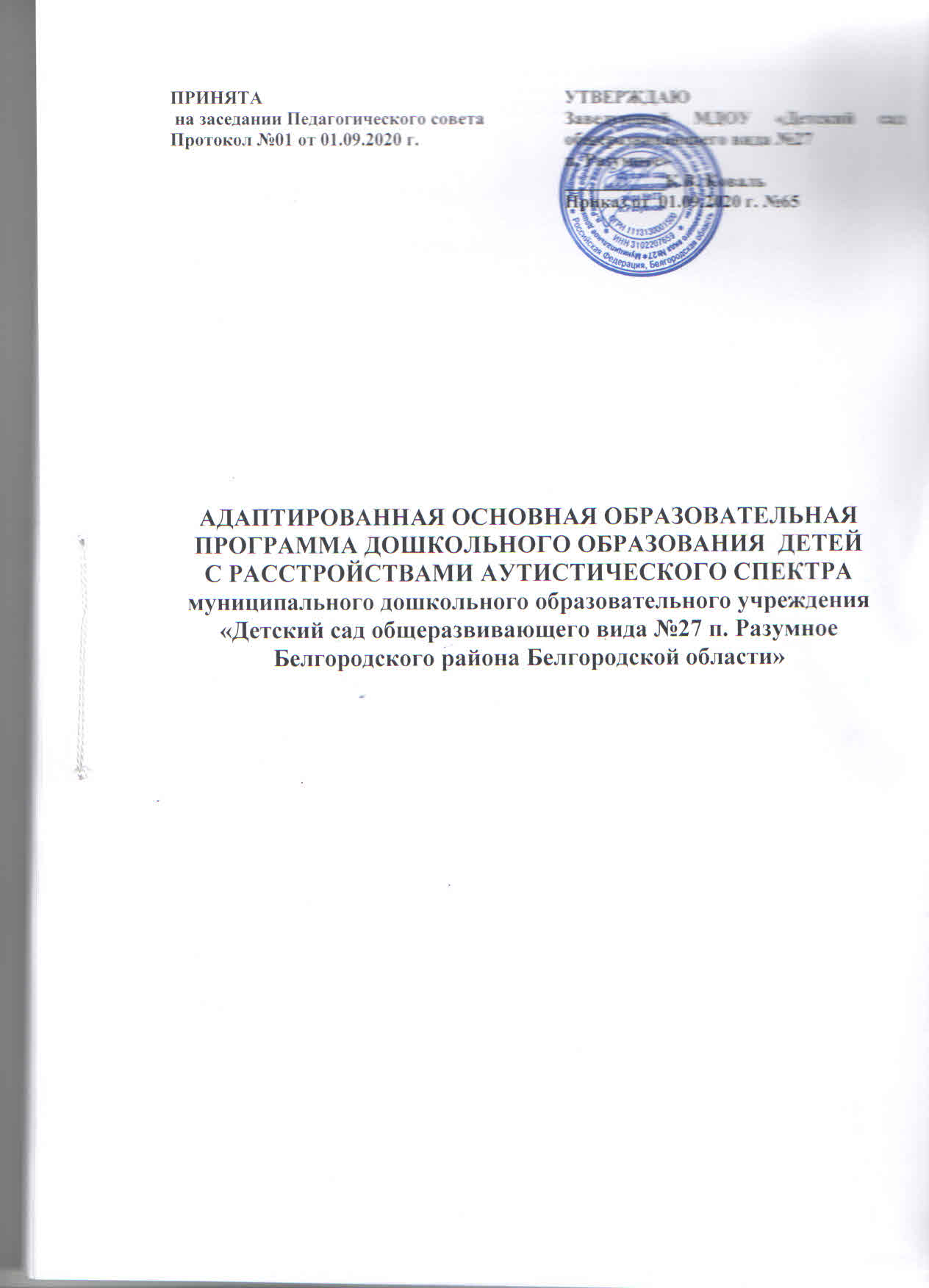
****

**СОДЕРЖАНИЕ:**

|  |  |
| --- | --- |
| 1. **ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ** | |
| * 1. Пояснительная записка | **6** |
| * + 1. Цели и задачи АООП ДО | **9** |
| * + 1. Принципы и подходы к формированию АООП ДО | **11** |
| * + - 1. Принципы дошкольного образования и особенности развития детей с РАС в дошкольном возрасте | **11** |
| * + - 1. Особые образовательные потребности обучающихся с РАС | **14** |
| * + - 1. Методические аспекты дошкольного образования детей с РАС | **18** |
| * + - 1. Этапы дошкольного уровня образования | **20** |
| * 1. Планируемые результаты освоения АООП ДО | **23** |
| * + 1. Целевые ориентиры первого этапа комплексного сопровождения | **24** |
| * + 1. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра |  |
| * + - 1. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств | **25** |
| * + - 1. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств | **26** |
| * + - 1. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра с первым уровнем тяжести аутистических расстройств | **27** |
| * 1. Принципы оценивания качества образовательной деятельности по реализации Программы | **28** |
| 1. **СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ** | |
| * 1. Общие положения | **30** |
| * 1. Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка в пяти образовательных областях |  |
| 2.2.1. Первый этап комплексного сопровождения детей с РАС | **31** |
| * + - 1. Социально-коммуникативное развитие | **32** |
| * + - 1. Познавательное развитие | **34** |
| * + - 1. Речевое развитие | **40** |
| * + - 1. Художественно-эстетическое развитие | **43** |
| * + - 1. Физическое развитие | **45** |
| * + 1. Начальный этап дошкольного образования детей с РАС |  |
| 2.2.2.1. Формирование и развитие коммуникации | **56** |
| 2.2.2.2. Коррекция нарушений речевого развития | **58** |
| 2.2.2.3. Развитие навыков альтернативной коммуникации | **59** |
| 2.2.2.4. Коррекция проблем поведения | **60** |
| 2.2.2.5. Коррекция и развитие эмоциональной сферы | **62** |
| 2.2.2.6. Формирование навыков самостоятельности | **63** |
| 2.2.2.7. Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам | **65** |
| 2.2.2.8. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности | **66** |
| * + 1. Основной этап дошкольного образования детей с РАС |  |
| * + - 1. Социально-коммуникативное развитие | **67** |
| * + - 1. Речевое развитие | **71** |
| * + - 1. Познавательное развитие | **72** |
| * + - 1. Художественно-эстетическое развитие | **74** |
| * + - 1. Физическое развитие | **75** |
| * + 1. Пропедевтический этап дошкольного образования детей с РАС |  |
| * + - 1. Формирование социально-коммуникативных функций у детей с РАС в пропедевтическом периоде дошкольного образования | **76** |
| * + - 1. Коррекция проблемного поведения как фактор готовности ребёнка с РАС к школьному обучению | **77** |
| * + - 1. Организационные проблемы перехода ребёнка с РАС к обучению в школе | **78** |
| * + - 1. Навыки самообслуживания и бытовые навыки, необходимые ребёнку с РАС к началу обучения в школе | **80** |
| * + - 1. Академические навыки в пропедевтическом периоде дошкольного образования детей с РАС | **80** |
| * 1. Взаимодействие взрослых с детьми с РАС | **89** |
| * 1. Взаимодействие педагогического коллектива с семьями дошкольников с РАС | **91** |
| **Часть, формируемая участниками образовательных отношений** | **94** |
| 1. **ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ** | |
| * 1. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с РАС | **107** |
| * 1. Материально-техническое обеспечение программы | **108** |
| * + 1. Кадровые условия реализации программы | **109** |
| * + 1. Обеспеченность методическим материалом, средствами обучения и воспитания | **109** |
| * 1. Организация режима пребывания детей в дошкольной образовательной организации | **114** |
| * 1. Традиционные для дошкольной образовательной организации события, праздники, мероприятия | **116** |
| * 1. Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды | **117** |
| **Часть, формируемая участниками образовательных отношений** | **119** |
| 1. **ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ** | |
| 1. Краткая презентация АООП ДО | **121** |

**ВВЕДЕНИЕ**

**Название программы:** адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад общеразвивающего вида №27 п. Разумное Белгородского района Белгородской области»

**Дата утверждения программы:** 01.09.2020 г., приказ №65 от 01.09.2020 г.

**Разработчики программы:**

- Коваль К.В. – заведующий, высшая квалификационная категория;

- Шаповалова Т.И. – старший воспитатель, высшая квалификационная категория;

- Заднеулица А.В. – воспитатель, педагог-психолог;

- Лихачева К.Н. – воспитатель, учитель-логопед;

- Кохан Г.Ю. – учитель-дефектолог;

- Калашникова Ю.В. – инструктор по физической культуре;

- Русакова Н.С. – музыкальный руководитель;

- Савина А.П.- тьютор.

**Исполнители программы:** педагогический коллектив муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад общеразвивающего вида №27 п. Разумное Белгородского района Белгородской области», обучающиеся дошкольного возраста, родители (законные представители).

1. **ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ.**
   1. **Пояснительная записка**

Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад общеразвивающего вида №27 п. Разумное Белгородского района Белгородской области» (далее - АООП ДО для детей с РАС, Программа) - это образовательная программа, адаптированная для детей с РАС с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, направленна на коррекцию и компенсацию нарушений развития и социальную адаптацию данной категории детей дошкольного возраста. Программа разработана в соответствии с основными нормативно-правовыми документами различных уровней:

* Конституцией Российской Федерации;
* Конвенцией ООН о правах ребенка;
* Конвенцией ООН о правах инвалидов;
* Федеральным законом от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
* Федеральным законом от 24.11.1995 г. №181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»;
* Федеральным законом от 24.07.1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации;
* Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»;
* Приказом Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 года №1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования»;
* Приказом Минтруда России от 18.10.2013 г. №554п «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель);
* Приказом Минтруда России от 18.08.2015 г. №514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования);
* Постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 15 мая 2013г. №26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций»;
* Постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 10.07.2015 №26 «Об утверждении СанПиН 2.4.2.3286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»;
* Распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 09.09.2019 г. № Р-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации»;
* Приказом департамента образования Белгородской области от 18.08.2016 г. №2678 «Об утверждении положения об обеспечении прав на дошкольное образование детей-инвалидов и детей с ОВЗ в Белгородской области»;
* Уставом ДОО и локальными актами.

Дети с РАС представляют собой исключительно полиморфную группу, что проявляется как в клинических, так и в психолого-педагогических особенностях. Основными диагностическими признаками РАС являются качественные нарушения социального взаимодействия, вербальной и невербальной коммуникации и ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности. Эти особенности прямо связаны с социальной жизнью человека, их нарушение всегда затрудняет социальную адаптацию. Эти же признаки лежат в основе особых образовательных потребностей обучающихся с РАС. Ведущим дизонтогенетическим механизмом при РАС является асинхрония развития, при которой некоторые функции развиваются задержано, некоторые - патологически ускоренно, плюс к этому даже в тех, которые формально развиваются в срок, как правило, отмечаются качественные изменения. Каждая из психических функций, в том числе и наиболее значимых для образовательного процесса, может проявляться в очень широких пределах.

Очень важной особенностью для построения образовательного процесса является динамика РАС: она отличается разнообразием и низким уровнем предсказуемости, что затрудняет планирование, поскольку установление определённых временных параметров не опирается на ясные представления о динамике в планируемый временной период. Это не означает, что планирование образовательного процесса при РАС невозможно: требуется другой подход к планированию. При РАС очень часто отмечаются явления интеллектуальной недостаточности, задержка развития, нарушения сенсорных систем и опорно-двигательного аппарата. Эти расстройства могут быть как компонентом сложного нарушения, так и иметь патогенетическую связь с РАС, но в любом случае это осложняет клиническую картину, делает проявления РАС более полиморфными и создаёт ряд дополнительных проблем в связи с образованием таких детей. В психолого-педагогическом отношении дети с РАС выделены в особую группу, поскольку взаимодействие с другими людьми (в том числе, с родителями, воспитателями, педагогами, психологами) строится иначе, чем при других нарушениях развития, в связи с качественными нарушениями коммуникации и социального взаимодействия.

Дифференциация образовательного процесса должна опираться на выделение определённых подгрупп детей с РАС на основе особенностей, непосредственно связанных с аутизмом и им обусловленных.

Третий уровень (наиболее тяжёлый) – потребность в очень существенной поддержке. Тяжелая недостаточность речевых и неречевых навыков общения приводит к серьёзным нарушениям в функционировании; крайне ограниченное инициирование социальных взаимодействий и минимальный ответ на социальные инициативы других. Отсутствие гибкости поведения, значительные трудности с приспособлением к переменам и изменениям или ограниченные / повторяющиеся формы поведения, которые мешают и существенно затрудняют функционирование во всех сферах. Отмечается сильный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания.

Второй уровень – потребность в существенной поддержке. Заметная недостаточность речевых и неречевых навыков общения; выраженные затруднения в социальном общении и взаимодействии даже при наличии поддержки; ограниченное инициирование социальных взаимодействий и ограниченное или ненормальное реагирование на социальные инициативы других. Отсутствие гибкости в поведении, трудности в приспособлении к переменам и изменениям или ограниченные / повторяющиеся формы поведения, которые проявляются с достаточной частотой и заметны стороннему наблюдателю, а также мешают функционированию в различных ситуациях. Заметный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания.

Первый уровень – потребность в поддержке. Без поддержки и содействия недостаточность социального общения приводит к заметным нарушениям. Сложности с инициированием социальных взаимодействий, нетипичные или неудачные реакции на обращения со стороны окружающих. Сниженный интерес к социальным взаимодействиям. Негибкое поведение препятствует функционированию в разных ситуациях. Сложности с переключением между видами деятельности. Проблемы с организацией и планированием препятствуют независимости поведения и деятельности.

В ходе коррекционной работы возможен переход на более высокий уровень и соответственно, снижение потребности в поддержке. В дошкольном возрасте значительно реже отмечается снижение функциональных возможностей (и увеличение потребности в поддержке), которое может быть связано с различными причинами (в том числе и эндогенными). Несмотря на то, что эта классификация даёт частичное представление о неоднородности контингента детей дошкольного возраста с РАС, из неё следует необходимость дифференцированного подхода к формированию образовательной траектории дошкольного образования детей с РАС во всех её составляющих (содержательном, деятельностном и процессуальном). Этим будет обеспечена возможность реализации особых образовательных потребностей детей дошкольного возраста с РАС и непрерывность перехода к одному из вариантов АООП начального общего образования (НОО) обучающихся с РАС.

АООП ДО детей с РАС разработана в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО), с учётом:

- основной образовательной программы дошкольного образования ДОО;

- примерной адаптированной основной образовательной программой дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

коррекционных программ**:**

**-**программой «Подготовка к школе детей с задержкой психического развития»/под ред. С.Г. Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2005.

- комплексной образовательной программой дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет» под редакцией Н.В. Нищевой.

**В часть, формируемую участниками образовательных отношений***,* включены парциальные образовательные программы, направленные на развитие детей в образовательных областях, видах деятельности и культурных практиках и соответствующие приоритетным региональным направлениям, ориентированные на потребность детей и их родителей:

* парциальная программа и технология «Играйте на здоровье» под редакцией Л.Н. Волошиной, Т.В. Куриловой;
* парциальная программа познавательного развития дошкольников «Здравствуй, мир Белогорья!», под редакцией Л.В.Серых, Г.А. Репринцевой.

АООП ДО для детей с РАС реализуется в группе компенсирующей направленности («ресурсная группа») в течение всего времени пребывания обучающихся с РАС в ДОО.

**1.1.1. Цели и задачи Программы**

**Целью Программы** является обеспечение реализации коррекционно-образовательной составляющей комплексного психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей с РАС для достижения возможно более высокого уровня социальной адаптации и социализации, самостоятельности и независимости, достойного качества жизни. Достижение цели Программы обеспечивается методическим плюрализмом в сочетании с научно обоснованным выбором основного коррекционного подхода и пакета вспомогательных подходов, ранним началом комплексного сопровождения, дифференцированным и индивидуализированным характером коррекционных и общеразвивающих средств.

Цель АООП дошкольного образования детей с РАС достигается в соответствии с ФГОС дошкольного образования посредством решения следующих **задач**:

- комплексного сопровождения детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, включая коррекцию и (или) компенсацию основных нарушений, обусловленных аутизмом, а также других сопутствующих нарушений развития различного генеза;

- оказания специализированной комплексной помощи в освоении содержания образования, на основании заключений ТПМПК (ЦПМПК), ИПРа;

- охраны и укрепления физического и психического здоровья детей с РАС;

- обеспечения преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в соответствии с основными образовательными программами дошкольного и начального общего образования;

- создания на основе результатов коррекционно-образовательного процесса благоприятных условий развития детей с РАС в соответствии с их возможностями, индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребёнка;

- объединения коррекционных и общеразвивающих аспектов обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;

- формирования личности ребёнка с РАС, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности;

- обеспечения вариативности образовательной траектории дошкольного уровня с учётомособенностей развития детей с аутизмом, включая выраженную полиморфность РАС;

- формирования социокультурной среды, соответствующей индивидуальным и психофизическим особенностям детей с РАС;

-взаимодействия с семьей ребенка с РАС для обеспечения полноценного развития детей с РАС, повышения компетенции родителей (законных представителей) в вопросах особенностей развития детей с РАС и основах их сопровождения.

**1.1.2. Принципы и подходы к формированию Программы**

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

**1.1.2.1. Принципы дошкольного образования и особенности развития детей с РАС в дошкольном возрасте**

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

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

- с нарастающей неопределённостью и мобильностью современного мира;

- с умением ориентироваться в многообразии жизненных ситуаций, необходимостью сохранять свою идентичность в сочетании со способностьюпозитивно, 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 целькоррекционно-образовательного процесса, достижение которой возможно частично, искажённо 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.), относятся косновным симптомам РАС и формируются в результате коррекционной работы.

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 самоценности детства* как важного этапа в общем развитии человека, самоценность 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 самоценность 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 самоценность жизни человека включает и самоценность детства, которое органично связано с последующими этапами развития. При типичном развитии подготовка к этим последующим этапам происходит в основном имплицитно, прежде всего, в виде подражания (сначала спонтанного, потом произвольного), игры, но при аутизме на уровне диагностического признака (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 специальные обучающие процедуры 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 ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного детства), обогащение, (амплификацию) детского развития. В условиях искажённого развития границы между этапами детства (иногда и самого детства) размыты, психический возраст по отдельным функциям может очень сильно различаться, и говорить о полноценности проживания этапов детства (как и об амплификации) 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 Организации) и детей* 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 полноценнымучастником (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 Организации 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. Программа предполагает разнообразные формы сотрудничества с семьей, как в содержательном, так и в организационном планах.

7. *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, способностей, склонностей, 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.

8. *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, что необходим внимательный анализ их взаимосвязи.

9.*Развивающее вариативное образование*. Этот принцип предполагает, чтосодержание 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 несформированностью ролевой, сюжетной, социально-имитативной игры и других имплицитных форм обучения, а также стереотипа обучения вызываетнеобходимость использования эксплицитных методов, а при выраженных проявлениях аутизма – директивных методов обучения.

10. *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. 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.

**1.1.2.2.Особые образовательные потребности обучающихся с РАС**

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, РАС) 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, тьюторов). Прежде всего, такие потребности должны быть специфичными. Раскрывая этот принцип, легко понять, что уровень специфичности может быть разным. Учитывая клиническую и психолого-педагогическую полиморфность проявлений РАС, формулировки особых образовательных потребностей, присущие всем детям с этим нарушением развития, должны быть в достаточной степени обобщёнными, то есть относиться ко всем детям с РАС и, в то же время, быть основой для конкретизации ииндивидуализации в соответствие с особенностями каждого ребёнка, что очень важно для решения практических вопросов коррекции.

В литературе (С.А. Морозов) предложены следующие особые образовательные потребности детей 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 пространственно-временных характеристик окружающего у людей с РАС подробно описаны в литературе, основными из них являются:

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

-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); организация сенсорного пространства и выбор стимульного и дидактического материала в соответствии с уровнем сензитивности по соответствующим сенсорным каналам.

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

Ещё одним следствием трудностей восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов является такой важнейший приём, как максимальная визуализация учебного материала (визуальная инструкция). Ребёнку с аутизмом трудно воспринимать инструкции на слух, гораздо легче – в визуальной форме, которая в большей степени позволяет симультанирование воспринимаемого материала.

Необходимость структурирования пространства связана с симультанностью восприятия в его примитивной форме, когда одномоментность восприятия обусловлена не образами и (или) представлениями, которые сформированы ещё недостаточно, но только одновременностью ощущения. Это свойственно всем маленьким детям, но при аутизме, в силу асинхронии развития, такая форма симультанности сохраняется длительное время; определённые виды деятельности оказываются жёстко связанными с определёнными участками пространства, и попытки видоизменять, нарушать сложившийся симультанный комплекс ставят перед ребёнком с аутизмом проблемы, которые ему трудно разрешить, что затрудняет возможности выбора, ограничивает формирование произвольности и часто вызывает негативные поведенческие реакции. Простейший приём из используемых в таких случаях – структурирование пространства, то есть жёсткая привязка определённых занятий к соответствующим участкам пространства. Это, с одной стороны, предупреждает значительную часть проблем поведения, но, с другой стороны, ограничивает произвольность, способствует закреплению стереотипов поведения.

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

• одно и то же задание ребёнок выполняет с разными специалистами, занятия проводятся в разных помещениях. Важно, чтобы задания были хорошо отработаны, и вероятность нежелательных реакций на изменения была минимальной;

• постепенное усложнение выбора поощрения: сначала без выбора («Хочешь пузыри?» - заведомо любимые и желанные); выбор из двух возможностей (предлагаем волчок и шарик – «Чего ты хочешь?»); предлагаем несколько вариантов привлекательных занятий в форме фотографий на планшете и др.;

• введение вариативных элементов в расписание: связанных с какими-то понятными условиями (если дождь – смотрим мультик, если хорошая погода - качаемся на качелях во дворе), на основе выбора из двух-трёх привлекательных занятий (что ты выбираешь: собирать паззлы на компьютере или прыгать на батуте?); на основе свободного выбора, если сформирован навык проведения досуга (под контролем взрослого);

• любые 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. K. Koenig (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, навыкииспользования 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 параллельно с развитием социального взаимодействия и коммуникации. Это процесс постепенный, требующий постоянного учёта возможностей ребёнка с РАС на данный момент, особенностей его мотивационной сферы. Особенности проблемного поведения ребёнка с аутизмом разнообразны: агрессия и аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные смех, плач, крик, различного рода стереотипии (двигательные, сенсорно-двигательные, речевые и т.д.). Такие поведенческие проявления препятствуют развитию ребёнка, затрудняют (при резкой выраженности делают фактически невозможным) образовательный 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 детства), 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 или нарушение интеллектуального развития в силу синдрома «олиго-плюс» и др.), а также с коморбидными расстройствами. Это полностью согласуется с практикой: как правило, у ребёнка с РАС помимо сугубо аутистических проявлений могут быть и другие, свойственные не только аутизму расстройства (интеллектуальные, речевые, сенсорные, двигательные и др.).

Определение стратегии коррекционной работы осложняется и тем, что природа отдельных нарушений может быть сложной: например, мутизм может быть связан одновременно с аутистическим искажением речевого развития, выраженной умственной отсталостью и сенсомоторной алалией, а интеллектуальная недостаточность может включать опять-таки одновременно 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.

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 коррекционной программы.

**1.1.2.3. Методические аспекты дошкольного образования детей с РАС**

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

В дошкольном возрасте начинается 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 (хотя бы 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.

Несмотря на теснейшую содержательную (общность сфер развития) и функциональную (результаты коррекционной работы – предпосылка и условие освоения программ образовательных областей) связь задач коррекционной работы и освоения образовательных областей ФГОС, между этими составляющими дошкольного образования детей с РАС есть существенное различие: постепенный переход от специальных методов коррекции аутизма к использованию традиционных методов дошкольного образования; это предполагает решение нескольких задач.

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, 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.

**1.1.2.4. Этапы дошкольного уровня образования**

В 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, 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.

На этапе первичной помощи 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.

Содержание занятий и методические решения, необходимые для смягчения основных нарушений, свойственных аутизму, выходят за рамки традиционных функций системы помощи, поскольку здесь требуется значительный объём высокоспециализированной индивидуальной коррекционной работы. Фактически этот этап должен продолжаться столько времени, сколько потребуется для формирования минимального уровня социально - коммуникативных и поведенческих навыков, достаточного для участия ребёнка с РАС в групповых занятиях. Несмотря на различную методическую основу, в различных 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.

Наличие разных методических подходов способствует гибкому подходу к реализации первого этапа помощи, большей степени её индивидуализации.

**Начальный этап.** 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. В ДОО необходимо создать такие условия для реализации начального этапа дошкольного образования, чтобы стало реально возможным постепенное включение ребёнка с аутизмом в систему. Для каждого ребёнка с аутизмом на основе диагностических данных разрабатывается индивидуальный план развития. Согласно этому плану занятия начинаются с непродолжительных индивидуальных коррекционных занятий с использованием как поведенческих, так и развивающих методов. Цель таких занятий – подготовка каждого ребёнка к интеграции в группу с подходящей ему по уровню развития программой. Предусматривается возможность реализации интенсивных специализированных занятий с научно обоснованным выбором методического подхода (или совмещением элементов нескольких подходов) и пролонгации занятий за пределы не только начального этапа, но дошкольного возраста в целом в зависимости от динамики коррекционного процесса. Это очень важно для детей с тяжелыми, осложнёнными и резистентными по отношению к коррекции формами РАС. Главным преимуществом проведения начального этапа в ДОО является возможность гибкой, постепенной, контролируемой инклюзии. Это особенно ярко проявляется в условиях, когда отмеченные положительные возможности распространяются на более продолжительный период, что позволяет им быть более эффективными.

Таким образом, начальный этап проходит в форме индивидуальных занятий в ресурсной группе ДОО (с постепенным увеличением продолжительности пребывания и объёма недельных занятий). Учитывая неоднородность контингента детей с РАС на выходе начального этапа, динамика изменений под влиянием коррекционных воздействий будет различной. 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. В переходный период возможно потребуется помощь тьютора и сокращённая продолжительность пребывания. 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 ресурсной группе; занятия в группе компенсирующего вида для детей с РАС или ТНР.

Основной этап дошкольного образования детей с РАС характеризуется полным или частичным подключением ребёнка с аутизмом к освоению предусмотренных ФГОС ДО основных образовательных областей. В наиболее благоприятном варианте коррекционная работа перестаёт занимать доминирующее место в индивидуальном образовательном маршруте, акцент постепенно смещается на реализацию традиционных образовательных областей, от индивидуальной работы – к групповой (в группе, соответствующей - или несколько опережающей, – 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 каждому ребёнку с аутизмом индивидуально. АООП дошкольного образования включает не только содержательную, но также методическую и организационную составляющие, то есть дает возможность вводить коррекционные моменты в те или иные разделы программы дошкольного образования, планировать индивидуальную работу по актуальным для данного ребёнка темам программы.

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. 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 (прежде всего, аутистических, но и других) 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 АООП НОО.

**1.2. Планируемые результаты освоения АООП ДО**

В соответствии с ФГОС ДО специфика дошкольного детства и системные особенности дошкольного образования делают неправомерными требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений и представлены в форме целевых ориентиров. 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.

Целевые ориентиры зависят от возраста и степени тяжести аутистических расстройств, наличия и степени выраженности сопутствующих нарушений развития и состояния здоровья ребенка, целевые ориентиры определяются отдельно для трёх уровней тяжести аутистических расстройств.

**1.2.1. Целевые ориентиры первого этапа комплексного сопровождения.**

− 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: вставлять, открывать, вынимать, закрывать;

− завершает задание и убирает материал.

− выполняет по подражанию до десяти движений;

− вкладывает одну – две фигуры в прорезь соответствующей формы в коробке форм;

− нанизывает кольца на стержень;

− составляет деревянныйпазл 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 паззла и пр.) кудапомещаются 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;

− проделывает 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 детей с расстройствами аутистического спектра**

**1.2.2.1. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств:**

- понимает обращённую речь на доступном уровне;

- владеет элементарной речью (отдельные слова) или обучен альтернативным формам общения;

- владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально /

невербально);

- выражает желания социально приемлемым способом;

- возможны элементарные формы взаимодействия с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;

- выделяет себя на уровне узнавания по фотографии;

- выделяет родителей и знакомых взрослых;

- различает своих и чужих;

- поведение контролируемо в знакомой ситуации (на основе стереотипа поведения);

- отработаны основы стереотипа учебного поведения;

- участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых;

- может сличать цвета, основные геометрические формы;

- знает некоторые буквы;

- владеет простейшими видами графической деятельности (закрашивание, обводка);

- различает «большой – маленький», «один – много»;

- выполняет физические упражнения по показу (индивидуально и в группе) с

использованием простейших гимнастических снарядов;

- выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута (под контролем взрослых);

- умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме);

- пользуется туалетом (с помощью);

- владеет навыками приёма пищи.

* + - 1. **Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств:**

- владеет простыми формами речи (двух-трёхсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения;

- владеет конвенциональными формами общения (вербально / невербально);

- может поддерживать элементарный диалог (чаще – формально);

- отвечает на вопросы в пределах ситуации общения;

- возможно ограниченное взаимодействие с родителями, другими знакомыми

взрослыми и детьми;

- выделяет себя, родителей, специалистов, которые с ним работают;

- различает людей по полу, возрасту;

- поведение контролируемо, но без возможностей гибкой адаптации к ситуации;

- владеет поведением в учебной ситуации 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 (одеваться /раздеваться, при приёме пищи, в туалете), может убирать за собой (игрушки, посуду).

**1.2.2.3. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра с первым уровнем тяжести аутистических расстройств**:

- владеет речью (альтернативные формы общения необходимы в очень редких случаях);

- инициирует общение (в связи с собственными нуждами);

- может поддерживать диалог (часто – формально);

- владеет конвенциональными формами общения с обращением;

- взаимодействует со взрослыми и сверстниками в обучающей ситуации (ограниченно);

- выделяет себя как субъекта (частично);

- поведение 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;

- 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 (одеваться /раздеваться, при приёме пищи, в туалете), может убирать за собой (игрушки, посуду);

- принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи;

- умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.

**1.3. Принципы оценивания качества образовательной деятельности по реализации Программы**

Оценка качества дошкольного образования (соответствия образовательной деятельности, реализуемой Организацией, заданным требованиям Стандарта и Программы дошкольном образовании детей с РАС) направлена, в первую очередь, на оценивание созданных Организацией условий образовательной деятельности. Программой не предусматривается оценивание качества образовательной деятельности Организации 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.

Программой предусмотрена система мониторинга динамики развития детей, динамики их образовательных достижений, основанная на методе наблюдения (тестирования) и включающая:

− педагогические наблюдения, педагогическую диагностику (VB-MAPP), связанную с оценкой эффективности педагогических действий с целью их дальнейшей оптимизации;

− детские портфолио, фиксирующие достижения ребенка в ходе образовательной деятельности;

− различные шкалы индивидуального развития ребенка с РАС (сводные результаты системы оценки VB-MAPP).

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

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

2) учитывает факт разнообразия путей развития ребёнка с РАС;

3) ориентирует систему дошкольного образования на поддержку вариативности используемых образовательных программ и организационных форм дошкольного образования для детей дошкольного возраста с РАС;

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

– с разнообразием вариантов развития ребенка с РАС в дошкольном детстве,

– разнообразием вариантов образовательной среды,

– разнообразием местных условий;

5) представляет собой основу для развивающего управления программой дошкольного образования для детей с РАС на уровне дошкольной образовательной организации, обеспечивая тем самым качество основных образовательных программ дошкольного образования в разных условиях. Результаты оценивания качества образовательной деятельности формируют доказательную основу для корректировки образовательного процесса и условий образовательной деятельности.

1. **СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ**

**2.1. Общие положения**

Содержание АООП ДО детей с РАС МДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №27 п. Разумное» включает две составляющих (два направления) коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС и определяет их взаимосвязь и соотношение на этапах дошкольного образования.

- 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);

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

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

В связи с этим на начальном этапе дошкольного образования основным содержанием становится специальная коррекционная работа, тогда как освоение содержания Программы в традиционных образовательных областях становится возможным на основном этапе дошкольного образования детей с РАС. На этом этапе Программа по организационно-управленческим характеристикам становится близкой к модульной. Переход от начального этапа к основному – возраст начала этого перехода, его продолжительность, содержательная и методическая стороны – определяются результатами начального этапа, которые, в свою очередь, зависят от уровня тяжести аутистических расстройств, спектра и выраженности сопутствующих расстройств, своевременности диагностики и адекватности характеристик комплексного сопровождения особенностям каждого ребёнка. На основном этапе коррекционная работа продолжается и в форме специальных занятий, и в форме введения коррекционной составляющей в программы основных образовательных областей.

Пропедевтический этап выделен особо в связи с выраженной стереотипность детей с РАС, их сложной, часто болезненной реакцией на изменения в окружающем. В зависимости от уровня тяжести нарушений в программе пропедевтического периода делается акцент на формирование жизненной компетенции (эта составляющая необходима всем детям с аутизмом) и на подготовку к освоению академического компонента НОО. Разграничения по этапам дошкольного образования, уровням тяжести аутистических расстройств, возрасту детей с РАС трудно соотносятся между собой, строгое и однозначное разделение программы на градации по схеме «этап А; уровни 3, 2, 1» представляется громоздким, будет содержать большое количество повторов и затруднять представление общей картины дошкольного образования и пользование Программой. В целях преодоления этих трудностей использована следующая структура Программы.

Первый и последний этапы (начальный этап помощи и пропедевтический) выделяются как самостоятельные. Начальный этап рассматривается как старт специальной индивидуализированной коррекционной работы. Для каждого направления составляется единая программа (может рассматриваться как модуль), реализация которой происходит с учётом индивидуальных особенностей каждого ребёнка.

Основной этап – освоение программ образовательных областей, которое начинается в разное время в соответствии с готовностью ребёнка к началу освоения той или иной программы. По тому же принципу осуществляется определение содержания и время начала работы по тем или иным составляющим программы пропедевтического периода.

Подраздел 2.3 посвящён взаимодействию взрослых (педагогов, психологов, воспитателей, других сотрудников Организации, а также (и, может быть, в первую очередь) родителей. Высокая значимость сотрудничества коллектива Организации с родителями и другими членами семьи, в которой есть ребёнок с РАС, отражена в выделении этой темы в подраздел 2.4.

**2.2. Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка в пяти образовательных областях**

**2.2.1. Первый этап комплексного сопровождения детей с РАС.**

Специальная коррекция аутистических расстройств начинается с использования развивающих и поведенческих 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. Допускается пролонгация помощи первого этапа помощи на весь период дошкольного детства. Фактически этот этап должен продолжаться столько времени, сколько потребуется для формирования минимального уровня социально-коммуникативных и поведенческих навыков, достаточного для участия ребёнка с РАС в групповых занятиях.

**2.2.1.1. Социально-коммуникативное развитие.**

Первичная работа с ребенком в рамках образовательной области «социально-коммуникативное развитие» проводится в процессе взаимодействия детей с ближним социальным окружением и рассматривается как основа формирования потребности в общении, способов общения, игровой деятельности или её предпосылок, основ развития личности ребенка с аутизмом.

Содержание области «**формирование и развитие коммуникации**» охватывает следующие направления педагогической работы с детьми:

- формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка с близкими взрослыми, формирование способности принимать контакт;

- развитие взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками;

- развитие основ социального поведения (предпосылок учебного поведения, профилактика / профилактика и коррекция проблемного поведения);

- формирование предметно-манипулятивной деятельности и игровой деятельности;

- формирование начальных элементов навыков самообслуживания.

Основополагающим в содержании образовательного направления «Социально-коммуникативное развитие» является формирование способов принятия, установления и поддержания контакта ребенка со взрослым и научение ребенка приёмам взаимодействия со взрослыми. В основе лежит эмоциональный контакт, который является центральным звеном становления у ребенка мотивационной сферы.

**Формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка со взрослыми, формирование способности принимать контакт:**

− формировать потребность в контакте с близким взрослым в процессе удовлетворения физических потребностей ребенка;

− формировать у ребенка эмоциональную отзывчивость через теплые эмоциональные отношения;

− создать условия для пробуждения у ребенка ответных реакций на контакт с ним взрослого;

− формировать эмоционально-личностные связи ребенка со взрослыми,положительное взаимодействие между ними;

− формировать поддержание контакта ребенка глаза в глаза, улыбки и вербализации, развитие ритмического диалога;

− укреплять визуальный контакт ребенка со взрослым в процессе тактильных игр;

− формировать умение фиксировать взгляд на взрослом;

− формировать умения прослеживать взглядом за человеком, его указательнымжестом 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;

− вызывание реакции на голос поворотом головы и взглядом в сторону говорящего;

− формировать поддержание эмоционального контакта со взрослым и концентрацию внимания ребёнка на контакте в процессе игрового и речевого взаимодействия;

− вызывать у ребёнка эмоционально положительные голосовые реакции и устанавливать на их основе контакт;

−вызывать эмоционально положительное реагирование на социально-коммуникативные игры, пение взрослого с использованием разнообразных игрушек и игр;

−создавать возможность совместных действий с новым взрослым (педагогом);

−стимулировать взгляд на объект, на который указывает и смотрит взрослый; −формировать толерантное отношение и (по возможности) интерес к другим детям,

−вызывать интерес к совместным действиям со сверстником в ситуации, организованной взрослым (активным движениям, музыкальным играм, 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, живот);

− формировать умение пользоваться рукой как средством коммуникации, выполняя согласованные, направленные на другого человека движения рукой;

− 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 элементарную речевую инструкцию;

− 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, стереотипа поведения).

**Развитие предметно-манипулятивной и игровой 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;

− формировать противопоставление большого пальца другим пальцам руки при захвате предмета;

− учить рассматривать игрушку в своей руке, перекладывая ее из одной руки в другую, выполнять действия в русле комбинативной игры;

− формировать умение ставить игрушку (предмет) на определенное место;

− формировать умение удерживать предметы (игрушки) двумя руками и отдавать по просьбе взрослому (позже сверстнику);

− учить детей брать предметы (игрушки) щепотью (тремя пальцами) одной руки;

− 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 2 – 3 форм);

− учить использовать музыкальную игрушку, нажимая на разные кнопки указательным пальцем и прослушивая разные мелодии;

− создавать ситуации для формирования взаимодействия обеих рук.

**Формирование навыков самообслуживания**

− создавать условия для накопления опыта в процессе пассивного участия ребёнка в исполнении бытовых ритуалов (ребенка одевают / раздевают, кормят, выполняют гигиенические процедуры в туалете, в душе, причёсывают, вытирают нос, чистят зубы и т.д.);

− создавать условия для накопления опыта в процессе подключения ребёнка к исполнению бытовых ритуалов (содействовать взрослому при одевании, раздевании, кормлении, выполнении гигиенических процедур в туалете, в душе, чистке зубов, причесывании и т.д.);

− учить самостоятельно выполнять элементарные действия, операции по самообслуживанию: при одевании, раздевании, приёме пищи, выполнении гигиенических процедур в туалете, в душе, чистке зубов, причесывании и т.д. − вызывать интерес к предметам быта и адекватным (сообразно функциям) действиям с ними;

− учить соблюдать элементарную аккуратность и опрятность во внешнем виде, в вещах.

**2.2.1.2. Познавательное развитие**

Развитие познавательных способностей детей с РАС происходит в процессе деятельности, направленной на сенсорное развитие, формирование предметно-практических действий, представлений об окружающем мире. В связи с этим, в рамках данной образовательной области выделяется три направления:

* Общее сенсорное развитие (зрительное, слуховое, тактильное, вкусовое, обонятельное) и формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина);
* Формирование предметно-практических действий (ППД);
* Представления об окружающем мире.

**Общее сенсорное развитие (зрительное, слуховое, кинестетическое, вкусовое, обонятельное) и формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)**

Сенсорное развитие направлено на формирование полноценного восприятия окружающей действительности. Первой ступенью познания мира является чувственный опыт человека. Успешность умственного, физического, эстетического воспитания в значительной степени зависит от качества сенсорного опыта детей, т.е. от того, насколько полно ребенок воспринимает окружающий мир. С учетом того, что для детей с РАС свойственны различные уровни сензитивности, процесс накопление сенсорного опыта у детей требует особого внимания со стороны специалистов и родителей, и работа по сенсорному развитию должна проводиться с учетом индивидуальных особенностей восприятия детей целевой группы.

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, что в будущем поможет ему лучше ориентироваться в окружающем мире.

**Зрительное восприятие:**

−стимулировать функцию прослеживания взором;

− создавать условия для накопления опыта реагирования на зрительные стимулы;

−создавать условия для фиксации взгляда ребенка на лице взрослого, находящегося на расстоянии вытянутой руки;

− стимулировать пространственное восприятие, развивая согласованные движения обоих глаз при использовании движущегося предмета (игрушки);

− стимулировать рассматривание предмета, захватывание его рукой на доступном расстоянии для захвата;

−развивать концентрацию зрительного внимания ребенка на предметах, находящихся рядом с ребенком, а также на небольшом удалении;

− создавать условия для развития у ребенка зрительного восприятия с опорой на другие виды ощущений и восприятия;

− 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.;

− совершенствовать прослеживание и возникновение связи «глаз-рука» (предпосылки зрительно-моторной координации);

− формировать зрительное восприятие разных предметов, учить дифференцировать предметы (игрушки), имеющие разные функциональное назначение (мяч, машинка, кубик и т.д.);

−формировать умение выделять изображение объекта из фона.

**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 (погремушки, детского аккордеона, металлофона) и музыки, двигаться вместе с детьми в темпе звучания: хлопают ладошками ребенка, покачивают на коленях, демонстрируют ребенку 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 (стуке 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.);

− 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.

**Кинестетическое восприятие:**

− активизировать позитивные эмоциональные реакции на прикосновение, поглаживание и другие тактильные стимулы улыбкой, ласковыми словами;

− вызывать спокойные реакции на контакт руками и оказание физической помощи (рука в руке, рука на локте, плече и т.д.);

− вызывать спокойные реакции на соприкосновение с различными материалами (дерево, металл, клейстер, пластмасса, бумага, вода и др.), различными потемпературе (холодный, теплый), фактуре (гладкий, шероховатый), вязкости (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;

− различение 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»);

− формировать способы сравнения разных свойств предметов (путем наложения и прикладывания).

**Формирование предметно-практических действий (ППД)**

Предметно-практические действия начинаются на уровне неспецифических манипуляций. Для детей действия с отдельными предметами нередко становятся стереотипными. В этой связи ребенку необходима специальная коррекционно-обучающая помощь, направленная на формирование разнообразных видов предметно-практической деятельности. Обучение начинается с формирования элементарных специфических манипуляций, которые со временем преобразуются в произвольные целенаправленные действия с различными предметами и материалами.

Данное направление включает три раздела: действия с материалами, действия с предметами и количественные представления. Дети знакомятся с различными предметами и материалами, их свойствами и осваивают действия с ними. В процессе освоения формируются приемы элементарной предметной деятельности, такие как: захват, удержание, перекладывание и др., которые в дальнейшем используются в разных видах продуктивной деятельности: изобразительной, доступной бытовой и трудовой деятельности, самообслуживании. В процессе деятельности с различными материалами формируются предпосылки базовых представлений о количестве: «один - много».

**Действия с материалами:**

− формировать умения: сминать, разрывать, размазывать, разминать, пересыпать, переливать, наматывать различный материал;

−знакомить со свойствами отдельных материалов (мягкий, твёрдый, текучий, сыпучий, пластичный и др.)

**Действия с предметами:**

− развивать манипулятивные действия с предметами;

− формировать умения захватывать, удерживать, отпускать предмет;

− учить толкать предмет от себя и тянуть предмет по направлению к себе;

− формировать умения вращать, нажимать, сжимать предмет;

− 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;

− формировать способы усвоения общественного опыта (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;

− 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.).

**Предпосылки количественных представлений (индивидуально):**

− создавать условия для накопления детьми опыта практических действий с предметами и материалами;

− учить выделять, различать множества по качественным признакам;

− формировать практические способы ориентировки, сравнения (наложение, использование мерки);

− учить выделять «один – много»;

**Представления об окружающем мире (социальном, природном)**

Данное направление развития детей с РАС должно способствовать как познавательному развитию ребенка, так и созданию основы для формирования у него социальных компетенций. В силу различных особенностей развития дети с РАС испытывают серьёзные трудности в осознании социальных явлений, понимания взаимосвязей в окружающем мире. В связи с этим важно проводить работу, направленную на осмысленное восприятие социальной действительности, на формирование у детей интереса к окружающему миру, базовых представлений о нем.

**Направление «Представления об окружающем мире» включает два раздела:** «Окружающий (ближайший) социальный мир» (семья, дом, детский сад, игрушки и предметы быта) и «Окружающий природный мир» (растения, животные, птицы, объекты и явления природы, временные представления.):

**Окружающий (ближайший) социальный мир:**

− учить различать и узнавать близких взрослых (маму, папу, братьев, сестёр и др.);

− создавать условия для накопления опыта положительного реагирования на игрушки, другие окружающие предметы (в т. ч. бытовые приборы, такие как фен, пылесос и др.);

− развивать интерес к игрушкам и другим предметам, действиям с ними;

− учить использовать игрушки соответственно их функциональному назначению;

− развивать интерес ребенка к изучению своей квартиры, дома, двора (например, подводить его к окну, проговаривая: «Это окно. Там двор. Во дворе деревья, кусты и т. п.»), входить с ребенком в другие комнаты, сопровождая немногословными речевыми комментариями то, что он видит;

− создавать условия для ознакомления ребенка с окружающей действительностью: комментировать на доступном ребёнку уровне, чётко, кратко и эмоционально, то, что попадает ребенку в поле зрения;

− активизировать на прогулке внимание ребёнка: стимулируя наблюдение за людьми (например: «смотри, дядя идет», «тетя идет»; «дети играют» и т.д.); наблюдение вместе с ребенком за различными техническими объектами, называя их звучания (например: «Машина едет: би-би». «Самолет гудит: у-у-у»); за птицами, животными (например: «птичка полетела», «кошка сидит», «собачка бегает, лает» и т.д.);

− обращать внимание ребёнка на явления природы: дождь, снег, ветер, ночь – темно, день – светло и т.д.;

− создавать условия для стимуляции познавательной активности ребенка через выделение предметов из фона, пробуждая ориентировку «Что это?», «Что там?» (указывают на различные предметы, приближают один из предметов к ребенку и дают действовать с ним)

− учить использовать указательный жест для ознакомления с предметами и объектами окружающей действительности, применяя совместные действия, подражание для выделения определенных предметов или объектов окружающей действительности;

− создавать условия для расширения кругозора представлений детей об окружающем мире в ходе наблюдений за людьми, различными объектами неживой и живой природой на прогулках (за действиями людей, за повадками животных и птиц и др.).

**2.2.1.3. Речевое развитие**

Общение – неотъемлемая составляющая социальной жизни человека. Специфические нарушения развития ребенка значительно препятствуют и ограничивают его полноценное общение с окружающими. У детей с РАС часто 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: коммуникативной, познавательной, регулирующей. В связи с этим, обучение детей речи и коммуникации должно включать целенаправленную психологическую работу по формированию у них потребности в общении, на развитие речевых механизмов.

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 со взрослыми как основу возникновения интереса к общению;

− развивать эмоциональные средства общения ребенка со взрослыми;

− формировать умение принимать контакт,

− формировать умения откликаться на свое имя;

− формировать потребность в речевых высказываниях с целью общения совзрослыми 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 (поведение слушателя):**

− 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** (просьба, наименование, эхо – реакции, альтернативная коммуникация PECS):

− стимулировать использование жеста, указывающего на желаемый объект, что бы выразить просьбу;

− учить выражать просьбу с помощью вокализации, которая может сопровождаться взглядом и/или жестом, указывающим на желаемый предмет;

− учить выражать просьбу о помощи, протягивая предмет взрослому;

− стимулировать произнесение звуков/слогов/слов по очереди со взрослым;

− учить выражать отказ социально адекватными средствами (например, движением головы или кисти);

− учить указывать пальцем на близко (до 1м) расположенный желаемый предмет;

− стимулировать фиксацию взгляда на лице взрослого, для получения желаемого предмета;

− учить делать выбор, показывая пальцем на один из 2-х предложенных предметов;

− стимулировать использование вокализации/звука/слога/слова и взгляда для выражения просьбы;

− учить показывать указательным пальцем на желаемый отдаленно расположенный (1 и более метров) предмет;

− создавать условия для развития активных вокализаций;

− стимулировать произнесение пяти и более согласных в спонтанной вокализации и лепете;

− создавать условия для формирования невербальных средств коммуникации: умение фиксировать взгляд на лице партнера, смотреть в глаза партнера по общению;

− учить детей пользоваться рукой как средством коммуникации, выполняя согласованные, направленные на другого человека движения рукой, телом и глазами;

− учить детей подражать действиям губ взрослого в русле простой артикуляционной гимнастики;

− побуждать к звукоподражанию;

− создавать условия для активизации детей к речевым высказываниям в результатедействий с игрушками («паровоз – ту-ту», «самолет - ууу»);

− учить детей отвечать на вопросы: «Хочешь пить?» – «Да! Нет!», выражать свои потребности словом: «Дай пить», «Хочу сок», «Хочу спать» (в дальнейшем – с обращением).

**2.2.1.4. Художественно-эстетическое развитие**

В рамках данной образовательной области происходит развитие эмоциональной отзывчивости на красоту природы и рукотворного мира. Область художественно-эстетическое развитие представлена следующими разделами: эстетическое воспитание средствами изобразительного искусства и музыкальное воспитание. Вместе с формированием изобразительной деятельности у ребенка воспитывается эмоциональное отношение к миру, развивается восприятие, воображение, память, зрительно-двигательная координация. На занятиях по аппликации, лепке, рисованию дети имеют возможность проявить интерес к деятельности или к предмету изображения, доступными для них способами осуществить выбор изобразительных средств. Многообразие используемых в изобразительной деятельности материалов и техник позволяет включать в этот вид деятельности всех детей без исключения. Разнообразие используемых техник делает работы детей выразительнее, богаче по содержанию, доставляет им много положительных эмоций. Создание ситуации успеха способствует развитию у детей желания участвовать в изобразительной деятельности.

Основные задачи: развитие интереса к изобразительной деятельности, формирование умений пользоваться инструментами, обучение доступным приемам работы с различными материалами, обучение изображению (изготовлению) отдельных элементов.

**Эстетическое воспитание средствами изобразительного искусства** **Рисование:**

− воспитывать у детей интерес к выполнению изобразительных действий различными средствами;

− учить детей проводить прямые, закругленные и прерывистые линии мелками и карандашами на больших пространствах (доска, лист бумаги);

− формировать у детей представление о том, что можно изображать реальные предметы и явления природы (через показ);

− учить детей способам обследования предмета перед рисованием (через показ);

− учить детей называть предмет и его изображение словом;

− закреплять положительное эмоциональное отношение к самой деятельности и ее результатам.

**Лепка:**

− воспитывать у детей интерес к процессу лепки;

− учить детей проявлять положительные эмоции при работе с пластичными материалами (глина, тесто, пластилин);

− учить детей наблюдать за действиями взрослого и другого ребенка;

− учить раскатывать тесто (глину, пластилин) между ладонями прямыми и круговыми движениями, соединять части, плотно прижимая их друг к другу;

− приучать детей лепить на доске, засучивать рукава перед лепкой и не разбрасывать глину (тесто, пластилин);

− учить детей правильно сидеть за столом;

− воспитывать у детей умения аккуратного выполнения работы;

− учить детей называть предмет и его изображение словом;

− закреплять положительное эмоциональное отношение к самой деятельности и ее результатам.

**Музыкальное воспитание**

Музыкальное воспитание имеет особое значение для разностороннего развития ребенка. Мир музыки позволяет ему получить новые впечатления, приобщиться к восприятию новой информации. Активизация чувственных переживаний детей способствует их личностному развитию. Коррекция нарушений, имеющихся у детей, осуществляется путем их участия в различных видах музыкально-ритмической деятельности, протекающей на основе развития сенсорных процессов и формирования адекватных реакций на звучание музыки. Музыка является одним из важнейших средств в развитии общения и социального взаимодействия детей с РАС (если нет негативизма к звукам музыки). Музыкальные средства помогают ребенку научиться воспринимать звуки окружающего мира, развить эмоциональную отзывчивость на музыкальный ритм, мелодику.

**Слушание музыки, игра на музыкальных инструментах, пение, движение под музыку:**

− побуждать детей проявлять реакции на звучание музыки (поворачивать голову в сторону звучания, улыбаться);

− развивать потребность к прослушиванию музыкальных произведений (песенок) совместно со взрослым;

− обучать действиям с музыкальными игрушками: стучать в барабан, трясти бубен, играть с погремушкой, звенеть колокольчиком;

− вызывать проявления эмоционально-двигательных реакций на звучание музыки, дифференцированных реакций на разный характер музыки (весёлую, грустную и др.);

– подпевать отдельными звуками или слогами («ля-ля-ля»), выполнять движения;

– хлопать в ладоши, махать погремушкой, топать ногой на звучание веселой музыки;

− расширять представления о музыкальных инструментах (металлофон, бубен, маракас), побуждать действовать с ними, извлекая звуки;

− развивать интерес к выполнению под музыку ритмических движений в паре со взрослым, участию в хороводе;

− создавать условия для эмоциональной реакции звучание музыки и выполнения просты игровых и имитационных действий (убаюкивать куклу; летать, как птички; топать, как мишки, и т.д.).

**2.2.1.5. Физическое развитие**

Одним из важнейших направлений помощи ребенку с РАС является физическое развитие. Среди детей целевой группы имеется немало гиперактивных, но есть и дети со сниженной двигательной активностью. И тем, и другим необходимы занятия физкультурой. Физические упражнения обеспечивают активную деятельность внутренних органов и систем, укрепляют мышечную систему в целом.

Целью физического развития является укрепление физического здоровья детей.

Основные задачи: развитие координации, физических качеств, гибкости и подвижности в суставах; укрепление функционирования вестибулярного аппарата, формирование основных и прикладных двигательных навыков, развитие интереса к подвижным играм.

**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 непроизвольных движений, но становится в значительной степени неуклюжим, когда ему нужно сделать что- то по просьбе взрослого. Например, на занятиях по рисованию рука ребенка становится настолько вялой, атонической, что не удерживает карандаш или кисть, или, 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 нервным центрам 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.

**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.

**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;

− создавать условия для укрепления ног (например, катание на большом мяче и др.);

− учить детей ползать по доске, по наклонной доске, залезать на горку с поддержкой взрослого и самостоятельно спускать с нее; − продолжать совершенствовать навык проползать (через ворота, обруч) и перелезать (например, через гимнастическую скамейку, бревно); − учить перешагивать через незначительное 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 умениями бегать;

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

− формировать у детей потребность в разных видах двигательной деятельности;

− развивать у детей двигательную координацию;

− учить детей выполнять движения и действия по подражанию действиям взрослого;

− учить детей выполнять двигательные упражнения по образцу и речевой инструкции;

− учить выполнять физические упражнения без предметов и с предметами;

− учить выполнять упражнения для развития равновесия;

− учить детей ходить друг за другом, держась за веревку рукой;

− 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 доски – высота 10-15 см);

− учить детей подползать под веревку, под скамейку;

− формировать правильную осанку у каждого ребенка;

− тренировать у детей дыхательную системы,

− создавать условия в группе для эффективной профилактики простудных и инфекционных заболеваний и для закаливания организма.

**Подвижные игры:**

− 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, умениясогласовывать свои движения с движениями других играющих детей.

− создавать условия для развития психических процессов и личностных качеств.

*Дети с РАС с тяжелыми интеллектуальными нарушениями*

В области физического развития необходимо:

- учить реагировать на голос взрослого;

- поощрять ребенка к осмысленным движениям руками и действию по инструкции: хватать предметы, ставить, класть и отпускать предметы и т.д.;

- привлекать к действиям по показу взрослого, бросать и ловить мяч, ходить, садиться, прыгать и вставать друг за другом (с помощью взрослого), прыгать, бегать.

*Дети с РАС с задержкой психического развития или легкой степенью интеллектуальных нарушений*

Физическое развитие подразумевает:

- развитие подражания взрослым и детям, выполнение упражнений по простой инструкции одновременно с другими детьми;

- развитие чувства равновесия (перешагивать через предметы, ходить по узкой дощечке, стоять на одной ноге, играть в мяч), чувства ритма, гибкости, ловкости, обучение прыжкам на одной ноге и бегу в безопасной обстановке;

- расширение объема зрительного восприятия, развитие умения прослеживать за предметом в горизонтальной и вертикальной плоскости, отслеживать положение предметов в пространстве;

- формирование восприятия собственного тела, его положения в пространстве при выполнении упражнении лежа, сидя и стоя;

- развитие зрительно-моторной координации;

- формирование функций самоконтроля и саморегуляции при выполнении упражнений.

**Основные направления работы по физическому воспитанию**: метание, построение, ходьба, бег, ползание, лазание, перелазание, прыжки, общеразвивающие упражнения (упражнения без предметов, упражнения с предметами, упражнения, направленные на формирование правильной осанки, упражнения для развития равновесия, подвижные игры, плавание).

*Метание* - один из первых видов двигательной активности ребенка, которыйосновывается на развитии хватательных движений и действий малыша. Общеизвестно, что в онтогенезе развития движений хватание развивается раньше прямостояния. Развитие руки стимулирует формирование остальных двигательных функций организма, активизируя всю психическую деятельность ребенка. Даже глубоко умственно отсталый ребенок может схватывать предметы, удерживать их непродолжительное время и бросать, выполняя движение «от плеча», поэтому в программе данный вид занятий стоит на первом месте. В процессе метания движение выполняется как одной рукой, так и двумя руками. При этом стимулируется выделение ведущей руки и формируется согласованность совместных действий обеихрук. Все это имеет особое значение для коррекции отклонений в познавательной сфере детей с нарушением интеллекта.

*Построение* – направлено на организацию деятельности детей в процессе физического воспитания. В ходе построения дети учатся слышать взрослого и подчинять свое поведение требованиям инструкции взрослого. Наряду с этим ребенок учится адекватно вести себя, ориентироваться в ситуации и участвовать в совместных действиях со сверстниками.

*Ходьба* – направлена на развитие основных движений ребенка, формирование умения правильно держать корпус, соблюдать ритм ходьбы, на совершенствование согласованных движений рук и ног, формирование слухо-двигательной и зрительнодвигательной координации. В процессе ходьбы развивается целенаправленность в деятельности ребенка.

*Бег* – способствует совершенствованию основных движений ребенка, позволяет ему овладеть навыком согласованного управления всеми действиями корпуса, формирует легкость и изящество при быстром перемещении ребенка. Совместный бег в группе детей закрепляет навыки совместных действий, эмоционального отклика на них и предпосылок коммуникативной деятельности. Правильная организация бега детей позволяет формировать у них адекватные формы поведения в коллективе сверстников и желание участвовать в совместной деятельности.

*Прыжки* – направлены на развитие основных движений ребенка, тренировку внутренних органов и систем детского организма. Прыжки создают большую нагрузку на неокрепший организм ребенка. Физиологами доказано, что для безопасного выполнения прыжков необходимо наличие у ребенка развитого брюшного пресса и S-образного изгиба позвоночника. Поэтому прыжки нужно вводить постепенно и очень осторожно. Детей начинают учить прыжкам со спрыгивания, с поддержкой взрослого. Прыжки подготавливают тело малыша к выполнению заданий на равновесие, которые очень сложны для дошкольника. Для совершенствования навыков в прыжках ребенок должен проявить волевые качества своей личности, сосредоточиться и собраться с силами. Кроме того, в процессе выполнения прыжков у детей начинают закладываться основы саморегуляции и самоорганизации своей деятельности. Ползание, лазание, перелазание – направлены на развитие и совершенствование двигательных навыков, укрепление мышц спины, брюшного пресса, позвоночника. Эти движения в свою очередь оказывает положительное влияние на формирование координированного взаимодействия в движениях рук и ног; на укрепление внутренних органов и систем. При этом являются одним из важнейших направлений работы, имеющей высокую коррекционную значимость как для физического, так и психического развития ребенка. Многие дети в своем развитии минуют этап ползания. Поэтому одна из задач физического воспитания - восполнить этот пробел в их развитии.

*Общеразвивающие упражнения* – способствуют развитию интереса к движениям, совершенствованию физических качеств и двигательных способностей; развивают гибкость и подвижность в суставах; укрепляют функционирование вестибулярного аппарата.

Физические упражнения, обеспечивают активную деятельность внутренних органов и систем, укрепляют мышечную систему в целом.

В общеразвивающих упражнениях выделяются следующие группы движений: упражнения без предметов; упражнения с предметами; упражнения, направленные на формирование правильной осанки; упражнения для развития равновесия.

*Подвижные игры* – закрепляют сформированные умения и навыки, стимулируют подвижность, активность детей, развивают способность к сотрудничеству со взрослыми и детьми. Подвижные игры создают условия для формирования у детей ориентировки в пространстве, умения согласовывать свои движения с движениями других играющих детей. Дети учатся находить свое место в колонне, в кругу, действовать по сигналу, быстро перемещаться по залу или на игровой площадке.

Совместные действия детей создают условия для общих радостных переживаний, общей активной деятельности. Наиболее эффективно проведение подвижных игр на свежем воздухе.

При активной двигательной деятельности детей на свежем воздухе усиливается работа сердца и легких, а, следовательно, увеличивается поступление кислорода в кровь, что благотворно влияет на общее состояние здоровья. Также в процессе подвижных игр создаются условия для развития психических процессов и личностных качеств воспитанников, у детей формируются умения адекватно действовать в коллективе сверстников.

Перечень оборудования, дидактический материал для развития движений:

- гимнастическая стенка (3-4 полета): деревянная, металлическая;

- кубы полые 40х40, 20х20;

- лианы разные;

- доска ребристая;

- скамейки гимнастические длиной 2,5 м.;

- доска с подставками;

- бревна разные: положенное на землю, на подставках;

- мягкие модули и дуги для подлезания (высота 60,50,40 см.);

- гимнастический снаряд для прыжков (для стойки, шнур с грузом на концах;

- резиновая дорожка, гимнастический мат, гимнастический мостик);

- мишени разные;

- мячи резиновые:20-25, 10-12, 6-8 см.;

- мячи: волейбольные, надувные большие, набивные (вес 800-1000 г);

- обручи: круглые 55-60 см, плоские - 100 см.;

- палки гимнастические 75-80, 300 см;

- шнуры: короткие («косичка») - 75-80 см, длинные - 15 м.;

- скакалки: короткие - 120-150 см; длинные - 3 м.;

- флажки разноцветные;

- мешочки с песком: для метания - 150-200 г, для равновесия - 400 г.;

- сетка волейбольная;

- баскетбольные щит, корзина;

- ракетки, мячи, стол для настольного тенниса;

- ракетки и воланы для игры в бадминтон;

- кегли;

- городки;

- серсо;

- кольцебросы разные;

- велосипеды детские (трех-, двухколесные);

- лыжи (детские 2- разм);

- санки детские;

- качалки;

- карусели;

- палочки, длина 35 см.;

- ленты разноцветные: короткие 50-60 см, длинные 110-115 см:

- мягкие модули: палатка, различные формы;

- сухой бассейн с пластмассовыми шариками;

- ковровая дорожка, ковер;

- дорожка со следами;

- игольчатая дорожка;

- магнитофон с аудиокассетами различных мелодий;

- палатка из мягких модулей;

- корзины;

- детский батут;

- дорожки с различным покрытием (нашитые пуговицы, гладкая поверхность, меховая поверхность и т.п.);

- раздвигающаяся дорожка из кубов.

**Первый этап обучения**

***Задачи обучения и воспитания:***

-Учить детей внимательно смотреть на взрослого, поворачиваться к нему лицом, когда он говорит.

- Учить детей выполнять движения и действия по подражанию взрослому.

- Учить детей тихо входить в спортивный зал и строиться в шеренгу по опорному знаку — стенке, веревке, ленте, палке.

- Учить детей ходить друг за другом, держась за веревку рукой.

- Учить детей ходить по дорожке и следам.

- Учить переворачиваться из положения лежа на спине в положение лежа на животе и обратно.

- Воспитывать у детей интерес к участию в подвижных играх.

- Учить детей спрыгивать с высоты (с гимнастической доски высотой 10-15 см).

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

- Учить детей проползать под веревкой, под скамейкой.

- Учить детей удерживаться на перекладине с помощью взрослого.

**Основное содержание работы**

Метание выполняется по подражанию действиям взрослого. При затруднениях используются совместные действия взрослого с ребенком. Дети берут мячи из корзины и бросают по крупной мишени, укрепленной на стене или находящейся на полу. Затем дети бросают мячи в цель (в корзину, обруч, доску) вначале одной рукой, затем двумя. Детям предлагаются мячи, разные по размеру и материалу.

Построение выполняется с помощью педагога. Дети строятся без равнения: в шеренгу, вдоль каната или веревки, положенной на пол по прямой линии; друг за другом, держась за веревку рукой; в колонну друг за другом; в круг вдоль каната или веревки.

Ходьба выполняется по показу и самостоятельно в сопровождении звуковыхсигналов: стайкой вслед за воспитателем и к воспитателю; группой вдоль зала к противоположной стене, к воспитателю и самостоятельно — из исходного положения, стоя вдоль стены лицом к залу; друг за другом вдоль каната за воспитателем и самостоятельно друг за другом, держась руками за веревку.

Бег выполняется по показу и самостоятельно с использованием звуковых сигналов: стайкой за воспитателем; группой вдоль зала к противоположной стороне — из исходного положения, стоя вдоль стены лицом к залу; по кругу вдоль каната за воспитателем и самостоятельно; с остановками по окончании звуковых сигналов.

Прыжки — сначала выполняется спрыгивание с доски, с приподнятого края доски (высота 10 см) отдельными детьми по показу, со страховкой и с помощью воспитателя. Подпрыгивание — на носках на месте.

Ползание, лазанье, перелезание выполняется со страховкой и с помощью воспитателя, по звуковому сигналу: ползание по ковровой дорожке, доске, положенной на пол (ширина 30—35 см), наклонной доске (высота 20—25 см) с проползанием под веревкой (высота 30—35 см), по скамейке; лазанье по гимнастической стенке произвольным способом; перелезание через одну-две скамейки (расстояние 1 —1,5 м одна от другой);пролезание между рейками лестничной пирамиды, палатки или вышки.

Общеразвивающие упражнения выполняются детьми вслед за взрослым по подражанию.

*Упражнения без предметов.*

Движения головой — повороты вправо-влево, наклоны вперед-назад; движения руками вперед — в стороны — вверх — к плечам — на пояс вниз; «пропеллер» (круговые движения согнутыми перед грудью руками); сжимание пальцев в кулаки и разжимание; хлопки в ладоши; притоптывание одной ногой с положением рук на поясе; притоптывание двумя ногами; хлопки с притоптываниями одновременно.

*Упражнения с предметами.*

1. Упражнения с флажками. Движения рук вверх-вниз; скрестные широкие размахивания вверху над головой; скрестные широкие размахивания внизу перед собой; приседания с опусканием флажка на пол; постукивание о пол черенком флажка в приседе; помахивание флажком вверху над головой одной рукой. (Со второй половины года используются по два флажка на ребенка.)

2. Упражнения с мячом. Отталкивание двумя руками большого мяча, подвешенного в сетке; катание среднего мяча друг к другу, сидя в парах; катание среднего мяча к воспитателю, лежа на животе; бег за мячом, брошенным воспитателем; бросок мяча в корзину, стоя; бросок малого мяча вдаль и бег за мячом; бросок среднего мяча воспитателю и ловля от него, сидя, затем стоя (расстояние 30—40 см); передача среднего и малого мячей друг другу по ряду, сидя.

Упражнения, направленные на формирование правильной осанки, выполняются по показу, с помощью и страховкой воспитателя по звуковому сигналу; подтягивание по скамейке или наклонной доске двумя руками, лежа на животе (высота приподнятого края доски 20—25 см); катание среднего мяча к стене, лежа на животе (используется перевернутая скамейка); катание среднего мяча к воспитателю, лежа на животе; топтание на канате стопами, сидя и стоя поперек каната; ходьба боком приставными шагами по нижней рейке гимнастической стенки (придерживаясь за верхнюю рейку); ходьба боком приставными шагами по канату, лежащему на полу.

Упражнения для развития равновесия выполняются по показу воспитателя со страховкой и с его помощью: ходьба по дорожке, выложенной из каната (ширина 30—35 см); ходьба по доске с приподнятым краем (высота 15—20 см); ходьба по скамейке (высота 20—25 см); движения головой — повороты вправо-влево, наклоны вперед-назад; перешагивание через канат, гимнастические палки, кубики.

Подвижные игры выполняются по подражанию действиям воспитателя, носят бессюжетный характер: «Лошадки», «Котята», «Зайчики прыгают», «Догони мяч», «Прокати мяч», «Курочки и петушки», «Птички полетели», «Маленькая змейка», «Проползи через палатку», «Побежим по дорожке», «Пройдем по камушкам», «Передай по кругу», «Спустись с горки», «Беги — ловлю!», «Поезд», «Солнышко и дождик», «Птички в гнездышках», «Догоню, догоню» и др. Часть игр выполняется на метание: «Попади в ворота», «Покачай грушу», «Целься — пли!», «Кольцеброс».

**Словарь:** привет, пока, сядьте, встаньте, идите, бегите, делайте так, прыгайте, шагайте, ползите, ловите, поймал, принеси мяч (флажок), возьми мяч (флажок), дай мяч (флажок), кати мяч, топайте, будем бегать (прыгать, ползать, играть в мяч), верно, неверно, играли (занимались) хорошо, плохо, барабан, мяч, флаг, палка, кубик, веревка, лента, доска.

***Показатели развития к концу первого этапа обучения***

Дети могут научиться:

- смотреть на взрослого, поворачиваться к нему лицом, когда он говорит; тихо входить в спортивный зал и строиться в шеренгу, ориентируясь на опору - стену, веревку, ленту, палку;

- выполнять движения по подражанию взрослому;

- бросать мяч по мишени;

- ходить стайкой за воспитателем;

- ходить друг за другом, держась за веревку рукой;

- ходить по дорожке и следам;

- спрыгивать с доски;

- ползать по ковровой дорожке, доске, наклонной доске;

- проползать под веревкой;

- проползать под скамейкой;

- переворачиваться из положения лежа на спине в положение лежа на животе.

**Второй этап обучения**

**Задачи обучения и воспитания**:

- Учить детей выполнять инструкцию взрослого, поворачиваться к нему лицом, когда он говорит.

- Учить детей выполнять движения и действия по подражанию, показу и речевой инструкции взрослого.

- Формировать у детей интерес к участию в подвижных играх.

- Обучать правилам некоторых подвижных игр.

- Учить детей бросать мяч в цель двумя руками.

- Учить детей ловить мяч среднего размера.

- Учить детей строиться и ходить в шеренге по опорному знаку -веревке, ленте, палке.

- Учить детей ходить по дорожке и следам.

- Учить детей бегать вслед за воспитателем.

- Учить детей прыгать на двух ногах на месте, передвигаться прыжками.

- Учить детей ползать по гимнастической скамейке.

- Формировать у детей умение проползать под скамейкой.

- Учить детей переворачиваться из положения лежа на спине в положение лежа на животе.

- Учить детей подтягиваться на перекладине.

**Основное содержание работы**

Метание — движения выполняются детьми по показу; дети учатся удерживать и бросать мячи в цель (корзину, сетку). При этом детям предлагаются мячи, разные по весу, размеру, материалу (большие и маленькие — сначала дети учатся ловить мячи среднего размера; надувные, кожаные, пластмассовые, резиновые, матерчатые; с гладкой и шероховатой поверхностью).

Построения выполняются с помощью воспитателя и самостоятельно без равнения, в шеренгу, вдоль каната (веревки), в колонну по одному и в круг.

Ходьба выполняется за воспитателем и самостоятельно в сопровождении звуковых сигналов; группой к противоположной стене зала; вдоль каната, положенного по кругу, друг за другом; по кругу друг за другом; с остановками по окончании звуковых сигналов; парами, взявшись за руки, на носках, на пятках, с изменением положения рук (вверх, в стороны, на пояс).

Бег выполняется по показу за воспитателем и самостоятельно в сопровождении звуковых сигналов; группой к противоположной стене; друг за другом вдоль каната по кругу; друг за другом за воспитателем и самостоятельно с остановками по окончании звуковых сигналов.

Прыжки выполняются по показу и с помощью воспитателя: подпрыгивание на носках на месте; подпрыгивание на носках с небольшим продвижением вперед (расстояние 1,5—2 м); перешагивание через положенные на пол веревку, канат; мягкое спрыгивание с приподнятого края доски (высота 10—15 см); спрыгивание со скамейки на полусогнутые ноги, держась за руку воспитателя (высота 20—25 см).

Ползание, лазанье, перелезание выполняются со страховкой по звуковому сигналу: ползание по ковровой дорожке, по скамейке, по наклонной доске (высота приподнятого края 25—30 см); перелезание через две гимнастические скамейки, стоящие параллельно (расстояние 1,5—2 м); пролезание между рейками лестничной пирамиды (вышки).

Общеразвивающие упражнения.

*Упражнения без предметов.*

Выполняются по подражанию и показу воспитателя: движения рук вверх — вперед — в стороны — на пояс — к плечам — за спину — вниз; скрестные широкие размахивания руками вверху над головой; скрестные широкие размахивания руками внизу перед собой; повороты туловища вправо-влево из исходного положения руки на поясе, ноги на ширине плеч; приседания со свободным опусканием рук вниз и постукиванием ладонями о пол;приседания с выпрямлением рук вверх, покручиванием кистями; подпрыгивание на носках на месте, руки на поясе; то же с медленным поворотом кругом; подпрыгивание на двух ногах с небольшим продвижением вперед вовнутрь круга, возвращение на место шагами назад, руки в стороны; движения кистями — покручивания, помахивания, похлопывания; движения кистями с изменением положения рук (вверх, вперед, в стороны); кружение на месте переступанием с положением рук на поясе.

*Упражнения с предметами*.

Упражнения с флажками. Выполняются вместе с воспитателем по подражанию: одновременные движения рук вперед — вверх — в стороны — вниз; поочередные движения вверх над головой; широкие скрестные движения внизу перед собой; приседания с опусканием флажков на пол, при выпрямлении руки на пояс; размахивание флажками над головой; перешагивание через флажки, положенные на пол (вперед и назад); помахивание флажками движениями кистей в положении рук вперед — в стороны — вверх; ходьба друг за другом с флажками перед собой в согнутых руках, с размахиванием флажками внизу.

*Упражнения с мячами*. Выполняются по показу педагога, а также вместе с ним: передача мяча друг другу по ряду, сидя на стульях; катание среднего мяча друг другу, сидя по двое на полу; броски среднего мяча от воспитателя к ребенку и обратно, сидя на стульях (воспитатель стоит); броски малого мяча в корзину, стоя (расстояние 50 см); бег за мячом, брошенным воспитателем, с последующим броском в корзину; броски малого мяча вдоль и бег за мячом; подбрасывание и ловля среднего мяча на ладонях, сидя на стульях.

Упражнения, направленные на формирование правильной осанки, выполняются по показу, с помощью воспитателя: подтягивание на руках по наклонной доске, лежа на животе (высота приподнятого края 20—25 см); катание каната стопами, сидя; катание среднего мяча воспитателю, лежа на животе (используется перевернутая набок скамейка); катание среднего мяча друг другу, лежа на животе (расстояние до 1 м); удерживание на перекладине.

Упражнения для развития равновесия выполняются по показу, с помощью воспитателя: ходьба вдоль каната, положенного змейкой; ходьба по доске (ширина 25—30 см); ходьба по доске с приподнятым краем (высота 15—20 см); ходьба по гимнастической скамейке с соскоком в конце ее, держась за руку воспитателя (высота 25 см); ходьба друг за другом на носках и на пятках с изменением положения рук (вверху, на поясе); движения головой — повороты вправо-влево, наклоны вперед-назад; кружение на месте с переступанием, кружение с последующим приседанием по звуковому сигналу; ходьба с перешагиванием через рейки лестницы, положенной на пол.

Подвижные игры выполняются по подражанию действиям педагога, носят бессюжетный и сюжетный характер: «Догоните меня», «Найди свой цвет», «Не опоздай», «Найди свой домик» (по сигналу), «По камушкам через ручеек», «Воротики», «Обезьянки», «Прокати мяч», «Прокати в ворота», «С кочки на кочку», «По снежному мостику», «Кто дальше бросит мешочек», «Спрыгни в кружок», «Воробышки и кот», «Трамвай», «Лохматый пес», «Кролики», «Курица и цыплятки», «Зайки и волк», «Зайка беленький сидит».**Словарь:** добрый день, идите, бегите, сядьте, встаньте, ползите, кружитесь, лезьте, шагайте, слушайте, повернитесь, лягте на живот, встаньте в круг (парами), дай мяч (флаг), идите на носках, прыгайте на носках, будем бегать (играть в мяч, шагать, ползать, прыгать), делайте так, идите друг за другом (змейкой), постройтесь в шеренгу (в колонну), хорошо, плохо, неверно, пока, руки вверх, в стороны, вниз, мяч, флаг, барабан, кубики, палка, доска, скамейка, веревка, лестница.

***Показатели развития к концу второго этапа обучения***

Дети могут научиться:

- выполнять действия по показу взрослого; бросать мяч в цель двумя руками; ловить мяч среднего размера; ходить друг за другом;

- вставать в ряд, строиться в шеренгу, вставать колонной по одному; бегать вслед за взрослым;

- прыгать на месте по показу взрослого (или по подражанию); ползать по скамейке произвольным способом; перелезать через скамейку; проползать под скамейкой; удерживаться на перекладине (10 с);

**Виды детской деятельности в режимных моментах**

В режиме дня детей предусмотрены подвижные игры и развлечения на воздухе.

**2.2.2. Начальный этап дошкольного образования детей с РАС**

**2.2.2.1. 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 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.

**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 (особенно с учётом высокой частоты интеллектуальной недостаточности при РАС). Могут быть использованы как методы АВА, так и эмоционально ориентированных 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 т.п. очень важно, так как помогает быстрее разрешить ситуация и сделать её менее травматичной для ребёнка.

**Умение выразить отношение к ситуации, согласие или несогласие социально приемлемым способом** (вербально или не вербально) 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 ДОО, в транспорте и т.д. В случаях выраженных аутистических нарушений следует начинать именно с обучения формам взаимодействия, выбора подходящей из имеющегося спектра с постепенным насыщением выученных форм смыслом и наработке гибкости взаимодействия. В более лёгких случаях осмысление ситуации и усвоение соответствующей формы общения может идти относительно параллельно.

**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 альтернативно коммуникации рассматривается отдельно (см. 2.2.2.3).

**2.2.2.2. 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 неодинаков (что-то может быть в структуре аутизма, что-то связано с сопутствующими расстройствами), 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. Приводимые ниже направления работы охватывают весь спектр нарушений, и в каждом случае необходимо использовать то, что адекватно потребностям данного ребёнка. **Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владение 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 – не вербально);

- 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;

**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 взаимодействия

**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 приРАС является формирование спонтанного речевого высказывания, спонтанной речи.

**2.2.2.3. Развитие навыков альтернативной коммуникации**

В части случаев РАС развитие экспрессивной речи затруднено и оказывается отсроченным на неопределённое время. В части случаев это связано с тяжестью аутистических расстройств, в других является следствием сопутствующих нарушений (например, органическим поражением существенных для речевого развития нервных 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. Если у ребёнка нет потребности к общению, и он не понимает обращённой речи, то целесообразность обучения альтернативной коммуникации представляется сомнительной. И, напротив, если проблема состоит в формировании высказывания, альтернативная коммуникация представляется необходимым средством – и здесь может быть использована одна из знаковых систем – PECS (коммуникативная система через обмен картинками), и др. Следует принимать во внимание, что альтернативные формы коммуникации не являются эквивалентом естественного языка, и высшие формы мышления существуют только в вербальной форме, и если отсутствие устной речи можно компенсировать другими вариантами экспрессивной вербальной речи, то можно использовать карточки со словами, набор текста на планшете или другом сходном средстве, письменную речь.

**2.2.2.4. Коррекция проблем поведения**

Проблемное поведение (агрессия, самоагрессия, неадекватные крик, смех, плач, негативизм, аффективные вспышки) 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. Наиболее эффективно проблемы поведения решаются с использованием АВА, где исходят из того, что проблемное поведение всегда выполняет некую функцию, актом проблемного поведения ребёнок с аутизмом осознанно или неосознанно сообщает какую-то информацию. Установив функцию проблемного поведения, можноподобрать 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 данногоповедения 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 (гашение);

- «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).

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 то же время, 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-гиперкомпенсаторых и психогенных стереотипий решающую роль, наоборот, играет психолого-педагогическая коррекция, хотя в тяжелых случаях медикаментозная поддержка необходима.

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

3. Аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные стереотипии в соответствии со своим названием направлены на стимуляцию тонических процессов с целью повышения устойчивости к давлению внешней среды, обеспечения продолжительности 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 - гиперкомпенсаторые стереотипии вытесняются, по крайней мере, их выраженность уменьшается.

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.

**2.2.2.5. 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.

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.

Формирование способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и окружающим миров 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);

- использование аффективно значимой цели в качестве фактора, организующего поведение (через эмоциональное тонизирование при определённом уровне развития аффективной сферы);

- использование эмоциональной сферы в целях познавательного и художественно-эстетического развития ребёнка с РАС (на определенном этапе дошкольного образования): формирование эмоционального отношения к произведениям искусства с помощью средств, адекватных ведущему уровню аффективного развития ребёнка (через психосоматические переживания, эмоциональное заражение (через эмоции другого, прежде всего, близкого человека, например, мамы), социально опосредованные реакции, осмысление и др.).

**2.2.2.6. 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 ку данного ребёнка, позволяет наблюдение за поведением в различных ситуациях и выполнением различных инструкций. 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 (в основе – несоблюдение дистанции в отношениях при установлении эмоционального контакта) или включение взрослого связанный с выполнением задания симультанный комплекс (особенно если имело место комментирование действий ребёнка). Для преодоления чаще всего используют десенсибилизацию – постепенное увеличение дистанции эмоционального и физического контакта. 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. Недостаточность целенаправленности и мотивации также могут затруднятьстановление самостоятельности.

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

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

Логика коррекционной работы такова:

- выбирается относительно простая деятельность, которую ребёнок спешно выполняет с помощью и которая ему нравится;

- составление адекватной и понятной ребёнку схемы деятельности;

- оптимальная организация пространства и необходимых материалов;

- обучение выполнению в созданных конкретных условиях;

- постепенный «уход» взрослого до степени, когда ребёнок устойчиво выполняет избранную последовательность действий по схеме в определённых условиях самостоятельно;

- перенос деятельности в новые условия (если необходим – неоднократно);

- внесение изменений в схему деятельности (заранее оговорённое);

- внесение неожиданных изменений в ситуацию (схему);

- отказ от схемы.

Самый частый вариант такой схемы – различные формы расписаний. 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 оттормозить 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 решение проблемы, а отказом от решения;

- 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.

Стереотипность деятельности и поведения может стать причиной трудностей становления самостоятельности как вследствие фиксации стереотипий, отработанных в предыдущем пункте, так и самостоятельно. Преодоление – через наработку гибкости любым из известных (в т. ч. описанных выше) способов.

**2.2.2.7. 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.

Выбор навыка должен осуществляться с учётом следующих факторов:

- возможностей ребёнка: например, при плохой моторике по понятным причинам нельзя учить заваривать чай или нарезать овощи для салата;

- интереса ребёнка: нельзя обучать навыку, который связан со страхами или просто вызывает негативизм; сначала надо преодолеть страх и, выяснив причину негативизма, деактуализировать его;

- возможности организации среды обучения;

- возможности постоянного (частого) применения навыка в жизни: если навык не используется, он угасает.

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

Определение конкретной задачи коррекционной работы: например, трудности формирования навыка самостоятельно есть 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 и др. Каждую из этих проблем нужно решать отдельно.

Определение причины трудностей и выбор коррекционных средств.

Наиболее типичными причинами трудностей освоения навыков самообслуживания и бытовых навыков являются:

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

- недостаточность произвольного подражания;

- нарушение тонкой моторики и/или зрительно-двигательной координации;

- неправильная организация обучения, а именно:

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

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

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

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

- воспитание по типу гиперопеки: некоторые дети не владеют навыкамисамообслуживания 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 проводится анализ, на основе которого в программу вносятся изменения и проводится новая попытка;

- если программа реализована, переходят к следующей проблеме.

**2.2.2.8. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности**

В отечественном образовании при выборе и/или составлении программы, одним из важнейших критериев является уровень интеллектуального развития ребёнка. При РАС когнитивные нарушения есть всегда, но своей природе, структуре и динамике они не совпадают с таковыми при умственной отсталости (если и совпадают, то лишь частично), их оценка основывается на несколько иных критериях и требует специальных знаний и большой осторожности. Работа по формированию предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения детей с РАС. Она особенно важна в случае тяжёлых и осложнённых форм РАС и должна начинаться по возможности на начальном этапе дошкольного образования детей с РАС. Этот раздел работы имеет большое диагностическое значение, так полученные результаты могут прояснить природу и содержание имеющихся когнитивных нарушений, способствовать оптимальному выбору стратегии комплексного сопровождения. Начинают работу с таких навыков, 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.).

Даже при относительно негрубых аутистических нарушениях к отработке перечисленных заданий нужно отнестись очень серьёзно и не пренебрегать формированием и развитием этих, казалось бы, простых навыков, потому что это:

- именно тот базальный пласт навыков, без которых невозможно жить в обществе самостоятельно;

-прекрасный субстрат для развития коммуникации (включая речевую) и социального взаимодействия, тем более, что символическая игра у детей с РАС (особенно с тяжёлыми формами) отсутствует или развита недостаточно;

- это возможность «заземлить», привязать к жизни абстрактно-логические процессы, не дать им полностью оторваться от предметно-практического насыщения, что иногда встречается при эндогенных формах аутизма.

**2.2.3. Основной этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра**

**2.2.3.1. 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, эмоциональнойотзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации;
* формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества;
* формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Выделяя конкретные задачи, было учтено то обстоятельство, что практически всем детям с РАС приходится начинать не с овладения социально-коммуникативными навыками, а с формирования потребности в общении, предпосылок общения, с выполнения ряда обязательных условий, без которых полноценная коммуникация не возможна. Частично эти задачи могут быть решены на начальном этапе дошкольного образования детей с РАС.

**Основными задачами коррекционной работы** являются:

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 вне феномена тождества и дифференцировано, различать других людей (членов семьи, знакомых взрослых; мужчин и женщин; людей разного возраста и т.д.); дифференцировать других детей; выделять себя как субъекта.

Формирование потребности к общению, развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками:

* формирование потребности в общении 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, элементарное произвольное подражание;
* реципрокное диадическое взаимодействие со взрослым как предпосылка совместной деятельности, включая игровую;
* установление элементарного взаимодействия с другими детьми в рамках диадического взаимодействия или взаимодействия в малой группе (при содействии и под контролем взрослых);
* развитие игры (комбинативные игровые действия, игра «с правилами»,

социально-имитативная, сюжетная, ролевая игра) в меру коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного уровня развития;

* использование конвенциональных формы 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 обращаешься («Здравствуйте, Мария Ивановна!», «До свидания, Павел Петрович!»).

Формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками:

* формирование толерантного (в дальнейшем дифференцированного,

доброжелательного) отношения к другим детям;

* формирование способности устанавливать и поддерживать контакт;
* в меру уровня коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития – игра (социально-имитативная, «с правилами», сюжетная, ролевая);
* возможность совместных учебных занятий;

Формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе:

* введение правил безопасного поведения на основе отработки стереотипа, на основе эмоционального контакта со взрослыми;
* осмысление отработанных стереотипов по мере возможностей ребёнка;

Становление самостоятельности:

* продолжение обучения использованию расписаний;
* постепенное расширение сферы применения расписаний, переход к более абстрактным формам расписаний;
* постепенное замещение декларативных форм памяти процедурными: не механическое запоминание, а усвоение функциональной, логической связи событий;
* переход к более общим формам расписаний, наработка гибкости в

планировании и поведении;

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.);

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 ситуации;

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).

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

* обучение формальному следованию правилам поведения соответствующим нормам и ценностям, принятым в обществе, на основе поведенческого стереотипа;
* смысловое насыщение формально усвоенных правил поведения, соответствующих нормам и ценностям, принятым в обществе, по мере

формирования представлений о семье, обществе, морали, нравственности.

Формирование способности к спонтанному и произвольному общению:

* создание условий для становления спонтанного общения: полное (или в значительной степени) преодоление проблем физической и психической самоидентификации;
* наличие коммуникативной интенции и средств её структурирования и

разворачивания; мотивация к общению;

* возможность реципрокно использовать средства коммуникации (не обязательно вербальные), возможность произвольной коммуникации (по просьбе других людей - родителей, специалистов, друзей и т.д.).

**2.2.3.2. 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 конвенциональные формы общения;

- расширение спектра навыков коммуникации в сложной ситуации;

- расширение спектра жизненных ситуаций, применительно к которым сформированы навыки общения;

- развитие навыков диалога, речевого реципрокного взаимодействия;

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:

- возможно при сформированности понимания речи с учётом степени пресыщаемости и утомляемости ребёнка, при правильном подборе текстов (доступность по содержанию (с учётом особенностей воображения, способности к реперезентации психической жизни других людей, трудностями переноса содержания на другие условия, связи с жизнью самого ребёнка и его интересами, доступности по объёму) и контроле за пониманием содержания текстов;

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.

**2.2.3.3. 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.:

* обучение невербальным предпосылкам интеллекта с использованием

соотнесения и различения одинаковых 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 (как

подготовка к восприятию целостного звукового образа – даётся сложнее из-за преимущественно сукцессивного характера звукового воздействия);

* сличение различных материалов по фактуре и др. характеристикам;
* формирование первичных представлений о пространстве и времени; движении и покое;
* создание предпосылок для формирования представлений о причинно-

следственных связях;

2. Развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации.

Формирование познавательных действий:

* формирование и расширение спектра интересов на основе мотивации,

адекватных уровню развития ребёнка с РАС;

* определение спектра, направленности познавательных действий (с учётом уровня аффективного, когнитивного, речевого, коммуникативного развитияребёнка);
* 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;

3. Развитие воображения и творческой активности; возможно несколько вариантов:

* при наиболее тяжёлых нарушениях трудности воображения (то естьпроецирования опыта в будущее) часто компенсируются отработкой

стереотипа (поведения, последовательности действий и др.) и созданием необходимых внешних условий; в дальнейшем по возможности нарабатывается гибкость, позволяющая в той или иной степени отойти от стереотипа;

* на основе произвольного подражания нарабатывается гибкость реакции, способность приспосабливать её к определённым конкретным условиям;
* развитие воображения посредством модификации, обогащения простейших его форм (экстраполяции, антиципации – формируются предварительно) 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 событиями реальной жизни;

4. 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 ребёнка себя как физического объекта, выделение другого человека как другого, что доступно только при наличии того или иного уровня рефлексии;
* при РАС становление сознания может происходить очень по-разному;
* этот подраздел – итог работы по большинству используемых в настоящей работе направлений и детальной конкретизации не подлежит;

5. 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).

**2.2.3.4. 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;
* реализацию 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 психическая жизнь героев произведений, понимание причин их поступков, мотивов их поведения доступны 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 не понимается вообще. Так же трудно воспринимается смысл сказок, пословиц, поговорок из-за проблем с восприятием сюжета, наличием метафор, скрытого смысла и др. Что касается самостоятельной творческой деятельности детей с аутизмом (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.), то она чаще всего несвободна от черт, обусловленных аутистическим расстройством – стереотипности, фиксированности на объектах и явлениях особого интереса ребёнка (включая оторванные от жизни фантазии) и др. В тоже время, иногда дети с аутизмом обнаруживают хорошие способности - вплоть до одарённости и таланта – вразличных видах искусства. Оба явления– аутистические проявления и одарённость – требуют внимательного, деликатного и квалифицированного сопровождения.

**2.2.3.5. 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 наносящем ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны),

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

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

Первые две задачи очень важны не только для физического развития ребёнка с аутизмом, но также как субстрат и вспомогательный фактор для коррекции аутистических расстройств. Занятия физкультурой, контролируемая двигательная активность являются вспомогательным фактором профилактики, контроля и снижения гиперактивности. Основная особенность - выполнение упражнений по подражанию движениям взрослого и словесной инструкции (нужно отработать заранее навыки произвольного подражания и понимание речи). 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 доступным ребёнку уровне.

Таким образом, в 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), обусловленными аутизмом.

**2.2.4.Пропедевтический этап дошкольного образования детей с РАС**

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 (прежде всего, аутистических, но и других) 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.

**2.2.4.1. Формирование социально-коммуникативных функций у детей с РАС в пропедевтическом периоде дошкольного образования**

Идеальный вариант развития социально-коммуникативных навыков - когда ребёнок испытывает потребность в общении, ориентируется в целях общения, в ситуации общения; ориентируется в личности собеседника; планирует содержание своего общения; выбирает средства и формы 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 (скорее никогда), 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.

Таким образом, в пропедевтическом этапе в социально-коммуникативном развитии:

- следует развивать потребность в общении;

- развивать адекватные возможностям ребёнка формы коммуникации, прежде всего устную речь (в случае необходимости использовать те или иные возможности компенсации, в том числе альтернативные формы коммуникации);

- учить понимать фронтальные инструкции;

- устанавливать и поддерживать контакт и взаимодействие со сверстниками и педагогами в образовательной и досуговой деятельности;

**2.2.4.2. Коррекция проблемного поведения как фактор готовности ребёнка с РАС к школьному обучению**

Лечебно-коррекционную работу, направленную на преодоление проблемного поведения, начинают на начальном этапе 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 привести хотя бы к такому уровню контролируемости поведения, чтобы поведенческие проблемы ребенка с аутизмом не могли существенно влиять на возможность 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 связан 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 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 ни по феноменологии, ни по 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 медикаментозного лечения. В целях психолого-педагогической коррекции чаще всего используются методы прикладного анализа поведения, в случае боле лёгких форм могут быть использованы и подходы, ориентированные на эмоционально-смысловое психотерапевтическое 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. Несформированность к определённому возрасту приемлемого поведения (или - реже - наличие иных проблем, связанных с аутизмом) может повлечь за собой установление индивидуального обучения и/или снизить уровень АООП. Возникает необходимость продлить дошкольное детство, отсрочить поступление в школу до восьми лет, чтобы полнее раскрыть возможности ребёнка, однако это получается не всегда. В последние годы всё большее значение в картине проявлений проблемного 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 присущейдаже 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 становитсяотрывом от привлекательных занятий, требует включиться в более сложную и не всегда предсказуемую систему отношений; часто такие изменения провоцируют эпизоды проблемного поведения. Правильная организация взаимодействия ребёнка с РАС с членами семьи – положительный эмоциональный фон, внимание к ребёнку не только тогда, когда он плохо себя ведёт. Одобрение и поощрение успехов и достижений, отсутствие подкрепления нежелательных форм поведения и их игнорирование и др. – может уменьшить вероятность возникновения эпизодов проблемного поведения, но вряд ли решит проблему полностью: для этого необходимы совместные усилия семьи и специалистов.

**2.2.4.3. Организационные проблемы перехода ребёнка с РАС к обучению в школе**

Основная задача этого аспекта пропедевтического периода – адаптировать ребёнка с РАС к укладу предстоящей школьной жизни, что предполагает соблюдение следующих требований школьной жизни:

• выдерживать занятие определенной продолжительности, сохраняя достаточный уровень работоспособности;

• спокойно относиться к чередованию занятий и отдыха (что с учётом

стереотипности детей с аутизмом не всегда легко);

• правильно реагировать на сигналы и (возможнагиперсензитивность) и контроль времени;

• уметь правильно (хотя бы не асоциально) вести себя в различных ситуациях (на переменах, 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, а чаще невозможно. В рамках ПАП 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 укладпредстоящей 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 образовательного процесса(ограниченное пространство, отсутствие отвлекающих раздражителей и т.д.); по мере возможности эти ограничения постепенно смягчаются и снимаются, и условия проведения занятий приближаются к естественным условиям;

• продолжительность одного занятия, дневной и недельный объем нагрузки определяются с учетом пресыщаемости и истощаемости ребенка; постепенно объем и продолжительность занятий необходимо приближать к нормативам;

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

РАС;

• особенно следует помнить о неравномерности развития всех психических функций, включая интеллектуальные;

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

• 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.).

**2.2.4.4. Навыки самообслуживания и бытовые навыки, необходимые ребёнку с РАС к началу обучения в школе**

Когда ребёнок с аутизмом – да в общем-то любой ребёнок – 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 как можно раньше. 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 возможнов русле, прежде всего, ПАП; главное - сделать так, чтобы к началу школьного обучения они были в достаточной степени смягчены, а лучше преодолены, так как в условиях большинства видов школ обучение этим навыкам и реализация соответствующих форм сопровождения затруднены.

**2.2.4.5. Академические навыки в пропедевтическом периоде дошкольного образования детей с РАС**

Даже если задачи, представленные в пунктах 2.2.4.1 - 2.2.4.5 решить своевременно и в полной мере не удаётся, но интеллектуальные возможности ребёнка не исключают в принципе обучения по тому или иному варианту АООП НОО обучающихся с РАС (иногда даже по 8.4), мы должны приступить к подготовке к школьному обучению.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.

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. Большинство детей с РАС необходимо обучать чтению, овладение техникой чтения для ребенка с аутизмом проще, чем письмом или основами математики, в связи с хорошими возможностями зрительного восприятия. Особенно это относится к детям, у которых аутистические расстройства выражены глубоко (вплоть до случаев мутизма). Этих детей необходимо обучать чтению, так как письменная речь может стать для них основным (и, возможно, единственным) средством коммуникации, главной нитью, связующей ребенка с аутизмом с окружающим миром. 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 симультанность 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 это 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. На следующем этапе следует перейти к слогам: карточки со слогами предъявляются сначала по одному слогу, затем две карточки рядом с той же согласной, но разными гласными для того, чтобы ребенок выбрал и назвал (или показал и назвал) тот слог,который мы просим. В дальнейшем увеличиваем количество слогов с разными гласными и одной и той же согласной. Постепенно после изучения некоторого количества слогов с разными согласными учим составлять двухсложные слова, которые понятны по смыслу или эмоционально близки ребенку с аутизмом. Многие аутичные дети любят составлять паззлы; можно использовать дидактические материалы, когда ребенок, составив из слогов слово, получает одновременно изображение соответствующего предмета.

Также для более тяжёлых детей можно использовать сличение слогов, как это делается при обучении понимания речи. Работа с этим контингентом по составлению слов может потребовать длительной работы, так как прочтение слов со стечением согласных (кастрюля, книга и т.п.) и длинных (трёхсложные и более) слов осваивается с трудом. Далее составляем простые предложения сначала из тех слов, которые ребенок умеет читать, 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 звуковым сопровождением: изображение – кто-то пьёт из чашки (какой-то другой ребёнок или взрослый) сопровождается звучащим и 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, так как 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 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 (с действиями – сложнее), выйти на реализацию большинства функций речи в рамках этого подхода невозможно. В связи с этим использовать глобальное чтение целесообразно в тех случаях, когда упорные, длительные попытки использовать послоговое и полуглобальное чтение оказываются неуспешными или бесперспективными. Тем не менее, глобальное чтение следует рассматривать как запускающий момент, как установление хотя бы формального соответствия между словом, его графическим изображением и объектом, и в дальнейшем нужно вернуться к попытке перейти к различным вариантам аналитико-синтетического метода и для перехода к альтернативной коммуникации тех детей, где результативное обучение чтению маловероятно. При РАС понимание прочитанного дается, как правило, с трудом и часто требует длительного обучения. Необходимо ещё раз подчеркнуть, что специфика обучения чтению приРАС состоит в том, что предъявляемый для чтения материал должен быть близок и понятен ребенку во всех отношениях: когнитивно, эмоционально, социально. Текст должен быть небольшим и простым (например, «Читаю сам» (1-3 книги) Б.Д. Корсунской, тексты из учебных пособий О.А. Безруковой, С.А. Сущевской), и, какова бы ни была техника чтения, нужно ясно убедиться, что оно не формальное, что ребенок понимает смысл прочитанного; во всяком случае, к этому необходимо стремиться. При обучении чтению многих детей (но не всех!) 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: 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, а при аутизме 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 легче предупредить, а если он возник (что практически всегда), то проще его уменьшить (в идеале совсем снять). Для мотивации можно использовать интерес ребёнка к содержанию читаемого, различные социальные варианты мотивации, иногда – квазимотивацию через подкрепление в рамках ПАП и даже стремление завершить действие на основе отработанного стереотипа. 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 (даже очень небольшому), 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 симультанирует речь и позволяет вернуться к ранее прочитанному: создается предпосылка если не для преодоления проблемы восприятия сукцессивно организованных процессов, то для компенсации этих трудностей, облегчения их преодоления. Если ребёнок научился технически читать хорошо, но с пониманием прочитанного есть затруднения, помогает ведение дневника о путешествиях, каникулах, любыхинтересных и приятных периодах. Перечитывая дневник с кем-то из родных или специалистов, в памяти восстанавливаются не просто приятные эпизоды, но становится более понятным, зачем нужно чтение. 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 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 (в некоторых случаях основная для человека с аутизмом); 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-пространственноговосприятия, что нужно начинать как можно раньше.Считается (М.М. Безруких и Н.А. Федосова), что при обучении письму не следует, чтобы ребенок много раскрашивал карандашами и рисовал красками (кисточкой и особенно пальцами), так как это затрудняет обучение правильно держать ручку и правильно писать прописными буквами; это полностью подтверждается в работе с аутичными детьми. Для таких детей с их особенностями моторного развития и стереотипностью трудности такого рода выражены в значительно большей степени.

В связи с этим до начала работы с прописями нужно уделить определённое внимание отработке безотрывного движения на неписьменном графическом материале (волны, траектория прыжков птички, неотрывное начертание геометрических фигур, обводка элементов узоров в форме неотрывных петель и т.д.). Здесь же отрабатывается рисование окружностей против часовой стрелки и элементы букв (в частности, палочка, элементы букв «а», «л», «и», «е» и др.).

Остановимся на нескольких основных методических аспектах обучения письму в пропедевтическом периоде. 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 простымиграфическими 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», 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 можновызвать 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. 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 минимально 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 легкозакрепляется 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). И еще один очень важный момент: 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). Стремиться к письму крупными буквами не следует, это быстрее утомляет ребенка физически. Именно поэтому также недопустимы большие по объему задания (кроме того, длительная работа, смысл которой ребенку не до конца ясен (или совсем неясен), легко провоцирует развитие негативизма к ней). Нужно стараться, чтобы ученик как можно скорее стал писать самостоятельно, пусть понемногу.

Формирование навыка письма может проводиться 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 виддеятельности).

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 крючочком 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. 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 расстройствами аутистического спектра основам математических представлений

Нарушения символизации (воображения) является одним из основных признаков при РАС, лежащей в основе современной диагностики РАС триады Л. Уинг является нарушение символизации (воображения), что необходимо учитывать при обучении детей с РАС основам математических знаний уже потому, что большинство математических понятий основано на философской категории количества, и это само по себе подразумевает и символизацию, и абстракцию. Недостаточность этих процессов зависит не только от отсутствия или наличия умственной отсталости (и ее степени выраженности), но и от специальных аутистических проблем, в связи с чем дети с РАС усваивают математические представления и понятия очень по-разному, даже если сравнивать детей с примерно одинаковым уровнем интеллектуального развития. 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 (если нет присоединившихся гипомнестических нарушений) 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. Особое внимание привлекает то, что эти навыки и умения изначально практически всегда в той или иной степени формальны, но, во-первых, это проявляется весьма по-разному, и, во-вторых, ее достаточно сложно выявить (особенно в случае относительно легких нарушений), поскольку количественные характеристики сами по себе по определению относительны и, следовательно, отвлечённы и в определенном смысле формальны.

В наиболее типичном для классических форм аутизма случае мы сталкиваемся с усвоением алгоритмов операций 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 количеству как таковому. Причина может быть не только в слабости абстрактных процессов, но и чрезмерной симультанности восприятия;

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

Фактически эти два варианта – следствия одной и той же проблемы перехода от сенсорно-перцептивного к абстрактно-логическому уровню психических процессов: в одном случае сложно оторваться от конкретики (симультанный комплекс слишком жесткий), в другом такой отрыв состоялся, но все связи с перцептивными характеристиками утрачиваются и не восстанавливаются достаточно гибко (или совсем не восстанавливаются). Происходит отрыв от реальности, возникает параллельный мир чисел, математических действий, закономерностей.

В начальном периоде формирования математических представлений 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 предмета до пяти без пересчёта. Следующие задачи – на наглядном материале обучать ребёнка числа и количества предметов, 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, то есть понятие четверки (предметов или абстрактных единиц, и это можно рассматривать как «математический образ») не происходит, «четыре» это не две пары (2+2) и не 3+1, четыре это 4=1+1+1+1, то есть каждый раз идет процесс симультанирования по единице (возможно, сказывается и слабость центральной когеренции). Одно из следствий такого рода нарушений – сложности усвоения состава числа и использования состава числа при проведении счетных операций, особенно устных. Также следует правильно называть арифметические действия: не «плюс» и «минус», а «прибавить» или «сложить» и «отнять» или «вычесть», тем самым подчеркивая смысл действия, его содержание, названием математического действия. 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 результатавычислений – далеко не всегда.

С подобными трудностями 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 в связи с фиксацией на каких-то частностях. Приступая к заданиям такого рода, необходимо подробно объяснить ребёнку условие задачи на наглядном материале (предметы, рисунки в тетради). Каждое слагаемое (вычитаемое, уменьшаемое) должно быть сопоставлено с соответствующим количеством конкретных предметов или рисунков; между группами предметов (или рисунков) должны быть поставлены соответствующие знаки математических действий. При этом мы должны называть эти знаки не «плюс» и «минус», но «прибавляем», «отнимаем». Важно объяснить ребёнку, какой задан вопрос и какой ответ мы должны получить в результате решения. Такой алгоритм решения во многих случаях приводит к быстрым хорошим результатам, но некоторым детям необходимо более длительное время для усвоения порядка решения задач. Очень важно внимательно контролировать уровень понимания основных математических понятий и соответствие этого уровня состоянию практических умений и навыков. Второй момент – не допускать разрыва между чисто математическими категориями (сформированными даже на очень высоком уровне) и возможностью их практического использования, то есть не увлекаться решением все более и более сложных абстрактных вычислительных примеров, если не сформированы навыки решения задач со смысловым содержанием. От успешности решения проблем пропедевтического периода во многом зависит не только педагогическая траектория ребенка с аутизмом в школьный период, но степень необходимости адаптации образовательных программ, соотношение между двумя основными компонентами образовательного процесса для детей с особыми образовательными потребностями – академических знаний и уровня жизненной компетенции.

**2.3. Взаимодействие взрослых с детьми с РАС**

Роль взрослых, как родителей, так и специалистов, во взаимодействии с детьми с РАС отличается от таковой при типичном развитии, что обусловлено, прежде всего, качественными нарушениями коммуникации и качественными нарушениями социального взаимодействия при аутизме. И родители, и специалисты должны знать основные особенности детей с аутизмом, их развития, поведения, деятельности, обучения.

Например, то, что информация, поступающая от взрослых, воспринимается по-разному в зависимости от её модальности, и наиболее доступной для ребёнка с аутизмом является визуальная информация, что делает необходимым визуализировать инструкции, учебный и игровой материал, обеспечивать визуальную поддержку выполнения игровых, учебных, бытовых действий ребёнка.

Использование устной речи во взаимодействии с ребёнком требует ясного представления о его уровне понимания речи, поскольку речь взрослого должна быть доступна ребёнку для понимания, не слишком сложной.

Важной чертой является необходимость структурировать время и пространство, в которых находится ребёнок, подбирать для этого адекватные решения и вносить необходимые изменения в соответствии с динамикой развития ребёнка.

Ребёнок с РАС не всегда может сообщить о своих потребностях, иногда использует для этого неадекватные, на наш взгляд, средства, например, проблемное поведение. В таких случаях взрослый ни в коем случае не должен: демонстрировать выраженную негативную эмоциональную реакцию (гнев, крик и т.п.) на поведение ребёнка и допускать, чтобы ребёнок получил желаемое, используя неадекватные способы (в таком случае мы будем подкреплять его проблемное поведение). Другими словами, у взрослого может быть негативное отношение к поведению ребёнка, но оно должно быть выражено твёрдо и спокойно, а его действия – чёткими и последовательными.

Поскольку дети с аутизмом не могут в достаточной степени воспринимать сигналы о намерениях, возможных дальнейших поступках и действиях других людей, нужно стараться сделать окружающее предсказуемым, что относительно доступно в отношении взрослых, но в значительно меньшей степени – в отношении детей. В связи с этим нужно, помимо организации окружающего, учить ребёнка понимать происходящее, понимать, оценивать и правильно реагировать на действия и поступки других людей, а также постепенно и подготовлено расширять контакты, доступное социальное пространство.

Очень важно продумывать наперед не только свои действия, но и возможные реакции ребёнка, для чего нужно хорошо знать, что его привлекает и что вызывает негативные реакции, что является объектом особого, сверхценного интереса, какие формы стереотипий наиболее характерны и с помощью чего ребёнка можно отвлечь и переключить на другие занятия и т.д. Очень важно и в ДОО, и в семье создавать и поддерживать ровную и доброжелательную атмосферу, формировать у ребёнка уверенность в себе и своих силах, поддерживать и развивать коммуникативные интенции, воспитывать доброжелательность и доверие по отношению к взрослым и детям.

**2.4. Взаимодействие педагогического коллектива с семьями дошкольников с РАС**

Родители (законные представители) в соответствии со ст. 44 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей. Педагоги ДОО работают над созданием единого сообщества, объединяющего взрослых и детей и активно включают родителей в образовательную деятельность. Для родителей проводятся тематические родительские собрания и круглые столы, семинары, мастер-классы, флешмобы, игровые тренинги.

В группеучитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог привлекают родителей к коррекционно-развивающей деятельности через систему методических рекомендаций. Эти рекомендации родители получают в устной форме на вечерних приемах и еженедельно (в соответствии с графиком работы специалистов сопровождения) в форме консультаций, памяток или в специальных тетрадях.

Методические рекомендации подскажут родителям, в какое время лучше организовать совместную игровую деятельность с ребенком, во что и как следует играть дома. Так, родители смогут предложить ребенку поиграть в различные подвижные игры, проведут пальчиковую гимнастику, прочитают стихи, помогут научиться лепить и рисовать. Выполняя с ребенком предложенные задания, наблюдая, рассматривая, играя, взрослые способствуют его развитию: зрительного и слухового внимания, памяти и мышления. К тому же, богатый иллюстративный материал пособий освободит родителей от поиска необходимых картинок и поможет сделать занятия более интересными и яркими.

Цель взаимодействия педагогического коллектива и семьи, к которой он принадлежит (далее – семья), общая – добиться максимально доступного прогресса в развитии ребёнка, создать предпосылки для его независимой и свободной жизни, возможно более высокого уровня социальной адаптации. В этом треугольнике «ребёнок – семья – организация»:

• приоритет принадлежит интересам ребёнка с аутизмом;

• основные решения, касающиеся комплексного сопровождения, принимают родители;

• Организация обеспечивает разработку и реализацию АООП, релевантной особенностям ребёнка.

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 следующие:

Психологические проблемы: 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 отношениях 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.

**Модель сотрудничества семьи и ДОО**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Направления** | **Содержание** | **Формы работы** |
| Педагогический  мониторинг | * Изучение своеобразия семей, особенностей семейного воспитания, педагогических проблем, которые возникают в разных семьях, степени удовлетворённости родителей деятельностью ДОО. * Выявление интересов и потребностей родителей, возможностей конкретного участия каждого родителя в педагогическом процессе детского сада. * Знакомство с семейными традициями. | * Анкетирование родителей * Беседы с родителями * Наблюдение за общением родителей и детей * Мини-сочинение «Мой ребенок» |
| Педагогическая  поддержка | * Оказание помощи родителям в понимании своих возможностей как родителя и особенностей своего ребёнка. * Популяризация лучшего семейного опыта воспитания и семейных традиций. * Сплочение родительского коллектива. | * Беседы с родителями * Психолого-педагогические тренинги * Экскурсии по детскому саду (для вновь поступивших) * Дни открытых дверей * Открытый показ детской деятельности * Мастер-классы * Проведение совместных детско-родительских мероприятий, конкурсов |
| Непрерывное  образование  воспитывающих взрослых | * Развитие компетентности родителей в области педагогики и детской психологии. * Удовлетворение образовательных запросов родителей. * Темы для педагогического образования родителей определяются с учётом их потребностей (по результатам педагогического мониторинга). | * Консультации * Дискуссии * Информация на сайте ДОО, официальных групп в VK«ОТ ИГРЫ К УЧЕНИЮ И РАЗВИТИЮ» * Родительские собрания * Вечера вопросов и ответов * Семинары * Мастер-классы * Показ и обсуждение видеоматериалов * Решение проблемных педагогических ситуаций * Выпуск информационных листов, буклетов, плакатов для родителей |
| Совместная  деятельность  педагогов, родителей, детей | * Развитие совместного общения взрослых и детей. * Сплочение родителей и педагогов. * Формирование позиции родителя как непосредственного участника образовательного процесса. | * Проведение совместных праздников и посиделок * Проектная деятельность * Оформление совместных с детьми выставок * Семейные конкурсы * Совместные социально значимые акции * Совместная трудовая деятельность |
| Взаимопознание  и  взаимоинформирование | * Информирование друг друга об актуальных задачах воспитания и обучения детей и о возможностях детского сада и семьи в решении данных задач. | * Беседы * Посещение педагогами семей воспитанников * Собрания-встречи * Стендовая информация * Сайт ДОО |
| Пособия для занятий с ребенком дома | * Поддержка образовательной деятельности, проводимой в рамках ДОУ, домашними занятиями на основе соответствующих пособий * Развитие совместного общения взрослого и ребенка. * Стимулирования понимания родителями своих детей. | * Пособия для занятий с ребенком * Информационный стенд с указанием того раздела пособия, которое следует использовать для занятий на текущей неделе дома. |

**Часть, формируемая участниками образовательных отношений**

В соответствии с п. 2.9 федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 года № 1155, МДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 27 п. Разумное» определен механизм формирования и принятия части образовательной программы, формируемой участниками образовательных отношений.

В части, формируемой участниками образовательных отношений, представлены парциальные программы, направленные на развитие детей в нескольких образовательных областях, видах деятельности. Данная часть Программы разработана с учётом образовательных потребностей, интересов детей, родителей (законных представителей), педагогов, условий образовательной организации и социокультурных особенностей региона.

**Особенности осуществления образовательного процесса (национально-культурные, демографические, климатические и другие)**

Основной контингент воспитанников с РАС, посещающих группы компенсирующей направленности, проживает в п. Разумное. Население поселка – русскоязычное. Умеренный континентальный климат Белгородского района позволяет организовывать прогулки воспитанников на свежем воздухе круглый год в течение 3-4 часов в зависимости от возрастных особенностей детей. Расположение образовательной организации способствует созданию условий для проявления активной позиции ребенка в познании природы, самостоятельного решения детьми проблемных ситуаций природоведческого содержания, экспериментирования, наблюдения, а также позволяет включать в организацию физкультурно-оздоровительной работы мероприятия, проводимые на базе ФОК «Парус». Близость с г. Белгородом позволяет использовать ресурсы краеведческого музея, музея – Диорамы для приобщения детей к истокам русской народной культуры, истории Белгородского региона. Привлечение социума (музей Разуменской СОШ №2, Разуменской детской школы искусств, ЦКР п. Разумное) позволяет решить следующие задачи:

* сформировать у детей основы патриотического воспитания;
* дать представления об этнокультурных особенностях Белгородского региона, его истории, достопримечательностях, познакомить с выдающимися земляками;
* рассказать о развитии ремесел края, их особенностях;
* познакомить с выдающимися спортсменами края;
* памятниками архитектуры.

**Парциальные образовательные программы и формы организации работы с детьми, которые в наибольшей степени соответствуют потребностям и интересам детей, а также возможностям педагогического коллектива**

Приоритетные направления деятельности ДОО:   
- познавательное развитие (парциальная программа дошкольного образования «Здравствуй, мир Белогорья» под редакцией Л.В. Серых, Г.А. Репринцевой);

- физическое развитие (парциальная программа и технология «Играйте на здоровье» под редакцией Л.Н. Волошиной).

**Образовательная область «Познавательное развитие»**

**Парциальная программа дошкольного образования «Здравствуй, мир Белогорья» под редакцией Л.В. Серых, Г.А. Репринцевой**

Парциальная образовательная программа «Здравствуй, мир Белогорья!» направлена на познавательное развитие ребенка на основе социокультурных традиций Белгородской области с учетом индивидуальных и возрастных особенностей дошкольников, потребностей детей и их родителей.

Возрастная адресованность: 3-8 лет

**Содержание парциальной программы по возрастным группам**

**( младшая, средняя, старшая, подготовительная группы)**

|  |  |
| --- | --- |
| **Младшая группа** | |
| **Модуль 1.**  **«Мой детский сад»** | |  | | --- | | 1. Образовательная ситуация «Здравствуйте, я пришел» | | 2. Образовательная ситуация «В группе весело живем: мы друг другу не мешаем, вместе дружно мы играем» | | *Взаимодействие с родителями*  3.Разработка совместно с родителями кодекса «Правила для пап и мам» | | 4.Разработка совместно с родителями карты «Развитие познавательных интересов дошкольников» | | 5.Создание группового фотоальбома о детях группы  «Вот какие малыши - полюбуйтесь от души!» | |
| |  | | --- | | **Модуль 2.**  **«Моя семья - мои корни»** | |  | | 1. Образовательная ситуация «Моя семья»  2. Образовательная ситуация «Выходной, выходной – весь день родители со мной!»  3. Рассматривание альбома с фотографиями взрослых членов семьи «Самые родные, самые любимые»  *Взаимодействие с родителями*  4.Игровая встреча с мамами «Мама тоже маленькой была» |
| **Модуль 3. «Я – белгородец»** | 1. Мини-экскурсия с выходом за пределы дошкольной образовательной организации «Вместе ходим в детский сад»  2. Образовательная ситуация «Я живу в красивом доме…»  3.Целевая прогулка «Знакомство с ближайшим окружением детского сада»  4. Лаборатория неживой природы «Экспериментируем с водой»  5. Игра-экспериментирование «Вот он какой – наш белый мел»  *Взаимодействие с родителями*  6.Мастер-класс для родителей «Игры с природным материалом» |
| **Модуль 5. «Мир животных и растений»** | 1.Образовательная ситуация «Сели звери под плетень»  2. Образовательная ситуация «Кто живет на ферме»  3.Проект «Во саду ли, в огороде»  *Взаимодействие с родителями*  4.Совместная с родителями викторина «Дикие и домашние животные» |
| **Модуль 6. «Мир профессий и труда жителей Белгородской области»** | 1.Образовательная ситуация «Буду как мама, буду как папа»  2.Образовательная ситуация «Настоящие друзья – взрослые и дети»  *Взаимодействие с родителями*  3.Проект «Я расту помощником!»  4.Оформление альбома «Мир профессий и труда жителей Белгородской |
| **Модуль 7. «Народные промыслы и ремесла»** | 1.Образовательная ситуация «Чудеса из волшебного сундучка» (народная игрушка свистулька)  2. Образовательная ситуация «Чудеса из волшебного сундучка» (народные деревянные игрушки-забавы)  *Взаимодействие с родителями*  3.Посиделки «Бабушкин сундук» |
| **Модуль 8. «Белгородчина православная»** | **1.**Образовательная ситуация «Светлое Христово Воскресение. Пасха» |
| **Модуль 9. «Герои Белогорья»** | 1. Образовательная ситуация «Как наши предки защищали Родину»  2. Разновозрастное взаимодействие «Богатыри – защитники земли русской»  *Взаимодействие с родителями*  3.Выставка фотографий «Мой прадедушка - герой» |
| **Модуль 10. «Деятели культуры и искусства Белогорья»** | 1.Инсценировка «Детские стихи и сказки поэтов и писателей Белогорья»  *Взаимодействие с родителями*  2.Совместная экскурсия в кукольный театр  3.Игровая деятельность «Детские народные игры Белогорья» (разновозрастное взаимодействие детей) |
| **Модуль 11. «Замечательные места Белогорья»** | **1.** Прогулка «Белгород – потому что белый от мела»  2.Игровая деятельность «Узнай скульптуру по описанию» (разновозрастное взаимодействие детей)  *Взаимодействие с родителями*  4.Фотоотчет «Как мы всей семьей ходили в детский городок» |
| **Модуль 12. «Замечательные места Белогорья (природа)»** | 1. Проект «Стригуновский лук от семи недуг»  *Взаимодействие с родителями*  2.Экскурсия в городской зоопарк |
| **Средняя группа** | |
| **Модуль 1.**  **«Мой детский сад»** | |  | | --- | | 1.Образовательная ситуация «Мы – дружные ребята, скажите это всем» | | 2. Познавательный досуг «День рождения группы» | | *Взаимодействие с родителями*  3.Совместное участие в празднике группы | |
| |  | | --- | | **Модуль 2.**  **«Моя семья - мои корни»** | |  | | 1.Образовательная ситуация «Познакомьтесь, это я, это вся моя семья»  2. Образовательная ситуация «Семейные традиции» *Взаимодействие с родителями*  3.Альбом «Наша большая семья» |
| **Модуль 3. «Я – белгородец»** | 1.Образовательная ситуация «Дом родной, навек любимый»  2. Образовательная ситуация «Дома моего города»  3.Экскурсия на детскую площадку  4. Интегрированное занятие «Мы живем в России. Герб и флаг России»  *Взаимодействие с родителями*  5.Викторина «Знаем ли мы свой город/поселок/село» |
| **Модуль 4 «Природа Белогорья»** | 1.Лаборатория «Полезные ископаемые»  2. Виртуальная экскурсия «Природные богатства Белгородчины»  *Взаимодействие с родителями*  3.Викторина «Знатоки природы родного края» |
| **Модуль 5. «Мир животных и растений»** | 1.Интегрированное занятие «Животный мир родного края»  2. Интегрированное занятие «По страницам КраснойкнигиБелогорья»  *Взаимодействие с родителями*  3.Акция «Сохраним пролеску» |
| **Модуль 6. «Мир профессий и труда жителей Белгородской области»** | 1.Образовательная ситуация «Особенности труда взрослых в городе»  2. Лаборатория «Сельскохозяйственный труд людей в Белгородской области»  *Взаимодействие с родителями*  3.Фотовыставка «Мир профессий и труда Белогорья» |
| **Модуль 7. «Народные промыслы и ремесла»** | 1.Творческая мастерская «Борисовские глиняные игрушки»  2.Творческая встреча с мастером глиняной игрушки  *Взаимодействие с родителями*  3.Творческая мастерская «Ярмарка мастеров – умельцев» |
| **Модуль 8. «Белгородчина православная»** | 1.«Князь Владимир-Красное солнышко» |
| **Модуль 9. «Герои Белогорья»** | 1.История родного края «Белгородская крепость»  2. Игра - моделирование «Защитники крепости Белгородской»  3. Разновозрастное взаимодействие - Лента времени «Чудо-богатыри земли Белгородской» (средняя, старшая, подготовительная группы)  *Взаимодействие с родителями*  4.Изготовление макета Белгородской крепости  5.Разновозрастное взаимодействие Пьеса для детского спектакля «Чудо-богатыри земли русской» (автор Т. Прокопенко) |
| **Модуль 10. «Деятели культуры и искусства Белогорья»** | 1. Встреча с детским писателем  2.Проект «Ими гордится наш край»  *Взаимодействие с родителями*  3.Совместное посещение детской библиотеки |
| **Модуль 11. «Замечательные места Белогорья»** | 1.Проект «Здания бывают разные…»  *Взаимодействие с родителями*  2.Посещение парка и этнодеревни «Ключи» (с. КостромаПрохоровского района Белгородской области) |
| **Модуль 12. «Замечательные места Белогорья (природа)»** | 1.Проект «Родники родного края»  2. Проект «Царь почв – чернозем - богатство Белгородской земли»  *Взаимодействие с родителями*  3.Конкурс семейных мини-энциклопедий «Замечательные места Белогорья» |
| **Старшая группа** | |
| **Модуль 1.**  **«Мой детский сад»** | |  | | --- | | 1.Образовательная ситуация «Мои друзья: как подружиться, как помириться» | | 2. Образовательная ситуация «Как мы живем в группе» | | 3. Оформление альбома воспоминаний «Мой детский сад: вчера, сегодня, завтра» | | *Взаимодействие с родителями*  4.Консультация «Особенности разработки исследовательских проектов» | | *Взаимодействие с родителями*  5.Творческая мастерская «Создаем флаг и герб нашей группы» | |
| |  | | --- | | **Модуль 2.**  **«Моя семья - мои корни»** | |  | | 1.Проект «История моего рода»  *Взаимодействие с родителями*  2.Семейный конкурс «Папа, мама и я – умелая семья» |
| **Модуль 3. «Я – белгородец»** | |  | | --- | | 1.Разновозрастное взаимодействие «Игры и забавы во дворе» | | 2. Акция «Сделаем свой двор чистым и удобным» | | 3. Образовательная ситуация «Я живу в России, в Белгородской области» | | 4. Лента времени: «Мой город (поселок, село) в прошлом и настоящем Белогорья» |   *Взаимодействие с родителями*  5.Конкурс экскурсионных маршрутов «Я живу на улице героя!» |
| **Модуль 4 «Природа Белогорья»** | |  | | --- | | 1.Виртуальное путешествие «Растения и животные Белгородской области» | | 2. Лаборатория «Чем богата белгородская земля» | | 3. Викторина «Лесные просторы Белгородчины» | | 4. Образовательная ситуация «Водные богатства Белгородской области» | | 5.Театрализация «Наше Белоречье» (разновозрастное взаимодействие) | | *Взаимодействие с родителями*  6.Интерактивная тематическая папка-лэпбук «Природа Белогорья» | |
| **Модуль 5. «Мир животных и растений»** | |  | | --- | | 1.КВН «Животные Белогорья» | | 2. Интегрированное занятия «Как люди заботятся о домашних животных» | | 3. Игровой марафон «Хозяйка с базара домой принесла…» | | 4. Образовательная ситуация «Корочанские сады – достояние Белогорья» | | *Взаимодействие с родителями*  5.Конкурс социальной экологической рекламы «Наш мир – наша забота» | |
| **Модуль 6. «Мир профессий и труда жителей Белгородской области»** | |  | | --- | | 1.Реконструкция «Профессии в прошлом нашего края» | | 2. Видео-экскурсия «Детям о профессиях: кто делает молочные продукты?» | | 3. Интегрированное занятие «Профессии важные и нужные: КМА - кто там работает» | | 4. Лента времени: «Мир профессий и труда Белогорья в прошлом и настоящем» | | *Взаимодействие с родителями*  5.Мастер-классы родителей «Папа может все, что угодно!» | |  | |
| **Модуль 7. «Народные промыслы и ремесла»** | 1. Интегрированное занятие «Красна птица опереньем, а человек рукоделием: лоза в руках белгородского умельца»   |  | | --- | | 2.Интерактивное путешествие «Город ремесел» | | *Взаимодействие с родителями*  3.«Ярмарка «Белгородские забавы» | |
| **Модуль 8. «Белгородчинаправославная»** | |  | | --- | | 1.Образовательная ситуация «Святитель ИоасафБелгородский» | | *Взаимодействие с родителями*  2.Фотовыставка (экскурсия, виртуальная экскурсия) «Храмы родного города, поселка, села | |
| **Модуль 9. «Герои Белогорья»** | |  | | --- | | 1.«Защитники Отечества 1812 года – наш земляк В. Раевский» | | 2. Виртуальная экскурсия «С. М. Буденный: история Красной Армии на Белгородчине» | | 3. Образовательная ситуация «Чьё носишь имя, улица моя?» | | *Взаимодействие с родителями*  4.Семейная экскурсия к памятнику героям Гражданской войны | | 5.Виртуальная экскурсия «О ком рассказывают памятники Белогорья» (Памятники воинской славы) | | 6.Семейная экскурсия «Музей-диорама «Курская битва. Белгородское | |
| **Модуль 10. «Деятели культуры и искусства Белогорья»** | |  | | --- | | 1.Проект «Литераторы Белгородчины – детям» | | 2. Экскурсия в художественную галерею «Художники Белогорья о природе родного края» | | 3. Виртуальная экскурсия в музей-мастерскую «Творчество художника С. С. Косенкова» | | *Взаимодействие с родителями*  4.Составляем литературную карту Белгородчины | |
| **Модуль 11. «Замечательные места Белогорья»** | |  | | --- | | 1.Целевая прогулка по городу «Скульптурное достояние Белгородчины» | | *Взаимодействие с родителями*  2.Белгородская музейная кругосветка: знакомимся с музеями города/поселка | | 3.Виртуальная прогулка «Храмы науки: НИУ БелГУ, Технологический университет им. Шухова» | |
| **Модуль 12. «Замечательные места Белогорья (природа)»** | |  | | --- | | 1.Проект «Вслед за магнитной стрелкой» | | 2.Разновозрастной проект «Семь чудес Белгородчины» | | *Взаимодействие с родителями*  3.Семейная экскурсия «Заповедники и заказники Белогорья» | |
| **Подготовительная группа** | |
| **Модуль 1.**  **«Мой детский сад»** | |  | | --- | | 1.Рассматривание фотолетописи детского сада «Мой детский сад» | | 2. Акция «Добрые дела» | | 3. Лента времени «История детского сада» | |
| |  | | --- | | **Модуль 2.**  **«Моя семья - мои корни»** | |  | | |  | | --- | | 1.Реконструкция многопоколенной сельской семьи прошлого «Память отчей стороны» | | 2. Реконструкция городской семьи прошлого «Память отчей стороны» | | 3. Лента времени «Семьи Белогорья вчера и сегодня» | | *Взаимодействие с родителями*  4.Конкурс семейных газет «Мы родом из детства» | |
| **Модуль 3. «Я – белгородец»** | |  | | --- | | 1.Виртуальная экскурсия «Удивительное рядом» | | 2. Интегрированное занятие «Белгород – город добра и благополучия» | | 3. Виртуальное путешествие по карте России «Наши соседи» | | 4. Интегрированное занятие «Белгородчина и города-побратимы»   |  | | --- | | 5.Лента времени: «Белгородская область: знаковые даты истории» | | *Взаимодействие с родителями*  6.Акция «Сбор игрушек для детского дома» | | 7.Акция «Доброта вокруг нас» | | |
| **Модуль 4 «Природа Белогорья»** | |  | | --- | | 1.Интегрированное занятие «Природные зоны» | | 2.Проект «Во поле, во широком, уродился наш хлебушек» | | 3.Экскурсия в теплицу «Можно ли вырастить овощи зимой?» | | 4. Реконструкция «Как наши предки выращивали хлеб» | | *Взаимодействие с родителями*  5.Конкурс семейных рисунков «Природа моего Белогорья» | |
| **Модуль 5. «Мир животных и растений»** | |  | | --- | | 1.Интегрированное занятие «Сельское хозяйство Белгородчины» | | 2. Виртуальная экскурсия «Сельское хозяйство Белгородчины: птицеводство» | | 3. Лента времени: «Как ухаживали за животными в древности и сейчас» | | *Взаимодействие с родителями*  4.Детско-взрослый проект «Экология родного Белогорья» | |
| **Модуль 6. «Мир профессий и труда жителей Белгородской области»** | |  | | --- | | 1. Образовательная ситуация «Промышленность Белгородчины» | | 2. Лента времени: «Сельское хозяйство и промышленность Белгородчины: раньше и сегодня» |   3.Интерактивная тематическая папка-лэпбук «Профессии Белогорья» |
| **Модуль 7. «Народные промыслы и ремесла»** | |  | | --- | | 1.«Праздник русской рубахи» | | 2. Интерактивное путешествие «Посиделки в старинной избушке» | | 3. Образовательная ситуация «Создаем убранство избы «Русская горница» | | 4. Игра-путешествие «Как жили люди на Руси» | | *Взаимодействие с родителями*  5.Создание мини-этномузея группы | |
| **Модуль 8. «Белгородчина православная»** | |  | | --- | | 1.Образовательная ситуация «Православные храмы Белгородчины» | | *Взаимодействие с родителями*  2.Экскурсия к Митрополии в г. Белгороде | |
| **Модуль 9. «Герои Белогорья»** | |  | | --- | | 1.Возложение цветов к Вечному огню «Поклонимся великим тем годам» | | 2. Образовательная ситуация «Белгородцы в боях за Родину» | | 3. Образовательная ситуация «Дети Белгородчины на войне: Витя Захарченко» | | *Взаимодействие с родителями*  4.Семейная экскурсия «Защитники Отечества на Прохоровском поле» | | 5.Акция «Треугольник» | |
| **Модуль 10. «Деятели культуры и искусства Белогорья»** | |  | | --- | | 1.Экскурсия (виртуальная) «М. Щепкин – первый актер Белгородского края» | | 2.Литературная гостиная «Поэтическая Белгородчина» (разновозрастное взаимодействие) | | 3.Разновозрастное взаимодействие «Дети Белогорья сочиняют для детей» | | 4.Встреча у Доски Почета «Наши уважаемые земляки» | | *Взаимодействие с родителями*  5.«Уроженцы земли Белгородской: литературная лента времени» | |
| **Модуль 11. «Замечательные места Белогорья»** | |  | | --- | | 1.Образовательная ситуация «Приезжаем, прилетаем в Белгород» (Аэропорт, железнодорожный вокзал, автовокзал) | | *Взаимодействие с родителями*  2.«Приезжаем, прилетаем домой» (Ж/д вокзал, автостанция в родном городе) | | 3. Белгородская музейная кругосветка: знакомимся с музеями города, района, области | |
| **Модуль 12. «Замечательные места Белогорья (природа)»** | |  | | --- | | 1.Образовательная ситуация «Замечательные места в нашем городе (поселке, селе) и районе» | | 2. Образовательная ситуация «Реликтовые сосны в Белгородской области» | | 3. Образовательная ситуация «Растения-символы. Растения на гербах района Белгородской области». | | 4. Образовательная ситуация «От проекта к фруктовым садам Белогорья» | | *Взаимодействие с родителями*  5.Игра-путешествие «Белгородская кругосветка» | |

**Образовательная область «Физическое развитие»**

**Парциальная программа и технология**

**«Играйте на здоровье» под редакцией Л.Н.Волошиной, Т.В.Куриловой.**

**Возрастная адресованность**: 3-8 лет

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **ОО «Физическое развитие»** | | | | |
| **Название модуля** | **Задачи обучения** | | | |
| **Младшая группа** | **Средняя группа** | **Старшая группа** | **Подготовительная группа** |
| **Футбол** | - Познакомить  детей с  названием и  особенностями  игры в футбол (игра в мяч ногами).  - Формировать  элементарные для  футбола  действия с мячом:  удары по  недвижимому мячу ногой,  остановка  движущегося мяча,  ведение,удар по  воротам.  - Воспитывать  интерес к  действиям с  мячом,  желание  играть  вдвоем,  втроем.  - Развивать  координацию  движений,  глазомер,  ловкость.  - В процессе  овладения  действий с  мячом  совершенствовать  технику  ходьбы,  бега. | -Познакомить  детей с  условиями  игры в  футбол.  -Создать представление  об  элементах  техники игры  в футбол:  удары по  недвижимому  мячу ногой,  остановка  движущегося  мяча, ведение,  удар по  воротам.  -Учить  игровому  взаимодействию.  -Развивать  координацию  движений,  выносливость  точность. | -Познакомить  дошкольников  с игрой в  футбол,  историей ее  возникновения  - Формировать  умение  выполнять  простейшие  технико-  тактические  действия с  мячом:  ведение, удар,  передача мяча,  обводка;  разучить  индивидуальну  ю тактику.  -Развивать  координацию  движений,  выносливость,  быстроту,  ловкость. | -Познакомить  детей с  правилами  игры, игровым  полем,  разметкой.  -Закрепить  способы  действий с  мячом в  футболе, учить  детей  взаимодействовать  друг с  другом,  ориентируясь в  игровом  пространстве;  совершенствовать  моторику.  -Формировать  потребность и  желание играть  в футбол  самостоятельно; развивать  двигательную  активность. |
| **Баскетбол** | -Формировать  многообразие  действий с  мячом  (катание,  бросание,  ловля,  перебрасывание  забрасывание  из разных  исходных  положений –  сидя, стоя на  коленях,  стоя).  -Воспитывать  интерес к  играм с  мячом,  желание  играть  вдвоем,  втроем.  -Развивать  согласованность  движений,  глазомер.  -В процессе  освоения  действий с  мячом  развивать  основные  двигательные  навыки –  ходьбу, бег  прыжки,  лазание. | -Познакомить  детей с  названием  игры,  инвентарем  для нее,  создавать  общее  представление  о действиях  в этой игре  (стойка,  передача  мяча, ведение  мяча на месте  и в  движении).  -Создавать  ситуации,  побуждающие  к  коллективным  действиям с  мячом.  -Воспитывать  целеустремле  нность,  желание  достичь  положительного  результата,  доброжелатель  ное  отношение  друг к другу.  -Развивать  координацию  движений,  точность,  ловкость. | - Познакомить  дошкольников  с игрой в  баскетбол,  историей ее  возникновения  учить  простейшим  видам парного  взаимодействи  я.  -Разучить  элементы  техники игры в  баскетбол:  стойка, ведение  мяча на месте,  в движении;  бросок, ловля  мяча;  добиваться  точности и  качества вих  выполнении.  -Развивать  координацию  движений,  глазомер,  быстроту,  ловкость. | -Разучить  правила игры,  познакомить с  площадкой,  действиями  защитников,  нападающих.  -Помочь  детям в  овладении  основами игры,  совершенствовать  технику  ведения,  передачи,  бросков мяча;  формировать  стремление  достигать  положительных  результатов;  воспитывать  целеустремлен  ность,  выдержку,  уверенность,  решительность  в действиях.  -Развивать  координацию  движений,  глазомер,  быстроту  реакции,  точность. |
| **Хоккей** | -Познакомить  детей с  клюшкой и  шайбой,  простейшими  действиями  с ними.  -Учить  водить  клюшку, не  отрывая ее  от  поверхности  ударять по  неподвижной  шайбе и  останавливать  шайбу  клюшкой. Развивать  координацио  нные  способности  ориентировку  в  пространстве  - Воспитывать  желание  получить  положительные  результаты;  развивать  умение  выполнять  простейшие  требования  безопасной  игры.  -Закладывать  предпосылки  последующих  совместных  действий со  сверстниками  при игре в  хоккей. | -Познакомить  детей со  стойкой  хоккеиста,  расширить  круг  представлений  о действиях  с клюшкой и  шайбой.  -Учить вести  шайбу, не  отрывая  клюшку от  нее, забивать  шайбу с места  в ворота.  - Создавать  условия,  обеспечивающие  получение  положительно  го результата  в действиях с  клюшкой и  шайбой в  парах.  -Укреплять  уверенность в  своих  действиях,  активность,  инициативность  в игре;  обеспечить  соблюдение  правил  безопасной  игры.  -Развивать  реакцию на  движущийся  объект,  точность,  быстроту. | -Познакомить  дошкольников  с игрой в  хоккей,  необходимым  для нее  инвентарем,  историей ее  возникновения  достижениями  русских  хоккеистов.  Вызвать  интерес и  желание  научиться  играть в  хоккей.  -Учить  подбирать  клюшку и  держать ее  правильно;  вести шайбу  разными  способами;  бросать шайбу  в ворота с  места,  увеличивать  силу броска;  забивать шайбу  в ворота после  ведения.  -Развивать  координацию  движений,  точность,  глазомер,  быстроту,  выносливость.  -Обучать  правилам  безопасной  игры,  действиям  вдвоем, втроем.  -Воспитывать  выдержку,  взаимопонимание | -Разучить с  детьми правила  игры в хоккей,  развивать  умение  действовать  правильно,  учить играть  командами.  -Учить вести  шайбу  клюшкой  толчками;  бросать шайбу  после ведения,  увеличивать  скорость  движения и  расстояние до  цели. Ударять  по медленно  скользящей  шайбе справа и  слева,  развивать  скоростно-  силовые  качества,  глазомер.  -Побуждать  детей к  самостоятельной  организации  игры. |
| **Городки** | -Познакомить  с русской  народной  игрой  «Городки»,  инвентарем  для игры  (бита,  городок),  элементами  площадки  для игры  («город»,  «кон»),  несколькими  фигурами  («забор»,  «ворота», «бочка»).  -Отрабатывать  элементарные  действия с  битой  (брать,  передавать,  бросать),  разучить  способы ее  метания  (прямой  рукой сбоку  и от плеча).  -Учить  строить  простейшие  фигуры.  4.Развивать  силу,  глазомер.  5.Формировать  осторожность,  внимательность  побуждать к  взаимодейст  вию в  игровых  ситуациях. | - Познакомить  с площадкой  для игры  «Городки»  («город»,  «кон»,  «полукон»),  закрепить  названия и  способы  построения  простейших  фигур  («забор»,  «бочка»,  «ворота»),  познакомить с  новыми  фигурами  («рак»,  «письмо»).  -Формировать  технику  правильного  броска биты  (способ –  прямой рукой  сбоку, от  плеча).  -Воспитывать  интерес к  русским  народным  подвижным  играм.  -Развивать  координацию  движений,  точность.  -Учить  правилам  безопасности  в игре. | -Формировать  интерес к  русской  народной игре,  познакомить с  историей ее  возникновения,  с фигурами для  игр; развивать  умение строить  фигуры.  -Учить  правильной  стойке,  действиям с  битой,  способам  броска на  дальность и в  цель; показать  важность  правильной  техники в  достижении  конечного  результата.  -Развивать  силу,  координацию и  точность  движений,  глазомер. | -Закрепить  знания о  фигурах,  площадке для  игры  «Городки»,  познакомить с  новыми  фигурами;  раскрыть  значение этой  игры для  укрепления  здоровья,  улучшения  физических  качеств;  вызвать  интерес к игре  как форме  активного  отдыха.  -Учить детей  играть по  правилам,  действовать в  командах;  ориентировать  их на  достижение  конечного  результата -  выбить городки  из «города».  -Формировать  самостоятельность  дошкольников  в двигательной  деятельности,  умение  сосредоточиться  на  поставленной  задаче, чувство  уверенности в  своих силах. |
| **Бадминтон** | **-** | **-** | - Познакомить  со свойствами  волана,  ракеткой,  историей  возникновения  игры в  бадминтон.  -Разучить  игры с  воланом,  способы  действия с  ракеткой;  учить отражать  волан,  брошенный  педагогом,  играть вдвоем  со взрослым.  - Развивать  ловкость,  координацию и  точность  движений,  глазомер. | -Разучить  правила игры в  бадминтон.  -Закрепить  действия с  воланом и  ракеткой:  учить играть  через сетку,  свободно  передвигаясь  по площадке,  используя  разнообразные  удары ракеткой  (справа, слева,  сверху, снизу)  в зависимости  от игровой  ситуации;  разучить  способы  подачи волана.  -Развивать  смекалку,  сообразительность  согласованность  движений.  -Воспитывать  увлеченность  игрой, желание  играть  самостоятельность  уверенность в  своих силах. |

Образовательная работа предполагает использование спортивных игр и упражнений в комплексе с другими физкультурно-оздоровительными мероприятиями, ориентированными на формирование у детей самостоятельности, самоконтроля, умения действовать в группе сверстников, заботиться о своем здоровье. Она представляет собой структурно-функциональную модель поэтапного обучения играм с элементами спорта, обуславливающую оптимизацию педагогического процесса.

В систему обучения элементам спортивных игр заложено использование занимательных игровых упражнений, игр-эстафет, информирование детей о спортивных играх и упражнениях. Основной формой организации педагогического процесса по обучению спортивным играм является непосредственно образовательная двигательная деятельность, обеспечивающая физические нагрузки, соответствующие по продолжительности, объему, интенсивности возможностям детей дошкольного возраста. Проводится инструктором по физической культуре в группах старшего дошкольного возраста на свежем воздухе в игровой форме 1 раз в неделю, в младшей группе включается как часть в образовательную деятельность. Педагогами возрастных групп проводится закрепление изученного материала в режимных моментах.

**Формы работы с детьми**: образовательная деятельность, Дни здоровья, развлечения, спортивные праздники, мини – спартакиады, эстафеты, спортивные игры

**III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ**

Настоящая Программа сориентирована на возможно более раннюю интеграцию (или инклюзию) ребёнка с РАС в коллектив сверстников, в организационном разделе основное внимание сосредоточено на качественных моментах, обеспечивающих этот интегративно-инклюзивный процесс и подготовку к нему, не повторяя положения ООП ДО.

**3.1. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с РАС**

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, личностно ориентированный и преемственный характер комплексного сопровождения;

5. Организация развивающей образовательной среды, способствующей

реализации особых образовательных потребностей детей с аутизмом и – в соответствии с положениями ФГОС ДО - социально-коммуникативному, речевому, познавательному, художественно-эстетическому и физическому развитию с учётом особенностей развития при РАС;

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

7. 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.

**3.2. Материально-технические обеспечение Программы**

МДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №27 п. Разумное» обеспечивает материально-технические условия, позволяющие достичь обозначенные цели и выполнить задачи, в том числе:

- осуществлять все виды деятельности ребенка, как индивидуальной самостоятельной, так и в рамках группы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, их особых образовательных потребностей;

- организовать участие родителей (законных представителей) воспитанников, педагогических работников в разработке АООП ДО детей с РАС, в создании условий для её реализации, а также мотивирующей образовательной среды, уклада организации, осуществляющей образовательную деятельность;

- использовать в коррекционно-образовательном и диагностическом процессе современные технологии, в том числе поведенческие (прикладной анализ поведения (АВА) и другие вспомогательные подходы;

- обновлять содержание и методическое обеспечение АООП ДО детей с РАС в соответствии с динамикой развития каждого ребёнка, запросами родителей (законных представителей) с учётом особенностей социокультурной среды развития воспитанников, а также в соответствии с динамикой развития системы образования.

В МДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №27 п. Разумное», осуществляющей образовательнуюдеятельность в соответствии с АООП ДО детей с РАС, созданы материально-технические условия, обеспечивающие:

- возможность достижения воспитанниками с РАС планируемых результатов освоения Программы, для чего в сравнении с материально-техническими условиями обеспечения реализации АООП ДО обеспечивается:

- возможность подготовки большого количества учебных пособий, дидактического материала и т.п., для чего имеется доступ к сети Интернет, достаточное количество офисной техники (принтер, сканер, ламинатор), что обусловлено высокой степенью индивидуализации коррекционно-образовательного процесса;

- наличие фото- и видеоаппаратуры для фоторегистрации, видеозаписи и просмотра фрагментов занятий, консультаций и других видов коррекционно-образовательной деятельности с целью их анализа и повышения качества работы, объективизации динамики коррекционно-образовательного процесса.

МДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №27 п. Разумное» имеет необходимое для всех видов образовательной деятельности воспитанников (в т. ч. детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов), оснащение и оборудование:

- комплекты различных развивающих игр;

- помещения для занятий, обеспечивающие условия для коррекционной работы, общение, и другие формы активности ребёнка с участием взрослых и других детей (кабинет педагога-психолога, кабинет учителя-логопеда/учителя-дефектолога, комната психологической разгрузки);

- оснащение предметно-развивающей среды, включающей средства образования и воспитания, подобранные в соответствии с особенностями развития детей с РАС;

- мебель, техническое оборудование, спортивный и хозяйственный инвентарь, инвентарь для художественного творчества, музыкальные инструменты.

Программа оставляет за МДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №27 п. Разумное» право самостоятельного подбора разновидности необходимых средств обучения, оборудования, материалов, исходя из особенностей реализации образовательной программы или индивидуального образовательного маршрута (маршрута психолого-педагогического сопровождения).

**3.2.1. Кадровые условия реализации Программы**

Для реализации Программы образовательная организация должна быть укомплектована квалифицированными кадрами, в т. ч. руководящими, педагогическими, учебно-вспомогательными, административно-хозяйственными работниками.

Согласно ФГОС ДО реализация Программы осуществляется педагогическими работниками в течение всего времени пребывания воспитанников в детском саду.

Норматив расчета количества обучающихся с ОВЗ/инвалидов на ставку специалиста осуществляется на основании ст. 28 ФЗ-273, ФГОС ДО и Приказа Минобрнауки России от 30 августа 2013 г. N 1014 г. «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования». Квалификация педагогических работников должна соответствовать квалификационным характеристикам, установленным в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих (раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»).

На основании заявлений родителей может быть организовано дополнительное образование.

**3.2.2.** **Обеспеченность методическим материалом, средствами обучения**

**и воспитания**

|  |  |
| --- | --- |
| ***Методические пособия*** | |
|  | Комарова И.И., Туликов А.В. Информационно-коммуникационные технологии в ДОУ.- М.: Мозаика-Синтез, 2013. |
|  | Комарова Т.С., Зацепина М.Б. Интеграция в системе воспитательно-образовательной работы детского сада. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
| ***Наглядно-дидактические пособия*** | |
|  | Комплекты для оформления родительских уголков |
| **Психолог в детском саду, мониторинг** | |
|  | Веракса А.Н. Индивидуальная психологическая диагностика ребенка 5-7 лет. - М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | Веракса А.Н., Гуторова Н.Ф. Практический психолог в детском саду: Пособие для психологов и педагогов. - М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
| **ОО «Социально-коммуникативное развитие»** | |
|  | ***Методические пособия*** |
|  | Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. - М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | Петрова В.И., Стульник Т.Д. Этические беседы с детьми 4-7 лет. - М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | Куцакова Л.В. Трудовое воспитание в детском саду. - М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | Белая К.Ю. Формирование основ безопасности у дошкольников. - М.: Мозаика- Синтез, 2014. |
|  | Саулина Т.Ф. Знакомим дошкольников с правилами дорожного движения. - М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | Губанова Н.Ф. Развитие игровой деятельности. Младшая группа. - М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | Губанова Н.Ф. Развитие игровой деятельности. Средняя группа. - М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | Губанова Н.Ф. Развитие игровой деятельности. Старшая группа. - М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | Петрова В.И., Стульник Т.Д. Нравственное воспитание в детском саду. - М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | ***Наглядно-дидактические пособия*** |
|  | Серия «Мир в картинках»:  - «Государственные символы России»  - «День Победы»  Серия «Рассказы по картинкам»:  - «Великая Отечественная война в произведениях художников»  - «Защитники Отечества»  Серия «Расскажите детям о…»:  - «Расскажите детям о достопримечательностях Москвы»  - «Расскажите детям о Московском кремле»  - «Расскажите детям об Отечественной войне 1812 года» |
| **ОО «Познавательное развитие»** | |
|  | ***Методические пособия*** |
|  | Веракса Н.Е., Галимов О.Р. Познавательно-исследовательская деятельность  дошкольников. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников. – М.: Мозаика- Синтез, 2014. |
|  | Крашенинников Е.Е., Холодова О.Л. Развитие познавательных способностей  дошкольников. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | Павлова Л.Ю. Сборник дидактических игр по ознакомлению с окружающим миром. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | Шиян О.А. Развитие творческого мышления. Работаем по сказке. – М.: Мозаика- Синтез, 2014. |
|  | Дыбина О.В. Ознакомление с предметным и социальным окружением. Младшая группа. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | Дыбина О.В. Ознакомление с предметным и социальным окружением. Средняя группа. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | Дыбина О.В. Ознакомление с предметным и социальным окружением. Старшая группа. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | Дыбина О.В. Ознакомление с предметным и социальным окружением.  Подготовительная группа. – М.: Мозаика-Синтез, 2015. |
|  | Помораева И.А., Позина В.А. Формирование элементарных математических  представлений. Младшая группа. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | Помораева И.А., Позина В.А. Формирование элементарных математических  представлений. Средняя группа. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | Помораева И.А., Позина В.А. Формирование элементарных математических  представлений. Старшая группа. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | Помораева И.А., Позина В.А. Формирование элементарных математических  представлений. Подготовительная группа. – М.: Мозаика-Синтез, 2016. |
|  | Соломенникова О.А. Ознакомление с природой в детском саду. Младшая группа. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | Соломенникова О.А. Ознакомление с природой в детском саду. Средняя группа. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | Соломенникова О.А. Ознакомление с природой в детском саду. Старшая группа. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | Соломенникова О.А. Ознакомление с природой в детском саду. Подготовительная группа. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | Зацепина М.Б. Дни воинской славы. Патриотическое воспитание дошкольников. - М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | ***Наглядно-дидактические пособия*** |
|  | Серия «Играем в сказку»:  - «Репка»  - «Теремок»  - «Три медведя»  - «Три поросенка»  Серия «Мир в картинках»:  - «Авиация»  - «Автомобильный транспорт»  - «Арктика и Антарктика»  - «Бытовая техника»  - «Водный транспорт»  - «Высоко в горах»  - «Инструменты домашнего мастера»  - «Космос»  - «Офисная техника и оборудование»  - «Посуда»  - «Деревья и листья»  - «Домашние животные»  - «Домашние птицы»  - «Животные – домашние питомцы»  - «Животные жарких стран»  - «Животные средней полосы»  - «Морские обитатели»  - «Насекомые»  - «Рептилии и амфибии»  - «Овощи»  - «Фрукты»  - «Цветы»  - «Ягоды лесные»  - «Ягоды садовые»  Серия «Рассказы по картинкам»:  - «В деревне»  - «Кем быть?»  - «Мой дом»  - «Профессии»  - «Времена года»  - «Весна»  - «Зима»  - «Лето»  - «Осень»  - «Родная природа»  Серия «Расскажите детям о…»:  - «Расскажите детям о бытовых приборах»  - «Расскажите детям о космонавтике»  - «Расскажите детям о космосе»  - «Расскажите детям о рабочих инструментах»  - «Расскажите детям о транспорте»  - «Расскажите детям о специальных машинах»  - «Расскажите детям о хлебе»  - «Расскажите детям о грибах»  - «Расскажите детям о деревьях»  - «Расскажите детям о домашних животных»  - «Расскажите детям о домашних питомцах»  - «Расскажите детям о животных жарких стран»  - «Расскажите детям о лесных животных»  - «Расскажите детям о морских обитателях»  - «Расскажите детям о насекомых»  - «Расскажите детям о фруктах»  - «Расскажите детям об овощах»  - «Расскажите детям о птицах»  - «Расскажите детям о садовых ягодах»  Серия «Как жили наши предки»:  - «Как наши предки выращивали хлеб»  - «Как наши предки открывали мир»  - «Как наши предки шили одежду»  Серия «Откуда что берется»:  - «Мороженое»  Картины для рассматривания |
| **ОО «Речевое развитие»** | |
|  | ***Методические пособия*** |
|  | Гербова В.В. Развитие речи в детском саду. Младшая группа. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | Гербова В.В. Развитие речи в детском саду. Средняя группа. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | Гербова В.В. Развитие речи в детском саду. Старшая группа. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | Гербова В.В. Развитие речи в детском саду. Подготовительная группа. – М.: Мозаика- Синтез, 2014. |
|  | ***Наглядно-дидактические пособия*** |
|  | Серия «Грамматика в картинках»:  - «Антонимы. Глаголы»  - «Антонимы. Прилагательные»  - «Говори правильно»  - «Множественное число»  - «Многозначные слова»  - «Один - много»  - «Словообразование»  - «Ударение» |
|  | Развитие речи в детском саду: Для работы с детьми 3-4 лет. Гербова В.В. |
|  | Развитие речи в детском саду: Для работы с детьми 4-5 лет. Гербова В.В. |
|  | Правильно или неправильно. Для работы с детьми 2-4 лет. Гербова В.В. |
|  | Серия «Рассказы по картинкам»:  - «Колобок»  - «Курочка Ряба»  - «Репка»  - «Теремок»  Стенды «Город букв» |
| **ОО «Художественно-эстетическое развитие»** | |
|  | ***Методические пособия*** |
|  | Комарова Т.С. Детское художественное творчество. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | Комарова Т.С. Развитие художественных способностей дошкольников. – М.: Мозаика- Синтез, 2014. |
|  | Комарова Т.С. Изобразительная деятельность. Младшая группа. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | Комарова Т.С. Изобразительная деятельность. Средняя группа. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | Комарова Т.С. Изобразительная деятельность. Старшая группа. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | Комарова Т.С. Изобразительная деятельность. Подготовительная группа. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | Куцакова Л.В. Конструирование из строительного материала. Средняя группа. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | Куцакова Л.В. Конструирование из строительного материала. Старшая группа. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | Куцакова Л.В. Конструирование из строительного материала. Подготовительная группа. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | Зацепина М.Б. Музыкальное воспитание в детском саду. - М.: Мозаика-Синтез, 2015. |
|  | ***Наглядно-дидактические пособия*** |
|  | Серия «Мир в картинках»:  - «Гжель»  - «Городецкая роспись по дереву»  - «Дымковская игрушка»  - «Каргополь – народная игрушка»  - «Полхов- Майдан»  - «Филимоновская народная игрушка»  - «Хохлома»  - «Музыкальные инструменты»  Серия «Расскажите детям о…»:  - «Расскажите детям о музыкальных инструментах»  - «Расскажите детям о Московском Кремле»  Серия «Мир искусства»:  - «Пейзаж»  - «Портрет»  - «Натюрморт»  - «Животные в русской графике» |
| **ОО «Физическое развитие»** | |
|  | ***Методические пособия*** |
|  | Борисова М.М. Малоподвижные игры и игровые упражнения. Для занятий с детьми 3- 7 лет. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | Пензулаева Л.И. Оздоровительная гимнастика: Комплексы упражнений для детей 3-7 лет. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | Сборник подвижных игр/Автор-сост. Э.Я.Степаненкова. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | Пензулаева Л.И. Физическая культура в детском саду. Младшая группа. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | Пензулаева Л.И. Физическая культура в детском саду. Средняя группа. – М.: Мозаика- Синтез, 2014. |
|  | Пензулаева Л.И. Физическая культура в детском саду. Старшая группа. – М.: Мозаика-  Синтез, 2014. |
|  | Пензулаева Л.И. Физическая культура в детском саду. Подготовительная группа. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. |
|  | ***Наглядно-дидактические пособия*** |
|  | Серия «Мир в картинках»:  - «Спортивный инвентарь»  Серия «Рассказы по картинкам»:  - «Зимние виды спорта»  - «Летние виды спорта»  - «Распорядок дня»  Серия «Расскажите детям о…»:  - «Расскажите детям о зимних видах спорта»  - «Расскажите детям об олимпийских чемпионах»  - «Расскажите детям об олимпийских играх»  Плакаты:  - «Зимние виды спорта», «Летние виды спорта" |

**Приложение 1.** Методическое обеспечение учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога.

**Приложение 2.** Диагностический инструментарий учителя-дефектолога, учителя-логопеда. педагога – психолога.

**3.3. Организация режима пребывания детей в дошкольной образовательной организации**

Режим организации жизнедеятельности воспитанников дошкольного возраста с РАС определен:

*-*построением образовательного процесса на адекватных возрасту формах работы с детьми: основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является игра;

-решением образовательных задач в совместной деятельности взрослого и ребенка и самостоятельной деятельности детей не только в рамках организованной образовательной деятельности, но и при проведении режимных моментов в соответствии со спецификой дошкольного образования.

-в соответствии с функциональными возможностями детей разного возраста;

-на основе соблюдения баланса между разными видами детской деятельности;

-особенностями организации гибкого режима пребывания детей в детском саду;

-с учетом социального заказа родителей (законных представителей) и нормативно-правовых требований к организации режима деятельности ДОУ.

Максимально допустимый объем образовательной нагрузки соответствует санитарно - эпидемиологическим правилам и нормативам СанПиН 2.4.1.3049-13 "Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций", утвержденным постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 26 (зарегистрировано Министерством юстиции Российской Федерации 29 мая 2013 г., регистрационный № 28564).

При организации режима пребывания детей в образовательном учреждении учитываются: местные климатические и конкретные погодные условия, возрастные особенности детей. В летний период образовательная деятельность детей полностью выносится на прогулку.

Максимальная продолжительность непрерывного бодрствования детей 3-8 лет составляет 5,5 - 6 часов. Продолжительность ежедневных прогулок составляет от 3 - 4 часов (продолжительность прогулки может быть уменьшена в зависимости от климатических условий в соответствии с требованиями СанПин). Прогулки организуются 2 раза в день в первую половину дня и во вторую половину дня. При организации питания интервал приема пищи составляет от 3 до 4 часов.

Для детей от 3 до 8 лет дневной сонорганизуется однократно продолжительностью 2 – 2,5 часа.

На самостоятельную деятельность детей 3-8 лет отводится не менее 3-4 часов.

Продолжительность непрерывной непосредственно образовательной деятельности для детей от 3 до 4-х лет - не более 15 минут, для детей от 4-х до 5-ти лет - не более 20 минут, для детей от 5 до 6-ти лет - не более 25 минут, а для детей от 6-ти до 7-ми лет - не более 30 минут.

Максимально допустимый объем образовательной нагрузки в первой половине дня в младшей и средней группах не превышает 30 и 40 минут соответственно, а в старшей и подготовительной - 45 минут и 1,5 часа соответственно. В середине времени, отведенного на непрерывную образовательную деятельность, проводят физкультурные минутки. Перерывы между периодами непрерывной образовательной деятельности - не менее 10 минут.

Образовательная деятельность с детьми старшего дошкольного возраста может осуществляться во второй половине дня после дневного сна. Ее продолжительность должна составлять не более 25 - 30 минут в день. В середине непосредственно образовательной деятельности статического характера проводятся физкультурные минутки.

Образовательную деятельность, требующую повышенной познавательной активности и умственного напряжения детей, следует организовывать в первую половину дня.

Объем двигательной активности детей 5-8 лет в организованных формах оздоровительно – воспитательной деятельности составляет от 6 - 8 часов в неделю.

Занятия по физическому развитию основной образовательной программы

для детей в возрасте от 3 до 8 лет организуются не менее 3 раз в неделю.

Длительность занятий по физическому развитию составляет:

- во второй младшей группе - 15 мин.,

- в средней группе - 20 мин.,

- в старшей группе - 25 мин.,

- в подготовительной группе - 30 мин.

Один раз в неделю для детей 5 - 8 лет круглогодично организуются занятия по физическому развитию детей на открытом воздухе (с учетом благоприятных погодных условий, при отсутствии у детей медицинских противопоказаний.

**Примечание: режим дня воспитанников, учебный план, годовой календарный учебный график, схема распределения НОД на год представлены в приложении к ООП ДО.**

Формами организации образовательной деятельности с детьми с РАС являются индивидуальные и подгрупповые занятия (3 раза в неделю). В зависимости от характера и выраженности речевого дефекта, психологических и характерологических особенностей детей данной категории, количество их в подгруппах варьируется по усмотрению учителя-дефектолога. Реализация этих форм предполагает оказание адекватной и эффективной коррекционной помощи каждому ребёнку с особыми образовательными потребностями группой специалистов ДОУ.

**3.4. Традиционные для дошкольной образовательной организации события, праздники, мероприятия**

Содержание данного подраздела Программы тесно связано с организацией в ДОО *культурно-досуговой деятельности* — важной части системы организации жизни детей и взрослых в детском саду, которая имеет широкий спектр влияния на образование и развитие ребенка и основывается на традициях конкретной ДОО.

Досуг как деятельность предназначен для интеллектуального, физического, социального развития и активного отдыха воспитанников. Культурно-досуговая деятельность направлена на освоение ребёнком мира культуры. Побудительным моментом для нее являются культурные потребности личности: в познании, творчестве, общении, общественной деятельности, спорте, туризме, различного рода игровых занятиях. При этом досуговая деятельность является результатом свободного выбора занятий и продиктована «внутренней» необходимостью всех участников образовательных отношений.

В дошкольной организации мероприятия досуга организуются в различных *формах:*

* праздники и развлечения различной тематики;
* выставки детского творчества, совместного творчества детей, педагогов и родителей;
* спортивные и познавательные досуги, вт. ч. проводимые совместно с родителями (другими членами семей воспитанников);
* творческие проекты, площадки, мастерские и пр.

Содержание праздников и культурных практик в целом планируется педагогами (воспитателями, музыкальными руководителями, инструкторами по физической культуре, другими специалистами) совместно, исходя из текущей работы, времени года, пожеланий родителей, содержания образовательных областей ООП ДО.

**В основе планирования культурно - досуговых мероприятий лежит комплексно-тематическое планирование образовательного процесса в ДОО (Приложение к ООП ДО).**

**Особенности годового комплексно-тематического планирования.**

Цель: построение образовательного процесса, направленного на обеспечение единства воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач, с учетом интеграции на необходимом и достаточном материале, максимально приближаясь к разумному «минимуму» с учетом контингента воспитанников, их индивидуальных и возрастных особенностей, социального заказа родителей.

Организационной основой реализации комплексно-тематического принципа построения программы являются примерные темы (праздники, события, проекты), которые ориентированы на все направления развития ребенка дошкольного возраста и посвящены различным сторонам человеческого бытия, а так же вызывают личностный интерес детей к:

• явлениям нравственной жизни ребенка

• окружающей природе

• миру искусства и литературы

• традиционным для семьи, общества и государства праздничным событиям

• событиям, формирующим чувство гражданской принадлежности ребенка (родной город, День народного единства, День защитника Отечества и др.)

• сезонным явлениям

• народной культуре и традициям.

Тематический принцип построения образовательного процесса позволил ввести региональные и культурные компоненты, учитывать приоритет дошкольного учреждения.

Построение всего образовательного процесса вокруг одного центрального блока дает большие возможности для развития детей. Темы помогают организовать информацию оптимальным способом.

**3.5. Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды**

Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда должна учитывать интересы и потребности ребенка с РАС, особенности его развития и задачи коррекционно-воспитательного воздействия. Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда и социокультурное окружение являются мощным фактором, обогащающим детское развитие. Они основываются на системном подходе к коррекционно-развивающему обучению детей с РАС и опираются на современное представление о предметном характере деятельности, её роли и значении для психического и личностного развития ребенка дошкольного возраста. Важнейшим механизмом развития личности 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 и иных расстройств и становление личности ребенка. Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда включает ряд базовых компонентов, необходимых для социально-коммуникативного, физического, познавательного и художественно-эстетического развития детей с аутизмом. Учитывая интегративно-инклюзивную направленность дошкольного образования детей с РАС, это, с одной стороны, традиционные для ДОО компоненты, к которым относятся: природные среды и объекты, культурные ландшафты, физкультурно-игровые и оздоровительные сооружения, предметно-игровая среда, детская библиотека, игротека, музыкально-театральная среда, предметно-развивающая среда занятий и др. С другой стороны, среда должна учитывать повышенные требования к структурированности пространства и времени, уровню речевых и коммуникативных возможностей, необходимости особого внимания к визуальной опоре в ориентировке в пространстве и организации деятельности.

Определение базового содержания компонентов коррекционно-развивающей предметно-практической среды современной ДОО опирается на деятельностно-коррекционный подход. Содержание развивающей предметной среды должно удовлетворять потребности актуального, ближайшего и перспективного развития ребёнка с РАС, становление его индивидуальных способностей. Единство педагогического процесса и преемственность этапов развития деятельности на начальном, основном и пропедевтическом этапах дошкольного возраста обеспечиваются общей системой требований к коррекционно-развивающей предметно-пространственной среде с учетом специфики коррекционно-образовательного направления группы ДОО.

Непременным условием построения развивающей предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организации является опора на личностно-ориентированную модель взаимодействия между людьми. Это означает, что стратегия и тактика построения жилой 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, формирование начал личности, развитие индивидуальности ребёнка.

Выделяются следующие принципы построения развивающей среды в помещениях для детей с РАС:

- 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, их размещение, стимулирующее самостоятельную активность ребёнка;

- принцип стабильности-динамичности: в цветовом и объемно-пространственном построении интерьера при сохранении общей смысловой целостности должны выделяться многофункциональные формы, легко трансформируемые формы (мягкий строительный материал, сборно-разборные игровые модули и т. д);

- принцип комплексирования и гибкого зонирования. Жизненное пространство в Организации построено таким образом, чтобы оно создавало возможность как для групповых занятий (спортивный и музыкальные залы, изостудия и др.) и индивидуальных занятий;

- принцип эмоциогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия достигается путем использования в детской группе определенных семейных традиции (альбомы с фотографиями близких родственников; стенды с фотографиями детей, спокойная цветовая гамма групповых помещений и т. д.).

Содержание и наполняемость предметно-пространственной коррекционно-развивающей среды определяются, исходя из индивидуальных особенностей детей с РАС.

**Приложение 3**. Перечень необходимого оборудования ресурсной группы.

**Часть, формируемая участниками образовательных отношений**

Материально-технические условия для реализации парциальной программы по физическому воспитанию детей дошкольного возраста«Играйте на здоровье»: Программа и технология её применения в ДОУ» под редакцией Л.Н. Волошиной, Т.В. Куриловой:

1. Спортивный зал оснащен пособиями для организации спортивных игр, игр – эстафет, имеется оборудование для обучения детей элементам баскетбола, футбола, бадминтона.

2. На территории ДОУ имеется разметка для обучения детей игре в городки, на спортивной площадка оборудована зона для игр в волейбол, баскетбол.

3. Имеются методические пособия по ознакомлению детей с летними, зимними видами спорта, спортсменами Олимпийских игр, разработаны досуги, праздники с включением спортивных игр, игр – эстафет по реализуемой парциальной программе.

**Методическое обеспечение программы по физическому воспитанию детей дошкольного возраста**

* «Играйте на здоровье»: Программа и технология её применения в ДОУ» под редакцией Л.Н. Волошиной, Т.В. Куриловой.

**Материально-технические условия для реализации парциальной программы «Здравствуй, мир Белогорья»**

**(ОО «Познавательное развитие)**

В группе компенсирующей направленности организованы центры познавательного развития краеведческой направленности, где представлены материалы, знакомящие детей с символикой России, региона, Белгородского района. Педагогами систематизирован познавательный материал по темам «Мой родной поселок», «Улицы – герои Белгорода», «Памятники ВОВ Белгородской области», «Знаменитые земляки», подобрана художественная литература белгородских писателей. Имеются энциклопедии, которые рассказывают о растительном и животном мире родного края (из серии «Библиотека белгородской семьи»). Представлены буклеты, знакомящие детей с историей нашей Родины, знаменательными датами. В фойе ДОО размещена геральдика России, области, района. В образовательной деятельности педагоги используют ресурсы библиотеки – филиала №37, музея РСОШ №2 п. Разумное, интернет – ресурсы.

При организации работы по познавательному развитию дошкольников используются разнообразные материалы:

- наборы открыток, буклетов;

-географические карты, глобус, планы, схемы;

- гербарии первоцветов, лекарственных растений, листьев и семян деревьев;

- наборы образцов полезных ископаемых;

- народные игрушки;

- иллюстрации с изображением народных костюмов;

- предметные, сюжетные картинки, иллюстрации, репродукции произведений изобразительного искусства, ярко иллюстрирующие самобытность народной культуры;

- стихи, загадки, потешки, пословицы, поговорки.

**Методическое обеспечение программы**

**Парциальная программа дошкольного образования «Здравствуй, мир Белогорья» /Л.В. Серых, Г.А. Репринцева – Воронеж: Издат-Черноземье, 2017.-52 с.**

* «Планирование образовательной деятельности по парциальной программе познавательного развития дошкольников «Здравствуй, мир Белогорья»: методическое пособие/Л.В. Серых, Г.А. Махова, Е.А. Мережко, Ю.Н. Наседкина.-Воронеж:Издат-Черноземье, 2017.-252 с.
* Здравствуй, мир Белогорья!: рабочая тетрадь для детей старшего дошкольного возраста/Л.В. Серых, Е.Н. Качур, С.А. Лазарева.-Воронеж: Издат-Черноземье, 2017.-54 с.

**IV. ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ**

**1. Краткая презентация АООП ДО детей с расстройствами аутистического спектра**

Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад общеразвивающего вида №27 п. Разумное Белгородского района Белгородской области» (далее - АООП ДО детей с РАС, Программа) - это образовательная программа, адаптированная для детей с РАС с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, направленна на коррекцию и компенсацию нарушений развития и социальную адаптацию данной категории детей дошкольного возраста.

АООП ДО детей с РАС разработана в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО), с учётом:

- основной образовательной программы дошкольного образования ДОО;

- примерной адаптированной основной образовательной программой дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

коррекционных программ**:**

**-**программой «Подготовка к школе детей с задержкой психического развития»/под ред. С.Г. Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2005.

- комплексной образовательной программой дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет» под редакцией Н.В. Нищевой.

**В часть, формируемую участниками образовательных отношений***,* включены парциальные образовательные программы, направленные на развитие детей в образовательных областях, видах деятельности и культурных практиках и соответствующие приоритетным региональным направлениям, ориентированные на потребность детей и их родителей:

* парциальная программа и технология «Играйте на здоровье» под редакцией Л.Н.Волошиной, Т.В.Куриловой;
* парциальная программа познавательного развития дошкольников «Здравствуй, мир Белогорья!», под редакцией Л.В.Серых, Г.А. Репринцевой.

АООП ДО детей с РАС реализуется в группе компенсирующей направленности («ресурсная группа») в течение всего времени пребывания обучающихся с РАС в ДО.

Содержание АООП ДО в соответствии с требованиями Стандарта включает три основных раздела – целевой, содержательный и организационный.

**Целевой раздел** включает пояснительную записку, раскрываются цели, задачи, принципы и подходы к формированию АООП ДО и механизмы ее адаптации; представлены структурные компоненты программы, алгоритм формирования содержания образовательной деятельности, раскрываются целевые ориентиры АООП ДО и планируемые результаты ее освоения, а также механизмы оценивания результатов коррекционно-образовательной деятельности педагогов.

**Содержательный раздел** включает описание образовательной деятельности по пяти образовательным областям: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие; а также содержание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей с РАС.

**Организационный раздел** раскрывает особенности коррекционно-развивающей предметно-пространственной среды; кадровые условия реализации Программы; ее материально-техническое и методическое обеспечение; организацию жизни и деятельности детей, режим дня.

**Целью Программы** является обеспечение реализации коррекционно-образовательной составляющей комплексного психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей с РАС для достижения возможно более высокого уровня социальной адаптации и социализации, самостоятельности и независимости, достойного качества жизни.

АООП ДО предназначена для выстраивания коррекционно-образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста, которым на основании заключения ТПМПК рекомендована АООП ДО детей с РАС.

Цель АООП дошкольного образования детей с РАС достигается в соответствии с ФГОС дошкольного образования посредством решения следующих **задач**:

- комплексного сопровождения детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, включая коррекцию и (или) компенсацию основных нарушений, обусловленных аутизмом, а также других сопутствующих нарушений развития различного генеза;

- оказания специализированной комплексной помощи в освоении содержания образования, на основании заключений ТПМПК (ЦПМПК), ИПРа;

- охраны и укрепления физического и психического здоровья детей с РАС;

- обеспечения преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в соответствии с основными образовательными программами дошкольного и начального общего образования;

- создания на основе результатов коррекционно-образовательного процесса благоприятных условий развития детей с РАС в соответствии с их возможностями, индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребёнка;

- объединения коррекционных и общеразвивающих аспектов обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;

- формирования личности ребёнка с РАС, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности;

- обеспечения вариативности образовательной траектории дошкольного уровня с учётом особенностей развития детей с аутизмом, включая выраженную полиморфность РАС;

- формирования социокультурной среды, соответствующей индивидуальным и психофизическим особенностям детей с РАС;

- взаимодействия с семьей ребенка с РАС для обеспечения полноценного развития детей с РАС, повышения компетенции родителей (законных представителей) в вопросах особенностей развития детей с РАС и основах их сопровождения.

В Программе отражены особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников с РАС. Основные цели взаимодействия детского сада и семьи: создание необходимых условий для формирования ответственных взаимоотношений с семьями воспитанников и развития компетентности родителей (способности разрешать разные типы социальнo-педагогических ситуаций, связанных с воспитанием ребенка); обеспечение права родителей на уважение и понимание, на участие в жизни детского сада.

*Краткая презентация АООП ДО детей с РАС размещается на сайте дошкольной образовательной организации по адресу:* [*http://www.ds27uobr.ru*](http://www.ds27uobr.ru)*.*