегистрирован 18.12.2020 №61573).

9. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28.01.2021 № 2 «Об утверждении санитарных правил и норм СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания» (Зарегистрировано в Минюсте России 29.01.2021 №62296)

Краткая презентация адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ (с РАС) Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения города Иркутска детского сада №151

Общие сведения

Адаптированная образовательная программы дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ (РАС) Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения города Иркутска детского сада №151 (далее — Программа) разработана в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта , утвержденного приказом Минобрнауки от 17.10.2013 № 1155 (далее — ФГОС ДО), и Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования (ФАОП ДО), утвержденной приказом Минпросвещения от 24 ноября 2022 г. № 1022 (далее — ФАОП ДО).

Цель Программы:

обеспечение условий для дошкольного образования, определяемых общими и особыми потребностями обучающегося дошкольного возраста с РАС, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья.

Задачи Программы:

коррекция недостатков психофизического развития обучающихся с РАС;

охрана и укрепление физического и психического здоровья обучающихся с РАС, в том числе их эмоционального благополучия;

обеспечение равных возможностей для полноценного развития ребенка с РАС в период дошкольного образования 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 РАС как субъекта отношений с педагогическим работником, родителями (законными представителями), другими детьми;

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 обучающихся с РАС, 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 обучающихся с РАС;

обеспечение психолого-педагогической поддержки родителей (законных представителей) и повышение их компетентности в вопросах развития, образования, реабилитации (абилитации), охраны и укрепления здоровья обучающихся с РАС;

обеспечение преемственности целей, задач и содержания дошкольного и начального общего образования.

Структура Программы в соответствии с требованиями Стандарта включает три основных раздела: целевой, содержательный и организационный.

Целевой раздел Программы включает пояснительную записку и планируемые результаты освоения Программы, определяет ее цели и задачи, принципы и подходы к формированию Программы, планируемые результаты ее освоения в виде целевых ориентиров.

Содержательный раздел Программы включает 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 аспекты образовательной среды: предметно-пространственная развивающая образовательная среда; характер взаимодействия со педагогическим работником; характер взаимодействия с другими детьми; система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому; содержание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития обучающихся.

Программа определяет базовое содержание образовательных областей с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся в различных видах деятельности, таких как:

1. Предметная деятельность.
2. Игровая (сюжетно-ролевая игра, игра с правилами и другие виды игры).
3. Коммуникативная (общение и взаимодействие с педагогическим работником и другими детьми).
4. Познавательно-исследовательская (исследование и познание природного и социального миров в процессе наблюдения и взаимодействия с ними), а также такими видами активности ребенка, как:

восприятие художественной литературы и фольклора,
самообслуживание и элементарный бытовой труд (в помещении и на улице),
конструирование из разного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал,
изобразительная (рисование, лепка, аппликация),
музыкальная (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах),
двигательная (овладение основными движениями) формы активности ребенка.

Содержательный раздел Программы включает описание коррекционно-развивающей работы, обеспечивающей адаптацию и включение обучающихся с РАС в социум.

Программа коррекционно-развивающей работы:

1. Является неотъемлемой частью Программы в условиях групп компенсирующей направленности.

2. Обеспечивает достижение максимальной реализации реабилитационного потенциала.

3. Учитывает особые образовательные потребности обучающихся дошкольного возраста с РАС, удовлетворение которых открывает возможность общего образования.

Программа обеспечивает планируемые результаты дошкольного образования обучающихся раннего и дошкольного возраста с РАС в условиях групп компенсирующей направленности.

Организационный раздел Программы содержит психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка той или иной нозологической группы, особенности организации развивающей предметно-пространственной среды, федеральный календарный план воспитательной работы с перечнем основных государственных и народных праздников, памятных дат в календарном плане воспитательной работы ДОО.

Объем обязательной части основной образовательной программы составляет не менее 60% от ее общего объема. Объем части основной образовательной программы, формируемой участниками образовательных отношений, составляет не более 40% от ее общего объема.

В соответствии с Программой описание традиционных событий, праздников и мероприятий с учетом региональных и других социокультурных особенностей включены в часть, формируемую участниками образовательных отношений.

Программа также содержит рекомендации по развивающему оцениванию достижения целей в форме педагогической и психологической диагностики развития обучающихся, а также качества реализации основной образовательной программы ДОО. Система оценивания качества реализации программы Организации направлена в первую очередь на оценивание созданных ДОО условий внутри образовательного процесса.

Организация режима пребывания детей в детском саду

Режим работы: 12-часовое пребывание воспитанников при 5-дневной рабочей неделе.

Работа по реализации Программы проводится в течение года и делится на два периода: первый период (с 1 сентября по 31 мая); второй период (с 1 июня по 31 августа).

Организация жизни детей опирается на определенный суточный режим, который представляет собой рациональное чередование отрезков сна и бодрствования в соответствии с физиологическими обоснованиями. При организации режима учитываются рекомендации СанПиН и СП, видовая принадлежность детского сада, сезонные особенности, а также региональные рекомендации специалистов в области охраны и укрепления здоровья детей.

Режим дня составлен для каждой возрастной группы на холодный и теплый периоды, учтены функциональные возможности детей, а также ведущий вид деятельности — игра. Кроме того, учитывается потребность родителей в гибком режиме пребывания детей в ДОО, особенно в период адаптации.

Возрастные и иные категории детей, на которых ориентирована Программа

Организация образовательного процесса имеет следующие особенности.

В МБДОУ г. Иркутска детском саду № 151 функционируют 11 возрастных групп общеразвивающей направленности и 3 группы компенсирующей направленности.

Возрастная категория группы	Количество возрастных групп
Разновозрастная группа компенсирующей направленности для детей с ТНР (с 3 лет 10 мес. до 6 лет)	1
Подготовительная к школе группа компенсирующей направленности (6-7 (8) лет)	1
Разновозрастная группа компенсирующей направленности для детей с РАС (с 3 лет 10 мес. до 8 лет)	1

Действует система физкультурно-оздоровительной работы.

Используется региональный компонент в образовательном процессе.

Оказывается помощь детям, родителям, педагогическим работникам и социуму со стороны социально-психологической службы.

Создана система медико-психолого-педагогического сопровождения детей. Используется модель личностно-ориентированного подхода при взаимодействии взрослого и ребенка.

Реализация образовательного процесса с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Ссылки на ФАОП, ФОП ДО и парциальные программы

В соответствии с требованиями ФГОС ДО и ФАОП ДО Программа состоит из обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений. Обе эти части Программы являются взаимодополняющими.

Обязательная часть Программы разработана в соответствии с ФГОС ДО и соответствует ФАОП ДО, а Часть, формируемая участниками образовательных отношений, представлена выбранными ими программами:

- парциальная образовательная программа дошкольного образования «Байкал – жемчужина Сибири: педагогические технологии образовательной деятельности с детьми», авторский коллектив: Багадаева О.Ю., Галеева Е.В., Галкина И.А. и другие),

- Парциальная программа «Социально-эмоциональное развитие дошкольников» / Авторы: И. А. Дворецкая, Н. Е. Рычка

и ориентирована на развитие детей в одной или нескольких образовательных областях, видах деятельности и культурных практиках, методиках и формах организации образовательной работы.

Содержание Программы обеспечивает развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывает следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей (далее — образовательные области):

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

Характеристика взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников ДОО

Основная цель взаимодействия педагогов с семьей – обеспечить:

психолого-педагогическую поддержку семьи и повышение компетентности родителей в вопросах образования, охраны и укрепления здоровья детей младенческого, раннего и дошкольного возраста;

единство подходов к воспитанию и обучению детей в условиях ДОО и семьи;

повышение воспитательного потенциала семьи.

Основными задачами взаимодействия детского сада с семьей являются:

информировать родителей и общественность относительно целей ДО, общих для всего образовательного пространства Российской Федерации, о мерах господдержки семьям, имеющим детей дошкольного возраста, а также об образовательной программе, реализуемой в ДОО;

просвещение родителей, повышение их правовой, психолого-педагогической компетентности в вопросах охраны и укрепления здоровья, развития и образования детей;

способствовать развитию ответственного и осознанного родительства как базовой основы благополучия семьи;

построить взаимодействие в форме сотрудничества и установления партнерских отношений с родителями детей младенческого, раннего и дошкольного возраста для решения образовательных задач;

вовлекать родителей в образовательный процесс.

В основу совместной деятельности семьи и дошкольного учреждения заложены следующие принципы:

приоритет семьи в воспитании, обучении и развитии ребенка;

открытость;

взаимное доверие, уважение и доброжелательность во взаимоотношениях педагогов и родителей;

индивидуально-дифференцированный подход к каждой семье;

возрастосообразность.

Взаимодействие с родителями воспитанников строится по следующим **направлениям работы.**

Название направления	Содержание работы
<p>Диагностико-аналитическое направление</p>	<p>Включает получение и анализ данных: о семье каждого обучающегося, ее запросах в отношении охраны здоровья и развития ребенка; об уровне психолого-педагогической компетентности родителей; планирование работы с семьей с учетом результатов проведенного анализа; согласование воспитательных задач</p>
<p>Просветительское направление</p>	<p>Просвещение родителей по вопросам: особенностей психофизиологического и психического развития детей младенческого, раннего и дошкольного возраста; выбора эффективных методов обучения и воспитания детей определенного возраста; ознакомления с актуальной информацией о государственной политике в области дошкольного образования, включая информирование о мерах господдержки семьям с детьми дошкольного возраста; информирования об особенностях реализуемой в ДОО образовательной программы; условий пребывания ребенка в группе ДОО; содержания и методов образовательной работы с детьми</p>
<p>Консультационное направление</p>	<p>Консультирование родителей: по вопросам их взаимодействия с ребенком, преодоления возникающих проблем воспитания и обучения детей, в том числе с особыми образовательными потребностями (ООП) в условиях семьи; об особенностях поведения и взаимодействия ребенка со сверстниками и педагогом; о возникающих проблемных ситуациях; о способах воспитания и построения продуктивного взаимодействия с детьми младенческого, раннего и дошкольного возраста; о способах организации и участия в детских деятельности, об образовательном процессе и др.</p>

Благодаря разностороннему взаимодействию МБДОУ № 151 с родителями своих воспитанников повышается качество образовательного процесса и происходит сближение всех участников образовательного процесса, развивается творческий потенциал детей и нереализованный потенциал взрослых.

Важный момент в формировании традиций в учреждении — совместное проведение народных праздников, посиделок в гостиной. Ежегодно проводятся мероприятия, в которых родители принимают активное участие.

Основные практические формы взаимодействия МБДОУ № 151 с семьей

Этапы	Формы
Знакомство с семьей	Встречи-знакомства, анкетирование
Информирование родителей о ходе образовательной деятельности	Дни открытых дверей, индивидуальные и групповые консультации, родительские собрания, информационные стенды, создание памяток, сайт ДОО, организация выставок детского творчества, приглашение родителей на детские концерты и праздники
Просвещение родителей	Лекции, семинары, семинары-практикумы, мастер-классы, тренинги, создание родительской библиотеки в группах
Совместная деятельность	Привлечение родителей к участию в занятиях, акциях, экскурсиях, конкурсах, субботниках, в детской исследовательской и проектной деятельности, в разработке проектов, кружковой работе

Приложение 1

**МЕТОДЫ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ
ОСВОЕНИЯ АОП**

Коррекционно-педагогическая диагностика — углубленное психолого-педагогическое изучение воспитанников на протяжении всего периода дошкольного обучения; определение индивидуальных особенностей и склонностей личности, ее потенциальных возможностей в процессе обучения и воспитания, а также выявление причин и источников нарушений в обучении, развитии, социальной адаптации. Диагностика проводится специалистами индивидуально. Основное назначение диагностики: выявление и изучение индивидуально-психологических особенностей детей с РАС для решения задач психологического сопровождения и проведения квалифицированной коррекции развития детей.

Перечень рекомендуемых диагностических методик

Название методики (пособия)	Сфера применения
Забрамная С.Д., Боровик О.В. «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей»	Пособие для психолого - медико - педагогических комиссий. Дифференциальная диагностика.
«Графический диктант»	Диагностика готовности к школьному обучению. Оценка умения ребенка точно выполнять задания взрослого, предлагаемые им в устной форме, и способность самостоятельно выполнять требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу.
«Запрещенные слова»	Диагностика готовности к школьному обучению, особенностей волевой сферы. Выявление уровня произвольности, определение сформированности «внутренней позиции школьника».
«Разрезные картинки»	Выявление сформированности наглядно — образных представлений, способности к созданию целого на основе зрительного соотнесения частей.
«Рисунок человека»	Выявление форсированности образных и пространственных представлений у ребенка, уровня развития его тонкой моторики; составление общего представления об интеллекте ребенка в целом, его личных особенностях.
«Найди недостающий»	Диагностика сформированности умения выявлять закономерности и обосновывать свой выбор.
«Последовательные картинки»	Выявление уровня развития логического мышления, способности устанавливать причинно — следственные зависимости в наглядной ситуации, делать обобщения, составлять рассказ по серии последовательных картинок.
«4-й лишний»	Определение уровня развития логического мышления, уровня обобщения и анализа у ребенка.

«Закончи предложение»	Оценка умения вычленять предметно - следственные связи в предложении.
«10 слов»	Оценка уровня развития слуховой кратковременной памяти
«Домик»	Выявление умения ребенка ориентироваться на образец, точно копировать его; выявление уровня развития произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки.
«Вырежи круг»	Выявления уровня развития тонкой моторики пальцев рук.
«Лесенка»	Изучение самооценки ребенка»
«На что это похоже»	Выявление уровня развития воображения ребенка, оригинальности и гибкости мышления.
«Рыбка»	Определение уровня развития наглядно - образного мышления, организация деятельности, умения действовать по образцу, анализировать пространство.
«Найди «семью»	Выявление уровня развития наглядно - образного мышления, элементов логического мышления, умения группировать предметы по их функциональному назначению.
«8 (10) предметов»	Анализ объема непосредственной образной памяти у ребенка.
«Найди такую же картинку»	Выявление способности устанавливать тождество, сходство и различие предметов на основе зрительного анализа, уровня развития наблюдательности, устойчивости внимания, целенаправленности восприятия.

«Времена года»	Выявление уровня сформированности представлений о временах года.
«Нелепицы»	Выявление знаний ребенка об окружающем мире, способности эмоционально откликаться на нелепость рисунка.
«Найди домик для картинки»	Выявление уровня развития наглядно - образного мышления, умения группировать картинки, подбирать обобщающие слова.
«Лабиринты»	Оценка умения понимать инструкцию, устойчивости, концентрации, объема внимания, а также целенаправленности деятельности и особенностей зрительного восприятия.
«Матрешка»	Выявление сформированности понятия величины, состояние моторики, наличие стойкости интереса.
«Покажи и назови»	Выявление общей осведомленности ребенка.
«Коробка форм»	Оценка степени сформированности восприятия формы и пространственных отношений.
«Угадай, чего не стало»	Оценка уровня развития произвольной памяти, понимания инструкции, внимания.

«Парные картинки»	Оценка способности концентрировать внимание на предъявляемых объектах, наблюдательности, зрительной памяти.
«Цветные кубики»	Оценка способности воспринимать цвета, соотносить их, находить одинаковые, знания названий цветов, умения работать по устной инструкции.
«Рисунок семьи»	Изучение взаимоотношений в семье ребенка.
Восьмицветовой тест М. Люшера (в адаптации Л.Собчик)	Диагностика ситуативного или долговременного психического состояния человека.
«Теппинг - тест»	Измерение силы нервных процессов.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЦЕНТРОВ АКТИВНОСТИ (ИГРОВЫХ УГОЛКОВ) ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАС

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОБЛАСТЬ «РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ»

Центр речевого и креативного развития в кабинете логопеда

Зеркало с лампой дополнительного освещения.

Скамеечка или 3—4 стульчика для занятий у зеркала.

Комплект зондов для постановки звуков.

Комплект зондов для артикуляционного массажа.

Соски, пшатели, вата, ватные палочки, марлевые салфетки.

Спирт.

Дыхательные тренажеры, игрушки, пособия для развития дыхания (свистки, свистульки, дудочки, воздушные шары и другие надувные игрушки, «Мыльные пузыри», перышки, сухие листочки и лепестки цветов и т.п.)

Картотека материалов для автоматизации и дифференциации свистящих, шипящих звуков, аффрикат, сонорных и йотированных звуков (слоги, слова, словосочетания, предложения, потеплей, чистоговорки, скороговорки, тексты, словесные игры).

Логопедический альбом для обследования лиц с выраженными нарушениями произношения.

Логопедический альбом для обследования звукопроизношения.

Логопедический альбом для обследования фонетико-фонематической системы речи.

«Мой букварь».

Сюжетные картинки, серии сюжетных картинок. 14.«Алгоритмы» описания игрушки, фрукта, овоща, животного.

Лото, домино и другие настольно-печатные игры по изучаемым темам.

«Играйка 1», «Играйка 2», «Играйка 3», «Играйка 5», «Играйка - грамотейка».

Альбомы «Круглый год», «Мир природы. Животные», «Живая природа. В мире растений», «Живая природа. В мире животных», «Все работы хороши», «Мамы всякие нужны», «Наш детский сад».

Небольшие игрушки и муляжи по изучаемым темам, разнообразный счетный материал.

Предметные и сюжетные картинки для автоматизации и дифференциации свистящих и шипящих звуков, аффрикат, сонорных и йотированных звуков в словах, предложениях, текстах.

Картотека словесных игр.

Настольно-печатные дидактические игры для формирования и

совершенствования грамматического строя речи.

Раздаточный материал и материал для фронтальной работы по формированию навыков звукового и слогового анализа и синтеза (семафоры, плоскостные изображения сумочек, корзиночек, рюкзаков разных цветов, светофорчики для определения места звука в слове, пластиковые круги квадраты разных цветов).

Настольно-печатные дидактические игры для развития навыков звукового и слогового анализа и синтеза («Подбери схему», «Помоги Незнайке», «Волшебные дорожки» и т.п.).

Раздаточный материал и материал для фронтальной работы для анализа и синтеза предложений.

Разрезной и магнитный алфавит.

Алфавит на кубиках.

Слоговые таблицы.

Магнитные геометрические фигуры, геометрическое лото, геометрическое домино.

Наборы игрушек для инсценировки сказок.

Настольно-печатные игры для совершенствования навыков языкового анализа и синтеза.

Центр «Будем говорить правильно» в групповом помещении

Зеркало с лампой дополнительного освещения.

Стульчики или скамеечка для занятий у зеркала.

Полка РППИ этажерка для пособий.

Пособия и игрушки для выработки направленной воздушной струи (тренажеры, «Мыльные пузыри», надувные игрушки, природный материал).

Сюжетные картинки для автоматизации и дифференциации поставленных звуков в предложениях и рассказах.

Настольно-печатные шры для автоматизации и дифференциации поставленных звуков.

Сюжетные картинки, серии сюжетных картинок.

«Алгоритмы» и схемы описания предметов и объектов; мнемотаблицы для заучивания стихов и пересказа текстов.

Материал для звукового и слогового анализа и синтеза, анализа и синтеза предложений.

Игры для совершенствования навыков языкового анализа и синтеза («Слоговое лото», «Слоговое домино», «Определи место звука», «Подбери схему» и др.).

Игры для совершенствования грамматического строя речи («Разноцветные листья», «Веселый повар», «На полянке», «За грибами» и др.).

Лото, домино и другие игры по изучаемым лексическим темам.

Альбомы и наборы открыток с видами достопримечательностей Москвы и родного города! 16.

Карта родного города и района, макет центра города.

Альбом «Наш город» (рисунки и рассказы детей о городе).

Глобус, детские атласы.

Игры по направлению «Человек в истории и культуре» («От кареты до ракеты», «Вчера и сегодня», «Охота на мамонта» и др.).

Игры по направлению «Обеспечение безопасности жизнедеятельности» («Можно и нельзя», «Как себя вести?», «За столом»)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОБЛАСТЬ «ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ»

Центр сенсорного развития в кабинете логопеда

Звучащие рпрушки (погремушки, пищалки, свистки, дудочки, колокольчики, бубен, звучащие мячики и волчки).

Звучащие рпрушки-заместители.

Маленькая ширма.

Кассета с записью «голосов природы» (шелеста листьев, морского прибоя, летнего дождя, вьюги, пения птиц и т.п.).

Предметные картинки с изображениями зверей и птиц.

Предметные картинки с изображениями звучащих игрушек и предметов.

Карточки с наложенными и «зашумленными» изображениями предметов по всем лексическим темам.

Настольно-печатные игры для развития зрительного восприятия и профилактики нарушений письменной речи («Узнай по контуру», «Чья тень?», «Чего не хватает?», «Узнай по деталям»).

Настольно-печатные игры для развития цветовосприятия и цветоразличения («Радуга», «Разноцветные букеты», «спрячь бабочку» и т.п.).

Палочки Кюизенера.

Блоки Дьенеша.

Занимательные игрушки для развития тактильных ощущений («Тактильные кубики», «Тактильные коврики»).

«Волшебный мешочек» с мелкими деревянными и пластиковыми игрушками.

Центр науки и природы в групповом помещении

Стол для проведения экспериментов.

Стеллаж для пособий и оборудования.

Резиновый коврик.

Халаты, передники, нарукавники.

Бумажные полотенца.

Природный материал (песок, вода, глина, камешки, ракушки, минералы, разная по составу земля, различные семена и плоды, кора деревьев, мох, листья и т.п.).

Сыпучие продукты (желуди, фасоль, горох, манка, М5чса, соль).
Емкости разной вместимости, ложки, лопатки, палочки, воронки, сито.
Микроскоп, лупы, цветные стекла.
Пищевые красители.
Аптечные весы, безмен, песочные часы.
Технические материалы (гайки, болты, гвозди).
Вспомогательные материалы (пипетки, колбы, шпатели, вата, марля, шприцы без игл).
Схемы, модели, таблицы с «алгоритмом» выполнения опытов.
Коврограф.
Игра «Времена года».
Календарь природы.
Комнатные растения (по программе) с указателями.
Лейки, опрыскиватель, палочки для рыхления почвы, кисточки.
Аквариум с рыбками, контейнер с сухим кормом для рыбок.

Центр математического развития

Раздаточный счетный материал (игрушки, мелкие предметы, предметные картинки).

Комплекты цифр, математических знаков, геометрических фигур, счетного материала для магнитной доски и коврографа.и

Занимательный и познавательный математический материал, логикоматематические игры (блоки Дьенеша, «Копилка цифр», «Кораблик «Плюх-Плюх», «Шнур-затейник» и др.).

Схемы и планы (групповая комната, кукольная комната, схемы маршрутов от дома до детского сада, от детского сада до библиотеки и т.д.)

Рабочие тетради «Рабочая тетрадь для развития математических представлений у дошкольников с ОНР (с 5 до 6).

Набор объемных геометрических фигур.

«Волшебные часы» (части суток, времена года, дни недели).

Счеты, счетные палочки.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОБЛАСТЬ «ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ»

Центр «Наша библиотека» в групповом помещении

Стеллаж или открытая витрина для книг.

Столик, два стульчика, мягкий диван.

Детские книги по программе и любимые книги детей, два-три постоянно меняемых детских журнала, детские энциклопедии, справочная литература, словари и словарики.

Книги по интересам о достижениях в различных областях.

Книги, знакомящие с культурой русского народа: сказки, загадки, потешки.

Книжки-раскраски по изучаемым лексическим темам, книжки-самоделки.

Магнитофон, аудиокассеты с записью литературных произведений для детей.

Диафильмы.

Диaproектор.

Экран.

Центр моторного и конструктивного развития в кабинете логопеда

Плоскостные изображения предметов и объектов для обводки по всем изучаемым лексическим темам.

Разрезные картинки и пазлы по всем изучаемым темам.

Кубики с картинками по всем темам.

Игра «Составь из частей» для коврографа и магнитной доски по всем темам.

«Пальчиковые бассейны» с различными наполнителями (фасолью, горохом, чечевицей, мелкими морскими камешками).

Массажные мячики разных цветов и размеров.

Мяч среднего размера, малые мячи разных цветов (10 шт.).

Флажки разных цветов (10 шт.).

Игрушки-шнуровки, игрушки-застежки.

Мелкая и средняя мозаики и схемы выкладывания узоров из них.

Мелкий и средний конструкторы типа «Lego» или «Duplo» и схемы выполнения построек из них.

Мелкие и средние бусы разных цветов и леска для их нанизывания.

Занимательные игрушки из разноцветных прищепок.

Игрушка «Лицемер».

Центр «Учимся конструировать» в групповом помещении

Мозаика крупная и мелкая и схемы выкладывания узоров из нее.

Конструкторы типа «Lego» или «Duplo» с деталями разного размера и схемы выполнения построек.

Игра «Гантрам».

Разрезные картинки (4—12 частей, все виды разрезов), пазлы.

Различные сборные игрушки и схемы их сборки.

Игрушки-трансформеры, игрушки-застежки, игрушки-шнуровки.

Кубики с картинками по изучаемым лексическим темам.

Блоки Дьенеша.

Палочки Кюизенера.

Центр «Учимся строить» в групповом помещении

Строительные конструкторы с блоками среднего и мелкого размера.

Тематические строительные наборы «Город», «Мосты», «Кремль».

Игра «Логический домик».

Нетрадиционный строительный материал (деревянные плашки и чурочки, контейнеры разных цветов и размеров с крышками и т.п.).

Небольшие игрушки для обыгрывания построек (фигурки людей и животных, дорожные знаки, светофоры и т.п.).

Макет железной дороги.

Транспорт (мелкий, средний, крупный).

Машины легковые и грузовые (самосвалы, грузовики, фургоны, специальный транспорт).

Простейшие схемы построек и «алгоритмы» их выполнения.

Центр художественного творчества

Восковые и акварельные мелки.

Цветной мел.

Гуашевые и акварельные краски.

Фломастеры, цветные карандаши.

Пластилин, глина, соленое тесто.

Цветная и белая бумага, картон, обои, наклейки, лоскутки ткани, нитки, ленты, самоклеящаяся пленка, старые открытки, природные материалы (сухие листья, лепестки цветов, семена, мелкие ракушки и т.п.).

Рулон простых белых обоев для коллективных работ (рисунков, коллажей, аппликаций).

Кисти, палочки, стеки, ножницы, поролон, печатки, клише, трафареты по изучаемым темам.

Клейстер.

Доски для рисования мелом, фломастерами.

Коврограф.

Книжки-раскраски «Городецкая игрушка», «Филимоновская игрушка», «Гжель».

Музыкальный центр в групповом помещении

Музыкальные игрушки (балалайки, гармошки, пианино, лесенка).

Детские музыкальные инструменты (металлофон, барабан, погремушки, бубен, детский синтезатор, маракасы, румба, трещотка, треугольник, валдайские колокольчики).

«Поющие» игрушки.

Звучащие предметы-заместители.

Ложвси, палочки, молоточки, кубики.

Магнитофон, аудиокассеты с записью детских песенок, музыки для детей, «голосов природы».

Музыкально-дидактические игры («Спой песенку по картинке», «Отгадай, на чем играю», «Ритмические полоски»).

Портреты композиторов (П. Чайковский, Д. Шостакович, М. Глинка, Д. Кабалевский и др.).

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОБЛАСТЬ «СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ»

Центр «Играем в театр» в групповом помещении

Большая ширма.

Настольная ширма.

Стойка-вешалка для костюмов.

Настенное зеркало.

Костюмы, маски, атрибуты для обыгрывания трех

избушка», «Три медведя», «Гуси-лебеди»).

Куклы и игрушки для различных видов театра (плоскостной, стержневой, кукольный, настольный, перчаточный) для обыгрывания этих же сказок.

Аудиозаписи музыкального сопровождения для театрализованных игр.

Грим, парики.

Центр сюжетно-ролевой игры в групповом помещении

Большое настенное зеркало.

Куклы разных размеров.

Комплекты одежды и постельного белья для кукол, кукольные сервизы, кукольная мебель, коляски для кукол.

Предметы-заместители для сюжетно-ролевых игр.

Атрибуты для нескольких сюжетно-ролевых игр («Дочки-матери», «Хозяюшки», «Доктор Айболит», «Парикмахерская», «Моряки»).

Альбомы с сериями демонстрационных картин «Наш детский сад», «Все работы хороши», «Мамы всякие нужны».

Центр «Умелые руки» в групповом помещении

Набор инструментов «Маленький плотник».

Набор инструментов «Маленький слесарь».

Контейнеры с гвоздями, шурупами, гайками.

Детские швабра, совок, щетка для сметания мусора с рабочих мест.

Контейнер для мусора.

Рабочие халаты, фартуки, нарукавники.

Образовательная область «Физическое развитие» Физкультурный центр в групповом помещении

Мячи средние разных цветов.

Мячи малые разных цветов.

Мячики массажные разных цветов и размеров.

Обручи.

Канат, веревки, шнуры.

Флажки разных цветов.

Гимнастические палки.

Кольцеброс.

Кегли.

«Дорожки движения».

Мишени на ковровиновой основе с набором дротиков и мячиков на «липучках».

Детская баскетбольная корзина.

Длинная скакалка.

Короткие скакалки.

Летающая тарелка (для использования на прогулке).

Нетрадиционное спортивное оборудование.

Массажные и ребристые коврики.

Тренажер из двухколесного велосипеда типа «Малыш».

Поролоновый мат.

Гимнастическая

лестница.

Приложение 3

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ И ИНОЕ ОБОРУДОВАНИЕ
ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАС**

№	Название	Количество
1.	Блоки Дьенеша для старших «Праздник в стране блоков»	2
2.	Блоки Дьенеша для старших «Спасатели приходят на помощь»	2
3.	Блоки Дьенеша для старших «Поиск затонувшего клада»	2
4.	Волшебные дорожки (альбом-игра). Палочки Кюизенера. Для детей 2-х-3-х лет.	7
5.	Давайте вместе поиграем (альбом к блокам Дьенеша)	2
6.	Дом с колокольчиком (альбом-игра) Палочки Кюизенера. Для детей 3-х-5-ти лет.	4
7.	На золотом крыльце (набор рпр с палочками Кюизенера)	3
8.	Страна блоков и палочек. Сюжетно-дидактические игры с межд.мат-ми: лог.блоками Дьенеша, цв.сч.палочками Кюизенера. (для детей 4-7 лет)	5
9.	Чудо-кубики «Сложи узор» (альбом-игра) от 2 до 5 лет	3
10.	Чудо-кубики-2 «Сложи узор» (альбом-игра) от 4 до 8 лет	3
11.	Шарики-лошарики (мастерилка)	1
12.	Игрушка детская, деревянная: Головоломка «Пирамидка»	1
13.	Логические блоки Дьенеша	25
14.	Пирамидка деревянная Классическая №1 (желтая) 4кольца	2
15.	Пирамидка деревянная Классическая №1 (зеленая) 4кольца	3
16.	Пирамидка деревянная Классическая №1 (красная) 4кольца	1
17.	Пирамидка деревянная Классическая №1 (синяя) 4кольца	1
18.	Пирамидка «Зайчик» (дерево)	2

19.	Соты Кайе . Корвет	10
20.	Цветные счетные палочки Кюизенера	20
21.	Математический планшет «Школа интересных наук»	4
22.	Кубики «Сложи узор»	15
23.	Соты Кайе /Корвет	3
24.	Бомик Кубик головоломка	1
25.	Бомшс Рамка-вкладыш Круглые дроби	1
26.	Бомик Танграм Овал	1

27.	Бомик Танграм Листик	1
28.	Развивающие игры и занятия с палочками Кюизенера для работы с детьми 3-7 лет.	2
29.	Игры с логическими блоками Дьенеша. Давайте вместе	3
30.	Посудная лавка. Детям 5-8 лет. Кростики. Кюизнер.	2
31.	Блоки Дьенеша для малышей. Маленькие логики.	2
32.	Блоки Дьенеша для самых маленьких. (2-3 года)	2
33.	Деревянный конструктор (63 эл.) Для детей от трех	11
34.	Набор «Конструктор» (70 деталей, цветной,	11
35.	Три поросенка. Кукольный театр на руку.	1

Развивающие дидактические игры Воскобовича В.В.

№	Название игры	Количество
1	Воскобович Волшебная восьмерка 1	2
2	Воскобович Волшебная восьмерка 2	1
3	Воскобович Геовизор	1
4	Воскобович Змейка	2
5	Воскобович Игровизор + приложения	2
6	Воскобович Квадрат Воскобовича 2-х цв.	2
7	Воскобович Квадрат Воскобовича 4-х цв.	1
8	Воскобович Лепестки (эталон цвета)	1
9	Воскобович Логоформочки 5 (с держателями)	1
10	Воскобович Персонаж «Долька»	1

11	Воскобович Персонажи «Гусь и лягушки»	1
12	Воскобович Прозрачный квадрат	1
13	Воскобович Развивающие игры в ДОУ. Конспекты	3
14	Воскобович Ромашка	2
15	Воскобович Сказочные лабиринты и игры	1
16	Воскобович Счетовозик	1
17	Воскобович Фонарики (с держателями)	1
18	Воскобович Черепашки	1
19	Воскобович Чудо-крестики 2 Ларчик	1
20	Воскобович Шнур-затейник	1
21	Квадрат Воскобовича 2-х цв.	1

22	Игры Воскобовича. Квадрат Воскобовича 4-х цв.	1
23	Игры Воскобовича. Кораблик Брызг-Брызг	1
24	Игры Воскобовича. Математические корзинки -10	1
25	Игры Воскобовича. Прозрачный квадрат	1
26	Игры Воскобовича. Прозрачный квадрат сказка	2
27	Игры Воскобовича. Снеговик	1
28	Игры Воскобовича. Счетовозик	1
29	Игры Воскобовича. Черепашки Ларчик	1
30	Игры Воскобовича. Чудо-крестики 3	1
31	Игры Воскобовича. Чудо-Фестик	2
32	Игры Воскобовича. Шнур-затейник	1
33	Игры Воскобовича. Шнур-мальчик	1
34	Игра «Квадрат Воскобовича» 2-х цв.	2
35	Игра «Квадрат Воскобовича» 4-х цв.	2
36	Геокоп Машинка + сказка	1
37	Игра «Змейка»	2
38	Игра «Чудо-крестики 1»	1
39	Игра «Чудо-соты 1»	1
40	Игра «Волшебная восьмерка-1»	1
41	Игра «Конструктор букв-1»	2
42	Кораблик «Плюх-Плюх». Методические раздаточные пособия.	20

43	«Коврограф «Ларчик». Игровой комплекс.	4
44	Игра «Логоформочки-3» с держателем	1
45	Читайка на шариках 1. Методические раздаточные пособия.	5
46	Читайка на шариках 1. Методические раздаточные пособия.	5
47	Фонарики (с держателями). Методические раздаточные пособия.	3
48	Игровизор +маркер. Методические раздаточные пособия.	10
49	Прозрачная цифра. Методические раздаточные пособия.	1
50	Чудесный круг. Методические раздаточные пособия.	1
51	Три кольца. Методические раздаточные пособия.	1
52	Гномы. Средний размер. Сказочные образы.	1
53	Гномы. Малый размер. Сказочные образы.	1

Демонстрационный материал

№	Название	Количество
1	Демонстрационный материал к БД и ПК (Корвет)	2
2	Демонстрационный материал формата А4 Продукты питания.	1
3	Двадцать две картинки Времена года.	1
4	Двадцать две картинки Игрушки.	2
5	Двадцать две картинки Кто как растет.	2
6	Двадцать две картинки Мамы и детеныши.	2
7	Мир в картинках. Высоко в горах.	1
8	Мир в картинках. Животные домашние питомцы.	1
9	Мир в картинках. Животные жарких стран.	1
10	Мир в картинках. Собаки.	1
11	Мир в картинках. Спортивный инвентарь.	1
12	Мир в картинках. Ягоды лесные.	1
13	Мир в картинках. Ягоды садовые.	1
14	Мебель. Демонстрационный материал.	1
15	Насекомые. Демонстрационный материал	1
16	Природные зоны. Растения и животные степей и пустынь. Демонстрационный материал	1

17	Транспорт-2. Демонстрационный материал	1
18	Транспорт-3. Демонстрационный материал	1
19	Ягоды. Демонстрационный материал	1
20	ДРМ Соблюдай правила дорожного движения.	2
21	Природные зоны крайнего севера и тундры. Раздаточный материал	1
22	Добро пожаловать в экологию! Серия дем.картин 5-6	1
23	Добро пожаловать в экологию! Серия дем.картин 6-7	1
24	Добро пожаловать в экологию! Серия дем.картин 4-5	1
25	Добро пожаловать в экологию! Ч.1 Наглядн.инф. Млад.	2
26	Добро пожаловать в экологию! Ч.1 Наглядн.инф. Среди.	1
27	Добро пожаловать в экологию! Ч.1 Наглядн.инф. Стар.	1
28	Добро пожаловать в экологию! Ч.1 Наглядн.инф. Млад.	1
30	Добро пожаловать в экологию! Ч.1 Наглядн.инф. Сред.	1
31	Добро пожаловать в экологию! Ч.1 Наглядн.инф. Стар.	1

32	Картотека предметных картинок Вып.1	1
33	Картотека предметных картинок Вып.10	1
34	Картотека предметных картинок Вып.11	1
35	Картотека предметных картинок Вып.13	1
36	Картотека предметных картинок Вып.15	1
37	Картотека предметных картинок Вып.17	1
38	Картотека предметных картинок Вып.18	1
39	Картотека предметных картинок Вып.3	1
40	Картотека предметных картинок Вып.4	1
41	Картотека предметных картинок Вып.5	1
42	Картотека предметных картинок Вып.6	1
43	Картотека предметных картинок Вып.7	1
44	Картотека предметных картинок Вып.8	1
45	Картотека предметных картинок Вып.9	1
46	Комплексы утренней гимнастики 4-5	2
47	Комплексы утренней гимнастики 5-6	2
48	Играйка №1. Нищева	1
49	Играйка №11. Нищева	1

50	Играйка №12. Нищева	1
51	Играйка №13. Нищева	1
52	Играйка №2. Нищева	1
53	Играйка №3. Нищева	1
54	Играйка -грамотейка №6. Нищева	1
55	Играйка -грамотейка №9. Нищева	1
56	Играйка -собирайка №7. Нищева	1
57	Играйка -читайка№8. Нищева	1
58	История про Котика и Ежика. Серии сюжет.карт.	1
59	Картинный материал к речевой карте 4-7 л.	1
60	Москва - столица России. Нищева.	1
61	Мы-спортсмены. Настольно-печатн.игры /3-5 л.	1
62	Наш детский сад №2. Нищева.	1
63	Наш детский сад. ОДР.Нищева.	1
63	Новые разноцветные сказки +Диск. Нищева.	1
65	Объемные картинки. Салагаева.	1

66	Раз планета, два комета. Нищева.	1
67	Мир природы. Животные.ОД рассказыванию.	1
68	Мировая карта изобретений и открытий	1
69	Играйте Все. Е. Турглан	1
70	Школа светофорных наук	1
71	Что такое хорошо, что такое плохо.	1
72	Пожарная безопасность. С. Вохринцева.	1
73	Природоведение. Атлас.	1
74	Домашние животные. (На ферме, птичий двор)	3
75	Развитие речи в детском саду. Наглядно-дидактическое пособие. В.В. Гербова.	
76	Комплексы утренней гимнастики для детей 4-5лет. Сочеванова Е.А.	2
77	Мамы всякие нужны. Нищева Н.В.	1
78	Первая книга. Чрггаем, считаем, играем.	1
79	Зима. Наглядно-двдактическое пособие.	1
80	Весна. Наглядно-дидактическое пособие.	3

81	Армия России. Сухопутные войска.	1
82	Как мы встречали весну. Для самых маленьких. (2-4 года)	1
83	Мир природы. Животные.	1
84	100 битв, которые изменили мир. Сталинград 1942-1943.	1
85	Четыре времени года. Нищева.	1
86	Национальные костюмы народов России. Вохринцева С.	1
87	Мебель. Вохринцева С.	1
88	Достопримечательности Москвы. Вохринцева С.	1
89	Летние виды спорта. Вохринцева С.	1
90	Зимние виды спорта. Вохринцева С.	1
91	Одежда. Демонстрационный мат.для дома и дет.сада.	1
92	Военно-морской флот. Вохринцев. С.	1
93	Сухопутные войска. Вохринцев С.	1
94	Национальные костюмы. Дальнее зарз^ежье.	1
95	Национальные костюмы ближнего зарубежья.	1
96	Национальные костюмы. Народы России. Вохринцева С.	1
97	Правила - наши помощники. Горская.	1

98	Правила дорожного движения для детей.	1
99	ОБЖ.Опасные предметы и явления. Демонстрационный мат.для дома и дет.сада.	1
100	Дорожная безопасность. Вохр1шцева. С.	1
101	Детский сад. Демонстрационный мат.для дома и дет.сада.	1
102	Мой дом.	1
103	Все работы хороши. Нищева.	1
104	Наглядно-дидактическое пособие. Один - много.	2
105	Дорожные знаки. (4-7 лет) Бордачева И.Ю.	1
106	Правильно или неправильно. Нагл-дидакт.пособие по разв.речи. ГербоваВ.В.	1
107	Картинный материал к речевой карте ребенка с общим недоразвитием речи. Нищева Н.В.	1
108	Говори правршьно. Наглядно-дидактическое пособие.	1
109	Наглядный и раздаточный материал для дошкольнрпсов. Часть 3.Професии. Человечки, схемы, знаки.	1

ПО	Наглядный и раздаточный материал для дошкольников. Часть 7. Дома, улицы, транспорт. Мебель. Электроприборы.	1
111	Овощи. Плакат-лото-раскраска.	1
112	Парные картинки. Растения. Медведко Г.Н.	1
113	Тетрадь дошкольника. Учим правила дорожного движения. 6-7 лет.	1
114	Как наши предки выращивали хлеб. Карточки для занятий в детском саду. 3-7 лет.	1
115	Расскажите детям о Московском бфемле. (3-7 лет)	1
116	Город мастеров. Знакомство с профессрмми. Обучающие карточки для детей от 3 до 7 лет.	1
117	Лесные животные. Демонстрационный мат.для дома и	2
118	Дорога и дети. Демонстрационный мат.для дома и	1
119	ОБЖ. Безопасное общение. Демонстрационный мат.для дома и дет.сада.	1
120	Словообразование. Наглядно-дидакт-ое пособие(5-7 лет)	1
121	Зоопарк. Плакат-лото-раскраска.	1
122	Весна в картинках.	1

123	Хлеб в картинках.	1
124	Злаки в картинках.	1
125	Дорожные знаки в картинках.	1
126	16 обучающих карточек. Земноводные и	1
127	16 обучающих карточек. Птицы.	1
128	16 обучающих карточек. Герои зарубежных сказок.	1
129	Набор фигурок «Люди с ограниченными возможностями здоровья»	1
130	Набор фигурок «Профессии»	1

Демонстрационный материал по ИЗО деятельности.

№	Название	Количество
1	Смешные игрушки из пластмассы. Рабочая тетрадь.	1
2	Дымковская игрушка. Рабочая тетрадь.	1
3	Жостовский букет. Рабочая тетрадь.	1
4	Каргопольская игрушка. Рабочая тетрадь.	2

5	Пластилиновые дорожки. Художественный альбом для занятий с детьми 3-5 лет.	1
6	Полоски и решетки. Художественный альбом для занятий с детьми 3-5 лет.	1
7	Разноцветные полоски. Художественный альбом для занятий с детьми 3-5 лет.	1
8	Аппликация без ножниц. 3-5 лет.	1
9	Бумажные крошки. Художественный альбом для занятий с детьми 1-3 лет.	1
10	Времена года. 1-3 лет.	1
11	Пластилиновые прятки. Художественный альбом для занятий с детьми 3-5 лет.	1
12	Знакомим с натюрмортом. Курочкина.	1
13	Знакомим с пейзажной живописью. Курочкина.	1
14	Знакомим с портретной живописью. Курочкина.	1
15	Филимоновская игрушка-свистулька.	1
16	Знакомим со сказочно-былинной живописью. Курочкина.	1
17	Лепка+аппликация. Изд.дом «Карапуз».	1

18	Раскраска. Мебель. Вохрщцева С.	1
19	Раскраска. Обувь. Вохринцева С.	1
20	Раскраска. Музыкальные инструменты.	1
21	Раскраска. Игрушки.	1

Демонстрационный материал для родителей.

№	Название	Количество
1	Логопед советует. Крупенчук.	1
2	Материалы для оформления родительского уголка В2/с 2 до 3 л.	1
4	Материалы для оформления родительского уголка Подг.гр./вып1/сентябрь-февраль	1
5	Материалы для оформления родительского уголка Подг.гр. /вып2/март-август	1
6	Материалы для оформления родительского уголка Средн.гр./вып1/сентябрь-февраль	1
7	Материалы для оформления родительского уголка В1/с 2	1

8	Материалы для оформления родительского уголка Средн.гр./вып2/март-август	1
9	Материалы для оформления родительского уголка. Старш.гр. /вып1/сентябрь-февраль	1
10	Материалы для оформления родительского(ч) уголка Старш.гр. /вып2/март-август	1
11	Планшеты для информационных стендов в груп.раздев.	1
12	Панка-передвижка Режим дня	2
13	Добро пожаловать в экологию. Наглядная информация для родителей. Старш.дошк.возр. часть2.	1
14	Добро пожаловать в экологию. Наглядная информация для родителей.Средн.дошк.возр. часть 1.	1
15	Безопасность дорожного движения. Инф-я для родителей и детей.	1
16	Тематический уголок для ДОУ «8 Марта»	1
17	Тематический уголок для ДОУ «Пожарная безопасность»	1
18	Тематический уголок для ДОУ «Защитники отечества»	1

Тематический уголок для ДОУ «Великая отечественная война»
Художественная литература

№	Автор, название, издательство	Количество
1	А-п-п-п-чхи! Будь здоров!	1
2	100 Говорящих картинок. Первые машины. Азбукварик.	1
3	100 Говорящих картинок. Первые слова. Азбукварик.	1
4	Блестящие книжки. Игрзлпки. Азбукварик.	3
5	Большие глазки. Приключения на Ферме. Азбукварик.	2
6	Волшебная ручка. Зайкин зоопарк. Азбукварик.	2
7	Говорящая книжка; первые знания. Времена года.	1
8	Говорящая книжка. Айболит. Азбукварик.	1
9	Г оворящая книжка. Вокруг света для малышей.	2
10	Г оворящая книжка. Мир животных и растений.	2
11	Г оворящая книжка. Малышкина книжка. Азбукварик.	2
12	Говорящая книжка. Путешествие в прошлое для мальпшей. Азбукварик.	2

13	Говорящая книжка. Чьи домишки? Чьи детишки? Азбукварик.	1
14	Говорящие плюшевые зверята. Воробьишкин дворик. Азбукварик.	1
15	Говорящие плюшевые зверята. Лошадкина ферма. Азбукварик.	1
16	Говорящие плюшевые зверята. Лягушкин пруд. Азбукварик.	2
17	Говорящие плюшевые зверята. Мишуткин Лес. Азбукварик.	3
18	Голоса животных. В лесу. Азбукварик.	1
19	Живые стихи. Мохнатый зоопарк. Азбукварик.	2
20	Живые стихи. Радость в каждый дом. Азбукварик.	1
21	Живые странички. Узнай меня. Азбукварик.	1
22	Живые странички. Узнай меня. Удивительное животное. Азбукварик.	1
23	Книжка в книжке. Кто моя мама? Азбукварик.	1
24	Бюшжка в книжке. Что мы кушаем? Азбукварик.	1
25	Книжка-машинка. Паровозик-Непоседа. Азбукварик.	2
26	Книжка-машинка. Трактор-Помощник. Азбукварик.	1
27	Красный! Желтый! Зеленый! Азбукварик.	3
28	Кубик знаний. Мои первые Игрушки. Азбукварик.	2

29	Кубик знаний. Мои первые мапшнки. Азбукварик.	1
30	Кубик знаний. Мои первые открытия. Азбукварик.	1
31	Кубик знаний. Мои первые цвета и формы. Азбукварик.	1
32	Любимые сказки о животных. У солнышка в гостях.	1
33	Любимые сказки о животных. Чьи это ноги? Азбукварик.	1
34	Маленькие знатоки. Азбукварик.	1
35	Матрешка с веселыми частушками. Азбукварик.	2
36	Мир вокруг. Животные морей и океанов. Азбукварик.	1
37	Мир вокруг. Удивительная природа. Азбукварик.	2
38	Мое тело. Азбукварик.	1
39	Моя первая библиотека. Животные леса. Азбукварик.	1
40	Музыкальный носик. Собачка учит формы. Азбукварик.	1
41	Нажми - мы говорим! Лесные жители. Азбукварик.	1

42	Половинка к половинке. Цвета и формы. Азбукварик.	1
43	Половинка к половинке. Я и моя Мама. Азбукварик.	1
44	Сударушка. Азбукварик.	1
45	Сударушка. Русские праздники. Азбукварик.	1
46	Тело человека. Азбукварик.	1
47	Уроки Божьей коровки. Азбукварик.	2
48	Ушки, хвостики, носы. Кто же прячется в пруду?	1
49	Фланелевые странички. Где моя мама? Азбукварик.	3
50	Фланелевые странички. Кто в домике живет? Азбукварик.	1
51	Шарики-обучарики. Животные для почемучек. Азбукварик.	1
52	Говорящая книжка о теле человека для самых маленьких со звуковым модулем. Это Я. Азбукварик.	2
53	Теремок. Большая панорама.	2
54	Большой - не маленький	1
55	Пазлы-книжка. Колобок. Бомик.	1
56	Пазлы-книжка. Репка. Бомик.	1
57	Пазлы-книжка. По-щ)ъему велению. Бомик.	1
58	Пазлы-книжка. Красная шапочка. Бомик.	1
59	Пазлы-книжка. Теремок. Бомик.	1
60	Пазлы-книжка. Маша и три медведя. Бомик.	2
61	Вот барашек.	2

62	Кошкин дом. Вырубка с часами.	2
63	Где мы были летом.	3
64	Азбука (Щенок). Глазки-мини.	1
65	Песенки малышам. Глазки-мини.	4
66	Кисонька-Мурysonька (Кошка с шарфом) Глазки.	2
67	Путаница. Глазки.	2
68	Малышам - животные Америки. Глобус.	1
69	Добрая книга для чтения 3-4 года. Ранок.	2
70	Если все не так (2-4)	1
71	Зайка в цирке. Развитие речи.	2
72	Знакомство с домашними животными.	2

73	И вот так!	1
74	И так, и вот так. Проблемные ситуации.	2
75	Как мы встречали весну.	3
76	Как мы провожали осень.	3
77	50 сказок для исцеления капризов	1
78	Книга для малыша. Как я играю. Ранок.	4
79	Книга для малыша. Как я расту. Ранок.	3
80	Книга для малыша. Мама и я. Ранок.	2
81	Книга для малыша. Папа и я. Ранок.	5
82	Первые шаги. Прогулка. Ранок.	1
83	Поиграем в профессии. Мамины профессии. Ранок.	1
84	Полезная книжка О деревне. Ранок.	1
85	Полезная книжка Об игрушках. Ранок.	1
86	Говорящая книга. Мой мир (10 кнопок), 2года.	2
87	Говорящие странички. Стихи А. Барто.	1
88	Говорящие странички. Теремок.	1
89	День Деда Мороза (Книга с флэпами), Коваль Т.	2
90	Книга + звуковой модуль. Распорядок дня (10 звуков), 2	3
91	Мне 3 года. Сборник. Грозовский М.,Самарец Р.,	1
92	Книжка для купания с игрушкой. Осьминог.	1
93	Книжка для купания. Ракета.	1
94	Книжка любимому малышу. На севере. Ранок.	1
95	Кокли-мокли/утешаем (1-3)	1

96	Крути -верть Фигуры. Ранок.	1
97	Кто у нас хороший? Игры с мамой на каждый день.	1
98	Кто у нас хороший? Игры с мамой на каждый день.	2
99	Лень-потягота/сон и пробуждение (1-3)	1
101	Магнитная Азбука для малышей. Пирамида открытий.	1
102	Магнитная география для малышей. Пирамида открытий.	1
103	Магнитная математика для малышей. Пирамида	1
104	Заюшкина избушка и другие сказки. Мое солнышко.	1
105	Мягкая книжка	3
106	Мягкая книжка Веселое путешествие. Мякиши Фокс	2

107	Мягкая книжка Кошки-мышки. Мякиши Фокс	2
108	Не обижайся. Проблемы поведения.	2
109	Эй, ладошка.	1
по	Пеку елку	1
111	Пластилиновый петзшюк	1
112	Поиграем!	1
113	ПР Играем в сказку. Репка.	1
114	ПР Играем в сказку. Теремок.	1
115	ПР Играем в сказку. Три медведя.	1
116	Мамы-детки. Глазки-Міши.	2
117	Про Мишку. Учимся самостоятельности	3
118	Волк и семеро козлят. Проф-Пресс Больш. панорама.	1
119	Колобок. Проф-Пресс Больш. панорама.	2
120	Заюшкина избушка. Проф-Пресс Больш. панорама.	2
121	Айболит. Проф-Пресс Вырубка больш.	1
122	Краденое солнце. Проф-Пресс Вырубка больш.	1
123	Муха - Цокотуха. Проф-Пресс Вырубка больш.	2
124	Телефон. Проф-Пресс Вырубка больш.	2
125	Теремок. Проф-Пресс Вырубка больш.	2
126	Кот в сапогах. Проф-Пресс Вырубка больш.	2
127	Баю-Баюшки-Баю. Проф-Пресс Глазки-мини	2
128	Волк и семеро козлят. Проф-Пресс Глазки-мини	2
129	Игрушки (кот). Проф-Пресс Глазки-мини	3

130	Маша и медведь (Мишка в кепке). Проф-Пресс Глазки-мини	1
131	Очень нужные машины. Проф-Пресс Глазки-мини	2
132	Петушок и чудо-меленка. Проф-Пресс Глазки-мини	1
133	А4 Колобок. Проф-Пресс Глазки.	2
134	А4. Курочка Ряба. Заяц-Хваста. Проф-Пресс Глазки.	2
135	А4. Репка. Пузырь, Соломинка и Лапоть. Проф-Пресс	2
136	Теремок. Проф-Пресс Глазки.	2
137	Бармалей. Проф-Пресс Глазки.	1
138	Бременские музыканты. Проф-Пресс Глазки.	1
139	Кто большой. Кто маленький? Проф-Пресс Глазки.	3

140	Ладушки-ладошки. Проф-Пресс Глазки.	2
141	Лисичка-сестричка и волк. Проф-Пресс Глазки.	1
142	Любимые игрушки. Проф-Пресс Глазки.	1
143	Машины. Проф-Пресс Глазки.	1
144	Мойдодыр (Щенок). Проф-Пресс Глазки.	2
145	Обитатели жарких стран. Проф-Пресс Глазки.	2
146	Сорока-Сорока. Проф-Пресс Глазки.	2
147	Малышам - животные Африки. Проф-Пресс Глобус.	2
148	Малышам - животные России. Проф-Пресс Глобус.	1
149	Любимые стихи и потешки для маленьких. Проф-Пресс	2
150	Колобок. Проф-Пресс КН-Панорама	1
151	Теремок. Проф-Пресс Ю1-Панорама	2
152	С Новым годом! Стихи малышам. Проф-Пресс	1
153	Крутые тачки. Проф-Пресс Машинки.	1
154	Важные машинки. Проф-Пресс Машинки.	1
155	Стихи на ночь малышам. Проф-Пресс Месяц.	2
156	Маша и медведь и другие сказки. Проф-Пресс Мое	2
157	Репка и другие сказки. Проф-Пресс Мое солнышко.	2
158	Мои первые сказки. Проф-Пресс МПК	2
159	Мои любимые сказки. Проф-Пресс МПК	1
160	Кошкин дом. Проф-Пресс Пазлы.	1
161	Курочка Ряба. Проф-Пресс Пазлы.	2
162	Репка. Проф-Пресс Пазлы.	1
163	Айболит. Проф-Пресс Р.Н.С.	1

164	Баю-Баюшки-баю. Проф-Пресс Р.Н.С.	2
165	Раз, два, три. Елочка, гори! Проф-Пресс Р.Н.С.	2
166	Стихи для мальчиков. Проф-Пресс Р.Н.С.	2
167	Стихи для самых маленьких. Проф-Пресс Р.Н.С.	3
168	Стихи и загадки малышам. Проф-Пресс Р.Н.С.	1
169	Стихи малышам. Степанов. Проф-Пресс Р.Н.С.	1
170	Стихи о маме малышам. Проф-Пресс Р.Н.С.	2
171	Чтобы не было беды. Проф-Пресс Р.Н.С.	3
172	С добрым утром. Проф-Пресс Сказочный домик.	2

173	Басни. Проф-Пресс Страна Детства	1
174	Сказки дедушки Корнея. Проф-Пресс Страна Детства	2
175	В мешке у Дедушки Мороза. Проф-Пресс ЦК А4.	2
176	Колобок. Проф-Пресс ЦК А4.	1
177	Новогодняя история. Проф-Пресс ЦК А4.	1
178	Вершки и корешки. Проф-Пресс ЦК	1
179	Времена года. Проф-Пресс ЦК	1
180	Гоночные тачки. Проф-Пресс ЦК	2
181	Идет коза рогатая. Проф-Пресс ЦК	2
182	Каравай. Проф-Пресс ЦК	2
183	Курочка Ряба. Проф-Пресс ЦК	2
184	Три поросенка. Проф-Пресс ЦК	2
185	Федорино Горе. Проф-Пресс ЦК	2
186	Гадкий утенок. Проф-Пресс Яичко.	1
187	Кто родился из яйца? Проф-Пресс Яичко.	2
188	Пьппка-лепппка на нас глядела/кормление (1-3)	1
189	Книжка-пазл. В песочнице. Рынок.	1
190	Играем и растем. Книжка веселых сравнений. Ранок.	1
191	Расти малыш.	3
192	Семья. Дикие животные.	3
193	Семья. Домашние животные. Домашняя школа Монтессори.	2
194	Сидит ежик на березе/веселим и забавляем (1-3)	1
195	Топ и Хлоп	1
196	Ты да я - друзья!	4
197	Дикие животные. Книга озвуч. (10 кнопок). Умка.	1

198	Мои любимые машинки. Книга озвуч. (10 кнопок). Умка.	1
199	ЦК. Большие и маленькие машины.	1
200	ЦК. Веселые скороговорки для малышей.	1
201	ЦК. Крутые тачки.	2
202	ЦК. Кто в лесу живет.	2
203	ЦК. Ладушки-Ладочки	3
204	ЦК. Мой любимый зоопарк	2

205	ЦК. Соломенный бычок, смоляной бочок	2
206	ЦК. Топ- Топ-Топотушки	1
207	Что мы делали зимой	2
208	Что-то будет!	1
209	Школа Семи Гномов 0-1 год. Полный годовой курс.	1
210	Школа Семи Гномов 1-2 год. Полный годовой курс.	1
211	Школа Семи Гномов 2-3 год. Полный годовой курс.	1
212	Школа Семи Гномов 3-4 год. Полный годовой курс.	1
213	ШАГ Первый год обучения. Квадратик и кружок.	1
214	ШАГ Четвертый год обучения. Какие бывают машины?	1
215	ШАГ Четвертый год обучения. Какие бывают машины?	2
216	ШАГ Четвертый год обучения. Какие бывают профессии?	1
217	ШАГ Четвертый год обучения. Что лежит в лукошке.	2
218	ШАГ Четвертый год обучения. Я не буду жадным.	1
219	Грамматика в картинках. Говори правильно.	1
220	Грамматика в картинках. Множественное число.	1
221	Грамматика в картинках. Один много.	3
222	Грамматика в картинках. Словообразование.	1
223	Раскраска напольная. Календарь. Пирамида открытий.	2
224	Раскраска напольная. Морская сказка. Пирамида открытий.	1
225	Раскраска напольная. Солнечная полянка. Пирамида открытий.	2
226	Раскраска напольная. В мире животных. Пирамида открытий.	1
227	Раскраска напольная. Подводный мир. Пирамида открытий.	2
228	Раскраска напольная. Утро на ферме. Пирамида открытий.	2
229	Раскраска напольная. Транспорт. Пирамида открытий.	1
230	Раскраска напольная. Времена года. Пирамида открытий.	1

231	Альбом игр и упражнений. По ступенькам знаний шаг 3. Ранок.	1
232	Альбом игр и упражнений. По ступенькам знаний шаг 4. Ранок.	1

233	Куточка Ряба и десять утят. С. Маршак.	1
234	Две беды. Волков В.	1

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ

- АОП – адаптированная основная образовательная программа
 АОП – адаптированная образовательная программа
 ДО – дошкольное образование
 ДОО – дошкольная образовательная организация
 ДЦП – детский церебральный паралич
 ВОЗ – всемирная организация здравоохранения
 МКБ – международная классификация болезней
 НОО – начальное общее образование
 РАС – ограниченные возможности здоровья
 ООП – основная образовательная программа
 ППД – предметно-практическая деятельность
 ПМПК – психолого-медико-педагогическая комиссия
 РАО – Российская академия образования
 РАС – расстройство (расстройства) аутистического спектра
 СДВГ – синдром дефицита внимания и гиперактивности
 ТМНР – тяжёлые множественные нарушения развития
 ФГОС – федеральный государственный образовательный стандарт
 ЭСП эмоционально-смысловой подход
 АВА – applied behavioral analysis, прикладной анализ поведения
 DIR-FT – development, individualized, relationship - based approach –
 Floortime –
 подход, основанный на развитии, индивидуализации и взаимоотношениях
 - «время на полу»
 DSM – diagnostic and statistical manual, диагностическое и статистическое
 руководство
 EIBI – early intensive behavioral intervention, раннее интенсивное
 поведенческое вмешательство
 IQ – intelligence quotient (коэффициент умственного развития)
 PEP psychologico-educational profile, психолого-образовательный профиль
 PRT – pivotal response training (treatment, teaching) – отработка основного
 ответа
 TEACCH – аббревиатура английского названия программы «Коррекция и
 образование аутичных детей и детей со сходными коммуникативными
 расстройствами» основана в середине 1960-х годов Eric Schopler, с 1972 г. –
 государственная программа помощи детям с аутизмом штата Северная
 Каролина.

СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ

Абилитация (от лат. *habilis* — быть способным к чему—либо) - процесс, цель которого помочь приобрести или развить еще несформированные функции и навыки. Термин применяется прежде всего по отношению к детям, имеющим нарушения развития с раннего возраста.

Амбивалентность – от лат. *ambi* (оба) и *valens* (сила) – двойственный, содержащий в себе противоположные элементы (приятный – неприятный, положительный – отрицательный), неоднозначный.

Амплификация -от англ. *amplification* – усиление. Всемерное использование потенциала возможностей развития на каждой возрастной стадии (как альтернатива искусственной акселерации).

Антиципация – от лат. *anticipatio* (предвосхищение). В психологии: 1) способность человека представить себе возможный результат действия до его осуществления, а также возможность его мышления представить способ решения проблемы до того, как она реально будет решена; 2) способность организма человека или животного подготовиться к реакции на какое-либо событие до его наступления. Это ожидание (или "опережающее отражение") обычно выражается в определенной позе или движении и обеспечивается механизмом акцептора результатов действия (П. К. Анохин). Антиципация особенно значима в творческой, научно-исследовательской деятельности.

Асинхрония развития – один из механизмов психического дизонтогенеза, при котором некоторые функции развиваются задержано, некоторые – патологически ускорено; основной дизонтогенетический механизм при аутизме.

Аугментативный (от англ. *augmentative* – увеличивающий). Альтернативная аугментативная коммуникация – процесс установления через систему специальных знаков связей с людьми, неспособными полноценно общаться на вербальном уровне по тем или иным причинам.

Аутизм (от греч. *αυτοσ*) – нарушение развития, характеризующееся выраженным и всесторонним дефицитом социального взаимодействия и коммуникации, а также ограниченными, повторяющимися, стереотипными движениями и действиями.

Бихевиоризм (от англ. *behavior* – поведение) – направление в психологии, которое считает предметом психологии поведение – внешние проявления, которые можно количественно зафиксировать невооруженным глазом или с помощью специальных приборов, и отказывается от рассмотрения внутреннего мира человека.

Вариативность образования - свойства, способности системы образования... предоставлять учащимся достаточно большое многообразие полноценных, качественно специфичных и привлекательных вариантов образовательных траекторий, спектр возможностей (осмысленного и адекватного запросам учащихся) выбора такой траектории» (Академик РАО

Б.М.Бим-Бад).

Гетерохрония – неодновременность созревания различных функций в ходе онтогенеза.

Дизонтогенез – в психологии – нарушение развития психики в целом или отдельных сфер психики. В.В.Лебединский выделяет общее психическое недоразвитие, задержанное, поврежденное, дефицитарное, дисгармоническое развитие. Детский аутизм рассматривается как модель искаженного развития, когда отдельные функции развиваются задержано, а другие – патологически ускоренно.

Доказательная медицина – (англ. Evidence-based medicine — медицина, основанная на доказательствах) — подход к медицинской практике, при котором решения о применении профилактических, диагностических и лечебных мероприятий принимаются исходя из имеющихся доказательств их эффективности и безопасности, а такие доказательства подвергаются поиску, сравнению, обобщению и широкому распространению для использования в интересах пациентов.

Возможность использования принципов доказательной медицины в психиатрии расценивается неоднозначно.

Дименсиональный подход ориентируется не на наличие расстройства как такового, а на степени проявления (интенсивности, тяжести, выраженности и т.д.) поведения или отдельных симптомов.

Имманентный – внутренне присущий природе самого предмета.

Имплицитный – скрытый, неявный, невыраженный, подразумеваемый. Имплицитные формы обучения – неявные, через игру, подражание и др.

Интравербальный – класс вербальных оперантов, состоящий из социальных реакций и случайных диалоговых реплик. Определение понятию «интравербальное действие» впервые было дано Б.Ф. Скиннером в его книге «Вербальное поведение». Интравербальное действие является одним из типов речи, который включает в себя объяснение, обсуждение или описание предметов или событий, отсутствующих в окружающей среде в настоящий момент времени.

Квазимотивация – структура, в которой мотив поступка, действия, поведенческого акта не входит в их структуру, является заданным из вне, произвольно.

Коморбидность (от лат. со – приставка со и morbus – болезнь) – сочетание двух или нескольких самостоятельных заболеваний или синдромов, ни один из которых не является осложнением другого, если частота этого сочетания превышает вероятность случайного совпадения. В основе коморбидности могут быть как патогенетические моменты, так и совпадение по времени проявления (хронологическая коморбидность).

Конвенциональные формы общения – совокупность общепринятых правил и норм общения (приветствие при встрече, благодарность за помощь и услугу, извинение за беспокойство, определенные слова при расставании и т.п.).

Лабильность (от лат. *labilis* - скользящий, неустойчивый) – функциональная подвижность.

Нозология - учение о болезнях, позволяющее решать основную задачу частной патологии и клинической медицины: познание структурно-функциональных взаимосвязей при патологии, биологические и медицинские основы болезней. Она включает в себя этиологию и патогенез. Нозологическая характеристика аутизма в настоящее время определена недостаточно.

Патогенез (в медицине) – механизм развития болезни, последовательность, совокупность физиологических, биохимических, иммунных и прочих реакции, результатом чего является формирование болезни, патологического состояния, нарушения нормальной жизнедеятельности.

Патогномоничный (в медицине) – симптом, признак, безусловно характерный для данного расстройства, болезни.

Первазивный (от лат. *pervasio* – проникаю) – всепроникающий, всеохватывающий. В психиатрии (МКБ-10, DSM-IV) к первазивным расстройствам относят нарушения развития, при которых страдают все психические (а также неврологические и соматические) функции. К первазивным относят расстройства аутистического спектра и некоторые другие расстройства.

Полиморфизм в биологии (от греч. *πολύμορφος* - многообразный) - способность некоторых организмов существовать в состояниях с различной внутренней структурой или в разных внешних формах. Применительно к аутизму полиморфизм – разнообразие клинических проявлений.

Предикторы – прогностические параметры, средства прогнозирования.

Протодекларатив – однословное высказывание, которым ребенок хочет привлечь внимание взрослого к тому или иному предмету.

Протодиакризис – неспособность дифференцировать живые и неживые объекты.

Протоимператив – однословное высказывание, которым ребенок хочет при помощи взрослого получить тот или иной предмет, добиться того или иного действия.

Реабилитация (медицинская) – комплекс клинических, психолого-педагогических и социальных мероприятий, направленных на восстановление или компенсацию нарушенных функций.

Реоэнцефалография (РЭГ) – метод исследования сосудов головного мозга, основанные на записи изменений электрического сопротивления при прохождении крови по сосудам.

Репрезентативная выборка – представительная выборка, дающая объективное представление об общей совокупности, популяции.

Реципрокный (лат. *reciprocus*) взаимный (сопряженный, перекрестный, возвращающийся). Например, реципрокная иннервация – рефлекторный механизм,

обеспечивающий иннервацию взаимосвязанных групп скелетных мышц так, что сокращение одной группы мышц сопровождается расслаблением другой.

Рецептивная речь – виды речевой деятельности, связанные с восприятием речи – устной (слушание) и письменной (чтение).

Ригидность (от лат. *rigidus* – жёсткий, твёрдый) – функциональная негибкость, трудная адаптируемость.

Симультанирование – фиксация последовательных моментов прошлого в единый комплекс как целого.

Сквозные психические процессы – психические процессы / функции, имеющие отношение к всем психическим функциям, связывающие их в единую систему психики (внимание, память, воображение, речь, сознание).

Скрининг (от англ. *screening* — отбор, сортировка) — стратегия в МБДОУ № 151 здравоохранения, направленная на выявление заболеваний у клинически бессимптомных лиц в популяции.

Сукцессивный (от англ. *successive* – последовательный) – последовательно развивающийся, развёрнутый во времени.

Тонус – способность организма, функциональной системы, органа к длительному, как бы неустоляемому функционированию. У человека за поддержание достаточного уровня тонических процессов и их регуляцию отвечает блок регуляции тонуса и бодрствования, «тонический блок» мозга (А.Р.Лурия)

Шизофрения – полиморфное психическое расстройство (или группа расстройств), связанное с распадом мышления, личности, нарушениями восприятия, характеризующееся хроническим непрерывным или приступообразным течением.

Эксплицитный – явный, открыто выраженный, поддающийся наблюдению и анализу.

Экстраполяция – распространение выводов, сделанных на частой совокупности явлений или объектов на их большую или генеральную совокупность.

Этиология – учение о причинах болезней.

Воспитание - 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;

Воспитывающая среда – это совокупность окружающих ребенка социально- ценностных обстоятельств, влияющих на его личностное развитие и содействующих его включению в современную культуру.

Образовательная ситуация - точка пересечения образовательного процесса и педагогической деятельности: каждому типу образовательной ситуации соответствуют свои программы действий ребенка и взрослого, проявляющиеся в той или иной позиции. Образовательная ситуация соотносима с ситуацией развития. Воспитательные события являются разновидностью образовательных ситуаций.

Образовательная среда – социокультурное содержание образования, объединяет в себе цели и смыслы воспитания, обучения и развития детей в конкретной социокультурной ситуации, определяет состав становящихся способностей и качеств. Потенциал образовательной среды для решения целей воспитания личности позволяет говорить о воспитывающей среде.

Общность - устойчивая система связей и отношений между людьми, имеющая единые ценностно-смысловые основания и конкретные целевые ориентиры. Общность - это качественная характеристика любого объединения людей, определяющая степень их единства и совместности (детско-взрослая, детская, профессиональная, профессионально-родительская).

Портрет ребенка - это совокупность характеристик личностных результатов и достижений ребенка на определенном возрастном этапе.

Социальная ситуация развития – это своеобразное сочетание того, что сформировалось в психике ребенка и тех отношений, которые устанавливаются у ребенка с социальной средой. Процесс воспитания детей дошкольного возраста связан с деятельностью разных видов общностей (детских, детско-взрослых, профессионально-родительских, профессиональных).

Социокультурные ценности - основные жизненные смыслы, определяющие отношение человека к окружающей действительности и детерминирующие основные модели социального поведения, которыми руководствуется человек в повседневной жизни и деятельности.

Социокультурный контекст – это социальная и культурная среда, в которой человек растет и живет, а также включает влияние, которое среда оказывает на его идеи и поведение.

Субъектность - социальный, деятельно-преобразующий способ жизни человека.

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

Ценности – это относительно устойчивое, социально обусловленное избирательное отношение человека к совокупности материальных и духовных общественных благ.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). – М., 2007.
2. Бардышевская М.К., Лебединский В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей. – М., 2003.
3. Волкмар Ф.Р., Вайзнер Л.А. Аутизм. Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Книги 1, 2, 3. Пер. с англ. – Екатеринбург, 2014.
4. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом (пер. с англ.). – М., 2013.
5. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика детского аутизма. – М., 1991.
6. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. – М., 1985.
7. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. – М., 2003.
8. Лебединский В.В., Бардышевская М.К. Аффективное развитие ребёнка в норме и патологии // Психология аномального развития ребёнка: хрестоматия в 2-х томах / под ред. В.В. Лебединского и М.К. Бардышевской. Т.2. – М., 2002. – С.588- 681.
9. Манелис Н.Г., Хаустов А.В., Никитина Ю.В., Солдатенкова Е.Н. Ребенок с РАС идет в детский сад //Под ред. Н.Г. Манелис. – Воронеж, 2014.
10. Манелис Н.Г., Волгина Н.Н., Никитина Ю.В., Панцырь С.Н., Феррои Л.М. МБДОУ № 151 работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017.
11. Мелешкевич О.В., Эрц Ю.М. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА). – Бахрах-М, 2014.
12. Морозов С.А. Выявление риска развития расстройств аутистического спектра в условиях первичного звена здравоохранения у детей раннего возраста. Пособие для врачей. – Воронеж, 2014.
13. Морозов С.А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра. – М., 2015.
14. Морозов С.А., Морозова Т.И., Белявский Б.В. К вопросу об умственной отсталости при расстройствах аутистического спектра. //Аутизм и нарушения развития, 2016, 14, №1, с.9-18.
15. Морозов С.А., Морозова Т.И. Клинический полиморфизм и вариативность образования детей с аутизмом //Аутизм и нарушения развития, 2016, 14, №4, с.3-9.
16. Морозов С.А., Морозова Т.И. Воспитание и обучение детей с аутизмом. Дошкольный возраст. – М., 2017.
17. Морозов С.А., Морозова С.С., Морозова Т.И. Некоторые особенности ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра. //Аутизм и нарушения развития, 2017, 15, №2, с.19-31.
18. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжёлых и

осложнённых формах. – М., 2007.

19. Морозова С.С. Основные аспекты использования АВА при аутизме. – М., 2013.

20. Никольская О.С. Особенности психического развития и психологической коррекции детей с ранним детским аутизмом. Автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 1985.

21. Никольская О.С. Аутизм лечится общением. – Аутизм и нарушения развития. 2016, Т.14, №4(53). – С.35-38.

22. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребёнок. Пути помощи. – М., 2017.

23. Никольская О.С., Малофеев Н.Н. Игра в пространстве современной культуры: взгляд дефектолога. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016, №8. – С.11-15.

24. Питерс Т. От теоретического понимания к педагогическому воздействию. Пер. с англ. – СПб, 1999.

25. Роджерс С. Дж., Доусон Дж., Висмара Л.А. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом. Пер. с англ. – Екатеринбург, 2016.

26. Хаустов А.В. Рекомендации для сотрудников ДОУ, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. // Аутизм и нарушения развития, 2014, №4 (45). – С. 1-8.

27. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Учебно-методическое пособие. – М.: ЦПМССДиП, 2010.

28. Хаустов А.В., Богорад П.Л., Загуменная О.В., Козорез А.И., Панцырь С.Н., Никитина Ю.В., Стальмахович О.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016.

29. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет). Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАССН. Пер. с англ. – Минск, 1997.

Интернет ресурсы

[http://институт-коррекционной-педагогики.р\(Б/ ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО»](http://институт-коррекционной-педагогики.р(Б/ ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО»).

<http://autism-wp.kspu.ru/> Международный институт аутизма.

<http://autism-frc.ru/> Федеральный ресурсный центр по МБДОУ № 151 комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра МГППУ.

<http://obshestvo-dobro.livejournal.com/> Региональная общественная благотворительная организация Общество помощи аутичным детям «Добро».

<http://www.mentalhealth.nl/hb/autism/index.cgi70> Научный Центр Психического Здоровья РАМН.

<http://sensmt.ru/> Ассоциация специалистов сенсорной рштеграции.
<http://psvioumals.ni/> Портал (каталог) изданий по психологии.

Перечень литературных источников для родителей

1. Худенко Е.Д., Ткаченко В.С., Молчанова Л.Н., Золотцева Т.В. Основы правовой грамотности родителей, воспитывающих детей-инвалвдов. - М.: АНМЦ «Развитие и коррекция», 2012.
2. Баенская Е.Р., Громова О.Е. Коваленко Ю.Ю. и др. Как развивается ваш малыш? - М.: Просвещение, 2008.
3. Разенкова Ю.А. Мама + Папа + Я. Ребенок от рожденрм до года. - М.: Школьная пресса, 2007.
4. Разенкова Ю.А. Андросова М.Н., Грзшичева С.И. Я хочу играть. Развивающие игры с платочком, зеркальцем, пирамидой, кубиками. Пособие для родителей. - М.: Карапуз, 2012.
5. Разенкова Ю.А., Груничева С.И. Я играю в куклы. Пособие для родителей. - М.: Карапуз, 2012.
6. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: Учебник для студ. учреждений высш. образования / [В.В. Ткачева, Е.Ф. Архипова, Г.А. Бутко и др.] / Под ред. В.В. Ткачевой. - М.: Академия, 2014.
7. Худенко Е.Д., Дедюхина Г.В., Поташова И.И. и др. Комплексная программа развития и социализации ребенка-инвалида в семье. - М.: АНМЦ «Развитие и коррекция», 2012.
8. Хазиева Р.К. 12 упражнений для детей и родителей для позитивного настроения. - СПб.: Литера, 2011.
9. Хамлик У., Хельтерсхинкен Д. Играем вместе: рштегративные игровые процессы в обычном детском саду. - М.: Теревинф, 2008 (РБОО Центр лечебной педагогики).
10. Селигман М., Дарлинг М. Обычные семьи, особые дети. - М.: Теревинф, 2009.
11. Романушко М., Кротов В. Как быть вместе. Пути и принципы общения родителей с детьми. -М.: Гео, 2011.
12. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Псрпсологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. - М.: Просвещение, 2008.
13. Зиннхуден Х. Как развивается ваш ребенок? - М.: Теревинф, 2009.
14. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? - М.: Сфера, 2005.
15. Эрнст И. Кипхард. Как развивается ваш ребенок? Таблицы сенсомоторного и социального развития от 0-4 лет. - М.: Теревинф, 2012.
16. Баряева Л.Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л.В. Я - говорю! Ребенок и мир растений. - М.: Дрофа, 2008.
17. Вирджиния Сатир. Вы и ваша семья. -М.: Апрель-Пресс, Институт общегуманитарных исследований. Пер. с англ. / Общ. ред. Р.Р. Кучкарова, 2007.
18. http://www.gaidarovka.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=253&Itemid=284

19. Книги, помогающие жить. Для читателей всех возрастов.
20. <http://www.razvitkor.ru> Аналитический научно-методический центр. Обучение родителей, воспитывающих особого ребенка.
21. <http://www.dcp-krug.ru/> ДЦП Круг. Клуб родителей особых детей.
22. <http://invasait.ru/> Портал для людей с РАС.
23. <http://www.ccp.org.ru/> Центр лечебной педагогики.
24. <http://www.sodeistvie.ru> Содействие. Центр помощи семьям детей с РАС.
25. <http://doormworld.ru/prava-detei-ipvalidov/> Дверь в мир. Сайт для людей с РАС. Льготы и права детей-инвалидов.
26. <http://www.defectolog.ru/> Дефектолог. Сайт для родителей, желающих узнать больше о развитии своих детей.
27. <http://therapvnemo.com/> Дельфинотерапия.
28. <http://invamama.ru/> Форум ребенок-инвалид. Общение мам особых детей.
29. <http://www.gold-child.ru> Благотворительный просветительский фонд содействия абилитации детей с особенностями развития «Вита».
30. <http://otsvideti.org.ru/> Санкт-Петербургский общественный фонд помощи детям с особенностями развития «Отцы и дети».
31. <http://deti-kak-deti.Org/books.html#z3> Книги об особых детях.
32. <http://autism-info.ni/> «Аутизм - инфо». Поговорим об аутизме... Информационный портал для родителей и специалистов.
33. <http://solnechpvmir.ru/> Центр реабилитации инвалидов детства «Наш солнечный мир». Одна из первых МБДОУ № 151 в России (с 1991 г.), занимающаяся реабилитацией детей и молодых людей с расстройствами аутистического спектра (РАС)