**Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение Детский сад № 6 Максатихинского муниципального округа (МБДОУ Детский сад № 6)**

Адрес: 171930, Россия, Тверская обл., Максатихинский район, п. Малышево, ул. Центральная, 1

телефон: 8(48253) 3-62-64 ИНН/КПП 6932006601/693201001 e-mail: [mbdoudetskiysad6m@mail.ru](mailto:mbdoudetskiysad6m@mail.ru) ОГРН 1146906010459

Принято на заседании педагогического совета УТВЕРЖДАЮ:

протокол № \_\_\_ от \_\_\_.\_\_\_. 2024 г Заведующий МБДОУ Детский сад №6

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_К.В. Боева

**АДАПТИРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА**

**ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (С РАС)**

п. Малышево 2024 г.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | Содержание | Стр. |
| 1 | ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ | 4 |
| 1.1 | Пояснительная записка | 4 |
| 1.1.1 | Цель и задачи Программы | 4 |
| 1.1.2 | Принципы и подходы к формированию Программы | 5 |
| 1.1.3 | Значимые для разработки и реализации Программы характеристики, в т.ч. характеристики особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста с РАС | 7 |
| 1.1.3.1 | Общая характеристика детей с РАС | 7 |
| 1.1.3.2 | Особые образовательные потребности детей с РАС | 12 |
| 1.2 | Планируемые результаты реализации Программы | 14 |
| 1.2.1 | Планируемые результаты (целевые ориентиры) реализации Программы детьми с РАС раннего возраста (от 1 года до 3 лет) | 14 |
| 1.2.2 | Планируемые результаты (целевые ориентиры) реализации Программы детьми с РАС на этапе завершения дошкольного образования | 15 |
| 1.3 | Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по программе | 17 |
| 2 | СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ | 23 |
| 2.1 | Описание образовательной деятельности обучающихся с РАС в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях | 23 |
| 2.1.1 | Социально-коммуникативное развитие | 23 |
| 2.1.2 | Речевое развитие обучающихся с РАС | 23 |
| 2.1.3 | Развитие познавательной деятельности | 26 |
| 2.1.4 | Художественно-эстетическое развитие детей с РАС | 29 |
| 2.1.5 | Физическое развитие детей с РАС | 31 |
| 2.1.6 | Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС | 32 |
| 2.2 | Взаимодействие педагогов с детьми, особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик | 40 |
| 2.3 | Способы и направления поддержки детской инициативы | 42 |
| 2.4 | Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников | 44 |
| 2.5 | Описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации программы | 47 |
| 2.6 | Программа коррекционно-развивающей работы с обучающимися с РАС | 55 |
| 2.6.1 | Помощь детям группы повышенного риска, формирование расстройств аутистического спектра в раннем возрасте | 55 |
| 2.6.1.1 | Развитие эмоциональной сферы | 55 |
| 2.6.1.2 | Развитие сенсорно-перцептивной сферы | 56 |
| 2.6.1.3 | Формирование предпосылок интеллектуальной сферы | 58 |
| 2.6.1.4 | Формирование развития коммуникации | 58 |
| 2.6.1.5 | Речевое развитие | 60 |
| 2.6.1.6 | Профилактика формирования проблем проведения, их коррекция | 62 |
| 2.6.1.7 | Развитие двигательной сферы и физическое развитие | 63 |
| 2.6.1.8 | Формирование навыков самообслуживания | 66 |
| 2.6.1.9 | Формирование навыков самостоятельности | 66 |
| 2.6.2 | Помощь детям с РАС на начальном этапе дошкольного образования | 67 |
| 2.6.2.1 | Социально-коммуникативное развитие | 67 |
| 2.6.2.2 | Коррекция нарушения речевого развития | 68 |
| 2.6.2.3 | Развитие навыков альтернативной коммуникации | 69 |
| 2.6.2.4 | Коррекция проблем поведения | 69 |
| 2.6.2.5 | Коррекция развития эмоциональной сферы | 70 |
| 2.6.2.6 | Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам | 70 |
| 2.6.2.7 | Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности | 70 |
| 2.6.3 | Помощь детям с РАС на основном этапе дошкольного образования | 71 |
| 2.6.3.1 | Социально-коммуникативное развитие | 71 |
| 2.6.3.2 | Помощь детям с РАС на пропедевтическом этапе дошкольного образования | 73 |
| 2.7 | Рабочая программа воспитания | 87 |
| 2.7.1 | Целевой раздел | 87 |
| 2.7.2 | Содержательный раздел | 93 |
| 2.7.3 | Организационный раздел | 105 |
| 2.7.3.1 | Кадровое обеспечение рабочей программы воспитания | 105 |
| 2.7.3.2 | Нормативно-методическое обеспечение программы | 106 |
| 3 | ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ | 108 |
| 3.1 | Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с РАС | 108 |
| 3.2 | Организация развивающей предметно-пространственной среды | 108 |
| 3.3 | Кадровые условия | 109 |
| 3.4 | Финансовые условия реализации Программы | 110 |
| 3.5 | Материально-технические условия реализации Программы | 110 |
| 3.6 | Режим и распорядок дня | 111 |
| 3.7 | Календарный план воспитательной работы | 119 |

**1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ**

**1.1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА**

1.1.1. Цель и задачи Программы

Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (далее - РАС) МБДОУ ДС № «Теремок» (далее – Программа) разработана в соответствии с ФГОС дошкольного образования и с учетом Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования (далее – ФАОП ДО).

Обязательная часть Программы соответствует ФАОП ДО, ее объем составляет не менее 60% от ее общего объема.

Часть, формируемая участниками образовательных отношений, составляет не более 40% и ориентирована:

- на удовлетворение особых образовательных потребностей, обучающихся с РАС;

- на сложившиеся традиции ДОУ;

- на выбор парциальных образовательных программ и форм организации работы с детьми, которые в наибольшей степени соответствуют потребностям и интересам детей с РАС, а также возможностям педагогического коллектива и ДОО в целом.

Реализация Программы предусматривает взаимодействие с разными субъектами образовательных отношений, осуществляется с учётом общих принципов дошкольного образования и специфических принципов и подходов к формированию АОП ДО для обучающихся с РАС:

Программа является основой для преемственности уровней дошкольного и начального общего образования.

Цель Программы: создание условий для дошкольного образования, определяемых общими и особыми потребностями обучающегося раннего и дошкольного возраста с РАС, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья.

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

Задачи Программы:

- реализация содержания АОП ДО;

- коррекция недостатков психофизического развития обучающихся с РАС;

- охрана и укрепление физического и психического здоровья обучающихся с РАС, в т.ч. их эмоционального благополучия;

- обеспечение равных возможностей для полноценного развития ребенка с РАС в период дошкольного образования независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса;

- создание благоприятных условий развития в соответствии с их возрастными, психофизическими и индивидуальными особенностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка с РАС как субъекта отношений с педагогическим работником, родителями (законными представителями), другими детьми;

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

- формирование общей культуры личности обучающихся с РАС, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирование предпосылок учебной деятельности;

- формирование социокультурной среды, соответствующей психофизическим и индивидуальным особенностям развития обучающихся с РАС;

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

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

1.1.2. Принципы и подходы к формированию Программы

В соответствии c ФГОС ДО Программа построена на следующих принципах:

1. Поддержка разнообразия детства.

2. Сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека.

3. Позитивная социализация ребенка.

4. Личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия педагогических работников и родителей (законных представителей), педагогических и иных работников ДОУ) и обучающихся.

5. Содействие и сотрудничество обучающихся и педагогических работников, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений.

6. Сотрудничество ДОУ с семьей.

7. Возрастная адекватность образования. Данный принцип предполагает подбор образовательными организациями содержания и методов дошкольного образования в соответствии с возрастными особенностями обучающихся.

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

1. Особенности восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик окружающего лежат в основе трудностей ориентировки во времени (вчера - сегодня - завтра, сначала - потом), искажения процессов формирования и использования опыта (впечатления накапливаются, но не становятся опытом в традиционном смысле этого слова, т.е. основой для решения грядущих жизненных задач; обладая информацией, иногда очень большой, человек с аутизмом не может выбрать (и, тем более, использовать) то, что соответствует заданному - потребности, необходимости, желанию), процессов воображения (символизации).

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

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

- симультанность восприятия;

- трудности восприятия сукцессивно организованных процессов.

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

3. Развитие социального взаимодействия, коммуникации и её форм: большинство используемых методических подходов так или иначе преследует эти цели. Приёмы и методы, включённые в этот перечень, ориентированы на обучающихся 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.

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

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

5. Особенности проблемного поведения ребёнка с РАС разнообразны: агрессия и аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные смех, плач, крик, различного рода стереотипии (двигательные, сенсорно-двигательные, речевые). Такие поведенческие проявления препятствуют развитию ребёнка, затрудняют (при резкой выраженности делают фактически невозможным) учебный процесс и само взаимодействие с другими людьми. Коррекция проблемного поведения не только один из важнейших разделов комплексной коррекции аутистических расстройств, но часто и в значительной степени условие работы по другим направлениям.

Коррекция проблем поведения должна начинаться в возможно более раннем возрасте (желательно не позднее 2-3 лет), что позволяет в части случаев смягчить поведенческие проблемы, а в некоторых случаях, возможно, и предупредить развитие некоторых из них.

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

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

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

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

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

Подготовка к определению стратегии образовательных мероприятий должна включать:

- выделение проблем ребёнка, требующих комплексной коррекции;

- квалификацию каждой из этих проблем как вида особой образовательной потребности, уровня нарушений в клинико-психологической структуре, характер коморбидности (случайная или патогенетически обусловленная);

- выявление ведущего уровня нарушений в клинико-психологической структуре;

- определение образовательной траектории (по содержательному, деятельностному и процессуальному направлениям);

- мониторинг реализации, принятой индивидуальной коррекционно-образовательной программы.

1.1.3. Значимые для разработки и реализации Программы характеристики, в т.ч. характеристики особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста

1.1.3.1 Общая характеристика детей с РАС

РАС являются достаточно распространенной проблемой детского возраста и характеризуются нарушением развития коммуникации и социальных навыков.

Общими являются аффективные проблемы и трудности развития активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, установка на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность поведения детей.

РАС связаны с особым системным нарушением психического развития ребенка, проявляющимся в становлении его аффективно-волевой сферы, в когнитивном и личностном развитии.

В настоящее время говорят уже не только о детском аутизме, но и о широком круге расстройств аутистического спектра.

Происхождение РАС накладывает отпечаток на характер и динамику нарушения психического развития ребенка, определяет сопутствующие трудности, влияет на прогноз социального развития. Вместе с тем, вне зависимости от этиологии степень нарушения (искажения) психического развития при аутизме может сильно различаться. При этом у многих детей диагностируется легкая или умеренная умственная отсталость, вместе с тем расстройства аутистического спектра обнаруживаются и у детей, чье интеллектуальное развитие оценивается как нормальное и даже высокое.

Нередки случаи, когда дети с выраженным аутизмом проявляют избирательную одарённость.

В соответствии с тяжестью аутистических проблем и степенью нарушения (искажения) психического развития выделяется четыре группы детей, различающихся целостными системными характеристиками поведения: характером избирательности во взаимодействии с окружающим, возможностями произвольной организации поведения и деятельности, возможными формами социальных контактов, способами аутостимуляции, уровнем психоречевого развития.

Первая группа. Дети почти не имеют активной избирательности в контактах со средой и людьми, что проявляется в их полевом поведении. Они практически не реагируют на обращение и сами не пользуются ни речью, ни невербальными средствами коммуникации, их аутизм внешне проявляется как отрешенность от происходящего.

Дети будто не видят и не слышат, могут не реагировать явно даже на физический дискомфорт. Тем не менее, пользуясь в основном периферическим зрением, они редко ушибаются и хорошо вписываются в пространственное окружение, бесстрашно карабкаются, ловко перепрыгивают, балансируют. Не вслушиваясь, не обращая ни на что явного внимания, в своем поведении могут показывать неожиданное понимание происходящего. Полевое поведение, которое демонстрирует ребенок в данном случае, принципиально отличается от полевого поведения умственно отсталого ребенка.

Ребенок с РАС отличается от гиперактивных и импульсивных детей: не откликается, не тянется, не хватает, не манипулирует предметами, а скользит мимо. Отсутствие возможности активно и направленно действовать с предметами проявляется в характерном нарушении формирования зрительно-двигательной координации.

Этих детей можно мимолетно заинтересовать, но привлечь к минимально развернутому взаимодействию крайне трудно. При активной попытке сосредоточить ребенка, он может сопротивляться, но как только принуждение прекращается, он успокаивается. Негативизм в этих случаях не выражен активно, дети не защищаются, а просто уходят от неприятного вмешательства.

При столь выраженных нарушениях организации целенаправленного действия дети с огромным трудом овладевают навыками самообслуживания, также как и навыками коммуникации. Они мутичны, хотя известно, что многие из них время от времени могут повторить за другими привлекшее их слово или фразу, а иногда откликнуться и неожиданно прокомментировать происходящее. Эти слова без специальной помощи плохо закрепляются для активного использования, остаются эхом увиденного или услышанного.

При явном отсутствии активной собственной речи, их понимание обращенной речи остается под вопросом. Так, дети могут проявлять явную растерянность, непонимание простой и прямо адресованной им инструкции и, в то же время, эпизодически демонстрировать адекватное восприятие значительно более сложной речевой информации, прямо им не направленной и воспринятой из разговоров окружающих.

При овладении навыками коммуникации с помощью карточек с изображениями, словами, в некоторых случаях письменной речью с помощью клавиатуры компьютера, эти дети могут показывать понимание происходящего значительно более полное, чем это ожидается окружающими. Они также могут показывать способности в решении сенсомоторных задач, в действиях с досками с вкладышами, с коробками форм, их сообразительность проявляется и в действиях с бытовыми приборами, телефонами, домашними компьютерами.

Даже про этих, глубоко аутичных детей нельзя сказать, что они не выделяют человека из окружающего и не имеют потребности в общении и привязанности к близким.

Они разделяют своих и чужих, это видно по меняющейся пространственной дистанции и возможности тактильного контакта, радуются, когда их кружат, подбрасывают. Именно со взрослым эти дети проявляют максимум доступной им избирательности: могут взять за руку, подвести к нужному им объекту и положить на него руку взрослого.

Существуют отработанные методы установления и развития эмоционального контакта с такими детьми. Задачами последующей работы является постепенное вовлечение их во все более развернутое взаимодействие со взрослыми, в контакты со сверстниками, выработка навыков коммуникации и социально-бытовых навыков, и максимальная реализация открывающихся в этом процессе возможностей эмоционального, интеллектуального и социального развития ребенка. Реализация этих задач требует индивидуальной программы развития такого ребенка.

Вторая группа. Дети имеют лишь самые простые формы активного контакта с людьми, используют стереотипные формы поведения, в т.ч. речевого, стремятся к скрупулёзному сохранению постоянства и порядка в окружающем. Их аутистические установки более выражаются в активном негативизме (отвержении).

В сравнении с первыми, эти дети значительно более активны в развитии взаимоотношений с окружением. В отличие от пассивного ребенка первой группы, для которого характерно отсутствие активной избирательности, поведение этих детей не полевое. У них складываются привычные формы жизни, однако они жестко ограничены, и ребенок стремится отстоять их неизменность: здесь максимально выражено стремление сохранения постоянства в окружающем, в привычном порядке жизни - избирательность в еде, одежде, маршруте прогулок.

Эти дети с подозрением относятся ко всему новому, могут проявлять выраженный сенсорный дискомфорт, брезгливость, бояться неожиданностей, они легко фиксируют испуг и, соответственно, могут накапливать стойкие страхи.

Неопределенность, неожиданный сбой в порядке происходящего, могут дезадаптировать ребенка и спровоцировать поведенческий срыв, который может проявиться в активном негативизме, генерализованной агрессии и самоагрессии.

В привычных же, предсказуемых условиях они могут быть спокойны, довольны и более открыты к общению. В этих рамках они легче осваивают социально-бытовые навыки и самостоятельно используют их в привычных ситуациях. В сложившемся моторном навыке такой ребенок может проявить умелость, даже искусность: нередки прекрасный каллиграфический почерк, мастерство в рисунке орнамента, в детских поделках и.т.п.

Сложившиеся навыки прочны, но они слишком жестко связаны с теми жизненными ситуациями, в которых были выработаны и необходима специальная работа для перенесения их в новые условия. Характерна речь штампами, требования ребенка выражаются словами и фразами в инфинитиве, во втором или в третьем лице, складывающимися на основе эхолалии (повторения слов взрослого – «накрыть», «хочешь пить» или подходящих цитат из песен, мультфильмов). Речь развивается в рамках стереотипа и тоже привязана к определенной ситуации.

Именно у этих детей в наибольшей степени обращают на себя внимание моторные и речевые стереотипные действия (особые, нефункциональные движения, повторения слов, фраз, действий – как разрывание бумаги, перелистывание книги). Они субъективно значимы для ребенка и могут усилиться в ситуациях тревоги: угрозы появления объекта страха или нарушения привычного порядка. Это могут быть примитивные стереотипные действия, а могут быть и достаточно сложные, как рисунок, пение, порядковый счет, или даже значительно более сложная математическая операция – важно, что это упорное воспроизведение одного и того же действия в стереотипной форме. Эти стереотипные действия ребенка важны ему для стабилизации внутренних состояний и защиты от травмирующих впечатлений извне. При успешной коррекционной работе нужды аутостимуляции могут терять свое значение и стереотипные действия, соответственно, редуцируются.

В стереотипных действиях аутостимуляции могут проявляться не реализуемые на практике возможности такого ребенка: уникальная память, музыкальный слух, одаренность в математических вычислениях, лингвистические способности.

Без специальной работы осваиваются детьми механически, укладываются в набор стереотипных формулировок, воспроизводимых ребенком в ответ на вопрос, заданный в привычной форме. Надо понимать, что эти механически освоенные знания без специальной работы не смогут использоваться ребенком в реальной жизни. Проблемой этих детей является крайняя фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность картины мира сложившимся узким жизненным стереотипом.

Ребенок этой группы очень привязан к своим близким, введение его в ДОО может быть осложнено этим обстоятельством. Тем не менее, эти дети, как правило, хотят идти в ДОУ, интересуются другими детьми и включение их в детский коллектив необходимо для развития гибкости в их поведении, возможности подражания и смягчения жестких установок сохранения постоянства в окружающем.

При всех проблемах социального развития, трудностях адаптации к меняющимся условиям такой ребенок при специальной поддержке в большинстве случаев способен получать образование в условиях ДОУ.

Третья группа. Дети имеют развёрнутые, но крайне косные формы контакта с окружающим миром и людьми – достаточно сложные, но жёсткие программы поведения (в том числе речевого), плохо адаптируемые к меняющимся обстоятельствам, и стереотипные увлечения. Это создаёт экстремальные трудности во взаимодействии с людьми и обстоятельствами, их аутизм проявляется как поглощенность собственными стереотипными интересами и неспособность выстраивать диалогическое взаимодействие.

Эти дети стремятся к достижению, успеху, и их поведение можно назвать целенаправленным. Проблема в том, что для того, чтобы активно действовать, им требуется полная гарантия успеха, переживания риска, неопределенности их дезорганизуют. Если в норме самооценка ребенка формируется в ориентировочно-исследовательской деятельности, в реальном опыте удач и неудач, то для этого ребенка значение имеет только стабильное подтверждение своей успешности. Он мало способен к исследованию, гибкому диалогу с обстоятельствами и принимает лишь те задачи, с которыми заведомо может справиться.

Стереотипность этих детей в большей степени выражается в стремлении сохранить не постоянство их окружения, а неизменность собственной программы действий, необходимость по ходу менять программу действий (а этого и требует диалог) может спровоцировать у такого ребенка аффективный срыв. Близкие, в связи со стремлением такого ребенка во чтобы то ни стало настоять на своем, часто оценивают его как потенциального лидера. Это ошибочное мнение, поскольку неумение вести диалог, договариваться, находить компромиссы и выстраивать сотрудничество, не только нарушает взаимодействие ребенка со взрослыми, но и выбрасывает его из детского коллектива.

При огромных трудностях выстраивания диалога с обстоятельствами дети способны к развернутому монологу. Их речь грамматически правильная, развернутая, с хорошим запасом слов может оцениваться как слишком правильная и взрослая - «фонографическая». При возможности сложных монологов на отвлеченные интеллектуальные темы этим детям трудно поддержать простой разговор.

Умственное развитие таких детей часто производит блестящее впечатление, что подтверждается результатами стандартизированных обследований. При этом, в отличие от других детей с РАС, их успехи более проявляются в вербальной, а не в невербальной области. Они могут рано проявить интерес к отвлеченным знаниям и производят впечатление «ходячих энциклопедий».

При блестящих знаниях в отдельных областях, связанных с их стереотипными интересами, дети имеют ограниченное и фрагментарное представление о реальном окружающем мире. Они получают удовольствие от самого выстраивания информации в ряды, ее систематизации, однако эти интересы и умственные действия тоже стереотипны, мало связаны с реальностью и являются для них родом аутостимуляции.

При значительных достижениях в интеллектуальном и речевом развитии эти дети гораздо менее успешны в моторном - неуклюжи, крайне неловки, у них страдают навыки самообслуживания.

В области социального развития они демонстрируют чрезвычайную наивность и прямолинейность, нарушается развитие социальных навыков, понимания и учета подтекста и контекста происходящего. При сохранности потребности в общении, стремлении иметь друзей, они плохо понимают другого человека.

Характерным является заострение интереса такого ребенка к опасным, неприятным, асоциальным впечатлениям. Стереотипные фантазии, разговоры, рисунки на темы «страшного» тоже являются особой формой аутостимуляции.

В этих фантазиях ребенок получает относительный контроль над испугавшим его рискованным впечатлением и наслаждается им, воспроизводя снова и снова.

В раннем возрасте такой ребенок может оцениваться как сверходаренный, позже обнаруживаются проблемы выстраивания гибкого взаимодействия, трудности произвольного сосредоточения, поглощенность собственными сверхценными стереотипными интересами. При всех этих трудностях, социальная адаптация таких детей, по крайней мере, внешне, значительно более успешна, чем в случаях двух предыдущих групп.

Четвертая группа. Для этих детей произвольная организация очень сложна, но в принципе доступна. Они быстро устают, могут истощаться и перевозбуждаться, имеют выраженные проблемы организации внимания, сосредоточения на речевой инструкции, ее полного понимания. Характерна задержка в психоречевом и социальном развитии. Трудности взаимодействия с людьми и меняющимися обстоятельствами проявляются в том, что, осваивая навыки взаимодействия и социальные правила поведения, дети стереотипно следуют им и теряются при неподготовленном требовании их изменения. В отношениях с людьми проявляют задержку эмоционального развития, социальную незрелость, наивность.

При всех трудностях, их аутизм наименее глубок, он выступает уже не как защитная установка, а как лежащие на поверхности трудности общения - ранимость, тормозимость в контактах и проблемы организации диалога и произвольного взаимодействия.

Эти дети тоже тревожны, для них характерно легкое возникновение чувства сенсорного дискомфорта, они готовы испугаться при нарушении привычного хода событий, смешаться при неудаче и возникновении препятствия.

Отличие их в том, что они более, чем другие, ищут помощи близких, чрезвычайно зависят от них, нуждаются в постоянной поддержке и ободрении. Стремясь получить одобрение и защиту близких, дети становятся слишком зависимы от них: ведут себя чересчур правильно, боятся отступить от выработанных и зафиксированных форм одобренного поведения. В этом проявляется их типичная для любого аутичного ребенка негибкость и стереотипность.

Ограниченность такого ребенка проявляется в том, что он стремится строить свои отношения с миром только опосредованно, через взрослого человека. С его помощью он контролирует контакты со средой, и старается обрести устойчивость в нестабильной ситуации. Вне освоенных и затверженных правил поведения эти дети очень плохо организуют себя, легко перевозбуждаются и становятся импульсивными. Понятно, что в этих условиях ребенок особенно чувствителен к нарушению контакта, отрицательной оценке взрослого. Потеряв связь со своим эмоциональным донором, переводчиком и упорядочивателем смыслов происходящего вокруг, такой ребенок останавливается в развитии и может регрессировать к уровню, характерному для детей второй группы.

Тем не менее, при всей зависимости от другого человека среди всех аутичных детей только дети четвертой группы пытаются вступить в диалог с обстоятельствами (действенный и речевой), хотя и имеют огромные трудности в его организации.

Психическое развитие таких детей идет с более равномерным отставанием. Характерны неловкость крупной и мелкой моторики, некоординированность движений, трудности усвоения навыков самообслуживания; задержка становления речи, ее нечеткость, неартикулированность, бедность активного словарного запаса, поздно появляющаяся, аграмматичная фраза; медлительность, неровность в интеллектуальной деятельности, недостаточность и фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность игры и фантазии.

В отличие от детей третей группы, достижения здесь больше проявляются в невербальной области, возможно в конструировании.

В сравнении с «блестящими», явно вербально интеллектуально одаренными детьми третьей группы, они сначала производят неблагоприятное впечатление: кажутся рассеянными, растерянными, интеллектуально ограниченными.

Педагогическое обследование часто обнаруживает у них состояние пограничное между ЗПР и умственной отсталостью.

Оценивая эти результаты, необходимо, однако, учитывать, что дети четвертой группы в меньшей степени используют готовые стереотипы - пытаются говорить и действовать спонтанно, вступать в речевой и действенный диалог со средой. Именно в этих прогрессивных для их развития попытках общаться, подражать, обучаться они и проявляют свою неловкость.

Трудности их велики, они истощаются в произвольном взаимодействии, и в ситуации истощения и у них могут проявиться моторные стереотипии. Стремление отвечать правильно, мешает им учиться думать самостоятельно, проявлять инициативу.

Эти дети также наивны, неловки, негибки в социальных навыках, фрагментарны в своей картине мира, затрудняются в понимании подтекста и контекста происходящего. Однако при адекватном коррекционном подходе именно они дают наибольшую динамику развития и имеют наилучший прогноз психического развития и социальной адаптации.

У этих детей также встречается парциальная одаренность, которая имеет перспективы плодотворной реализации.

Представленные группы являются основными ориентирами психологической диагностики, представляя возможные степени и формы нарушения контакта с миром, в которых может реализоваться детский аутизм. Вместе с тем, оценка тяжести состояния и определение прогноза не могут осуществляться вне понимания того, что ребёнок, даже испытывая самые серьезные трудности, находится в процессе развития. Даже в пределах одной группы детей со сравнимой тяжестью аутистических проблем существуют индивидуальные различия в проявлении тенденций к установлению более активных и сложных отношений с миром.

При успешной коррекционной работе дети в разных пределах могут осваивать более сложные отношения со средой и людьми: формировать активную избирательность, целенаправленность в поведении, осваивать социальные правила, нормы поведения и соответственно продвигаться в речевом и интеллектуальном развитии.

Вовремя оказанная и правильно организованная психолого-педагогическая помощь позволяет поддержать попытки ребёнка вступить в более активные и сложные отношения с миром и предотвратить формирование наиболее грубых форм патологической аутистической защиты, блокирующей его развитие.

Широкий спектр различий детей с РАС обусловлен и тем, что достаточно часто описанные выше типические проблемы детского аутизма, серьезные сами по себе, осложняются и другими патологическими условиями. Синдром детского аутизма может быть частью картины разных аномалий детского развития, разных детских заболеваний, в т.ч. и процессуального характера.

Среди детей с РАС могут быть дети, дополнительно имеющие нарушения моторно-двигательного аппарата, сенсорные аномалии, иные, не впрямую связанные с проблемами аутистического спектра, трудности речевого и умственного развития.

РАС могут отмечаться и у детей со сложными и множественными нарушениями развития.

Решение об отнесении такого ребенка именно к детям с РАС целесообразно в том случае, если проблемы аутистического круга выходят на первый план в общей картине нарушения его психического и социального развития. Поскольку только смягчение аутистических установок ребенка и вовлечение его в развивающее взаимодействие открывает возможность использования в коррекционной работе методов, разработанных для других категорий детей с ОВЗ и адекватных его индивидуальным образовательным потребностям.

Таким образом, вследствие крайней неоднородности состава детей с РАС диапазон различий в требуемом уровне и содержании их дошкольного образования должен быть максимально широким, соответствующим возможностям и потребностями всех таких детей: включать как образование, сопоставимое по уровню и срокам овладения с образованием нормально развивающихся сверстников, так и возможность специального (коррекционного) обучения на протяжении всего дошкольного возраста.

Важно подчеркнуть, что для получения образования даже наиболее благополучные дети с РАС нуждаются в специальной поддержке, гарантирующей удовлетворение их особых образовательных потребностей.

1.1.3.2. Особые образовательные потребности детей с РАС

Развитие связей аутичного ребёнка с близким человеком и социумом в целом нарушено и осуществляется не так в норме, и не так, как у других детей с ОВЗ.

Психическое развитие при аутизме не просто задержано или нарушено, оно искажено, поскольку психические функции такого ребёнка развиваются не в русле социального взаимодействия и решения реальных жизненных задач, а в большой степени как средство аутостимуляции, средство ограничения, а не развития взаимодействия со средой и другими людьми.

Искажение развития характерно проявляется в изменении соотношения простого и сложного в обучении ребёнка. Он может иметь фрагментарные представления об окружающем, не выделять и не осмыслять простейших связей в происходящем в обыденной жизни, чему специально не учат обычного ребёнка. Может не накапливать элементарного бытового жизненного опыта, но проявлять компетентность в более формальных, отвлечённых областях знания – выделять цвета, геометрические формы, интересоваться цифрами, буквами, грамматическими формами и т.п. Этому ребёнку трудно активно приспосабливаться к меняющимся условиям, новым обстоятельствам, поэтому имеющиеся у таких детей способности и даже уже выработанные навыки и накопленные знания плохо реализуются в жизни.

Передача таким детям социального опыта, введение их в культуру представляют особенную трудность. Установление эмоционального контакта и вовлечение ребёнка в развивающее практическое взаимодействие, в совместное осмысление происходящего представляют базовую задачу специальной психолого-педагогической помощи при аутизме.

Особые образовательные потребности детей с аутизмом, помимо общих, свойственных всем детям с ОВЗ, следующие специфические нужды:

- необходимо оказание своевременной ранней помощи детям с РАС;

- необходима специальная поддержка детей (индивидуальная и при работе в классе) в развитии возможностей вербальной и невербальной коммуникации: обратиться за информацией и помощью, выразить свое отношение, оценку, согласие или отказ, поделиться впечатлениями;

- может возникнуть необходимость во временной и индивидуально дозированной поддержке как тьютором, так и ассистентом (помощником) организации всего пребывания ребенка в ДОУ; поддержка должна постепенно редуцироваться и сниматься по мере привыкания ребенка, освоения им порядка жизнедеятельности в ДОУ, правил поведения в ДОУ, навыков социально-бытовой адаптации и коммуникации;

- ребенок с РАС должен быть обеспечен дополнительными индивидуальными занятиями с педагогом по отработке форм адекватного поведения, умения вступать в коммуникацию и взаимодействие с педагогом, адекватно воспринимать похвалу и замечания;

- периодические индивидуальные педагогические занятия (циклы занятий) необходимы ребенку с РАС даже при сформированном адекватном поведении для контроля за освоением им нового учебного материала и, при необходимости, для оказания индивидуальной коррекционной помощи в освоении Программы;

- необходимо создание особенно четкой и упорядоченной временно-пространственной структуры всего пребывания ребенка в ДОУ, дающее ему опору для понимания происходящего и самоорганизации;

- необходима специальная работа по подведению ребенка к возможности участия во фронтальной организации на занятии: планирование обязательного периода перехода от индивидуальной вербальной и невербальной инструкции к фронтальной; в использовании форм похвалы, учитывающих особенности детей с РАС и отработке возможности адекватно воспринимать замечания в свой адрес и в адрес сверстников;

- в организации обучения такого ребенка и оценке его достижений необходим учёт специфики освоения навыков и усвоения информации при аутизме особенностей освоения «простого» и «сложного»;

- необходимо введение специальных разделов коррекционного обучения, способствующих преодолению фрагментарности представлений об окружающем, отработке средств коммуникации, социально-бытовых навыков;

- необходима специальная коррекционная работа по осмыслению, упорядочиванию и дифференциации индивидуального жизненного опыта ребенка, крайне неполного и фрагментарного; оказание ему помощи в проработке впечатлений, воспоминаний, представлений о будущем, развитию способности планировать, выбирать, сравнивать;

- ребенок с РАС нуждается в специальной помощи в упорядочивании и осмыслении усваиваемых знаний и умений, не допускающей их механического формального накопления и использования для аутостимуляции;

- ребенок с РАС нуждается в вовлечении его в привычные занятия, позволяющее ему включиться во взаимодействие с другими детьми;

- ребенок с РАС для получения дошкольного образования нуждается в создании условий обучения, обеспечивающих обстановку сенсорного и эмоционального комфорта (отсутствие резких перепадов настроения, ровный и теплый тон голоса педагога в отношении любого ребенка), упорядоченности и предсказуемости происходящего;

- необходима специальная установка педагога на развитие эмоционального контакта с ребенком, поддержание в нем уверенности в том, что его принимают, ему симпатизируют, в том, что он успешен на занятиях;

- педагог должен стараться транслировать эту установку другим детям не подчеркивая особенности ребенка с РАС, а, показывая его сильные стороны и вызывая к нему симпатию своим отношением, вовлекать детей в доступное взаимодействие;

- необходимо развитие внимания детей к проявлениям близких взрослых и сверстников и специальная помощь в понимании ситуаций, происходящих с другими людьми, их взаимоотношений;

- для социального развития ребёнка необходимо использовать существующие у него избирательные способности;

- процесс его обучения должен поддерживаться психологическим сопровождением, оптимизирующим взаимодействие ребёнка с педагогами и сверстниками, семьи и ДОУ.

**1.2. Планируемые результаты реализации программы**

Содержание и планируемые результаты Программы не ниже соответствующих содержания и планируемых результатов Федеральной программы.

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

Реализация образовательных целей и задач Программы направлена на достижение целевых ориентиров дошкольного РАС. Они представлены в виде изложения возможных достижений, обучающихся на разных возрастных этапах дошкольного детства.

В соответствии с особенностями психофизического развития ребенка с РАС, планируемые результаты освоения Программы предусмотрены в ряде целевых ориентиров.

Учитывая, что в раннем возрасте комплексное сопровождение проводится с детьми группы риска по РАС, т.е. до установления диагноза, целевые ориентиры определяются на время окончания этапа ранней помощи (одновременно на начало дошкольного возраста) и на время завершения дошкольного образования.

В каждом случае целевые ориентиры определяются отдельно для трёх уровней тяжести.

1.2.1. Планируемые результаты (целевые ориентиры) реализации Программы детьми с РАС раннего возраста (от 1 года до 3 лет)

Целевые ориентиры для обучающихся раннего возраста с повышенным риском формирования РАС (к 3 годам):

1) локализует звук взглядом и (или) поворотом головы в сторону источника звука;

2) эмоционально позитивно реагирует на короткий тактильный контакт (не во всех случаях);

3) реагирует (останавливается, замирает, смотрит на педагогического работника, начинает плакать) на запрет («Нельзя!», «Стоп!»);

4) выражает отказ, отталкивая предмет или возвращая его педагогическому работнику;

5) использует взгляд и вокализацию, чтобы получить желаемое;

6) самостоятельно выполняет действия с одной операцией;

7) самостоятельно выполняет действия с предметами, которые предполагают схожие операции (нанизывание колец, вкладывание стаканчиков);

8) демонстрирует соответствующее поведение в ходе выполнения действий с игрушками: бросает мяч, катает машинку, ставит кубики друг на друга, вставляет стержни в отверстия;

9) самостоятельно выполняет деятельность, включающую два разных действия, например, вынимать, вставлять;

10) самостоятельно выполняет деятельность, включающую несколько разных действий, например, вставлять, открывать, вынимать, закрывать;

11) завершает задание и убирает материал;

12) выполняет по подражанию до десяти движений;

13) вкладывает одну - две фигуры в прорезь соответствующей формы в коробке форм;

14) нанизывает кольца на стержень;

15) составляет деревянный пазл из трёх частей;

16) вставляет колышки в отверстия;

17) нажимает кнопки на различных игрушках, которые в результате нажатия срабатывают (например, включается свет, издаётся звук, начинается движение);

18) разъединяет детали конструктора;

19) строит башню из трёх кубиков;

20) оставляет графические следы маркером или мелком (линии, точки, каракули);

21) стучит игрушечным молотком по колышкам;

22) соединяет крупные части конструктора;

23) обходит, а не наступает на предметы, лежащие на полу;

24) смотрит на картинку, которую показывают родители (законные представители), педагогические работники;

25) следит за местом (контейнер, пустое место для кусочка пазла), куда помещаются какие-либо предметы;

26) следует инструкциям «стоп» или «подожди» без других побуждений или жестов;

27) выполняет простые инструкции, предъявляемые без помощи и жеста;

28) находит по просьбе 8-10 объектов, расположенных в комнате, но не непосредственно в поле зрения ребёнка, а которые нужно поискать;

29) машет (использует жест «Пока») по подражанию;

30) «танцует» с другими под музыку в хороводе;

31) выполняет одно действие с использованием куклы или мягкой игрушки;

32) решает задачи методом проб и ошибок в игре с конструктором;

33) снимает куртку, шапку (без застёжек) и вешает на крючок;

34) уместно говорит «привет» и «пока» как первым, так и в ответ;

35) играет в простые подвижные игры (например, в мяч, «прятки»);

36) понимает значения слов «да», «нет», использует их вербально или невербально (не всегда);

37) называет имена близких людей;

38) выражения лица соответствуют эмоциональному состоянию (рад, грустен);

39) усложнение манипулятивных «игр» (катание машинок с элементами сюжета);

40) последовательности сложных операций в игре (например, собирание пирамидки, домика из блоков, нанизывание бус);

41) понимание основных цветов («дай жёлтый» (зелёный, синий);

42) элементы сюжетной игры с игровыми предметами бытового характера;

43) проделывает действия с куклой или мягкими игрушками (с помощью педагогического работника);

44) иногда привлекает внимание окружающих к предметам речью или жестом к желаемому предмету;

45) выстраивает последовательности из трёх и более картинок в правильном порядке;

46) пользуется туалетом с помощью педагогического работника;

47) моет руки с помощью педагогического работника;

48) ест за столом ложкой, не уходя из-за стола;

49) преодолевает избирательность в еде (частично).

1.2.2. Планируемые результаты (целевые ориентиры) реализации Программы детьми с РАС на этапе завершения дошкольного образования

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

1) понимает обращенную речь на доступном уровне;

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

3) владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально);

4) выражает желания социально приемлемым способом;

5) возможны элементарные формы взаимодействия с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми;

6) выделяет себя на уровне узнавания по фотографии;

7) выделяет родителей (законных представителей) и знакомых педагогических работников;

8) различает своих и чужих;

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

10) отработаны основы стереотипа учебного поведения;

11) участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников;

12) может сличать цвета, основные геометрические формы;

13) знает некоторые буквы;

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

15) различает «большой - маленький», «один - много»;

16) выполняет физические упражнения по показу (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;

17) выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута (под контролем педагогических работников);

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

19) пользуется туалетом (с помощью);

20) владеет навыками приёма пищи.

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

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

2) владеет конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально);

3) может поддерживать элементарный диалог (чаще - формально);

4) отвечает на вопросы в пределах ситуации общения;

5) возможно ограниченное взаимодействие с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми;

6) выделяет себя, родителей (законных представителей), специалистов, которые с ним работают;

7) различает людей по полу, возрасту;

8) владеет поведением в учебной ситуации, но без возможностей гибкой адаптации;

9) участие в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников;

10) знает основные цвета и геометрические формы;

11) знает буквы, владеет техникой чтения частично;

12) может писать по обводке;

13) различает «выше - ниже», «шире - уже»;

14) есть прямой счёт до 10;

15) выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;

16) выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем педагогических работников;

17) имеет на уровне стереотипа представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;

18) владеет основными навыками самообслуживания (одевается и раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду).

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

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

2) инициирует общение (в связи с собственными нуждами);

3) может поддерживать диалог (часто - формально);

4) владеет конвенциональными формами общения с обращением;

5) взаимодействует с педагогическим работником и другими детьми в обучающей ситуации (ограниченно);

6) выделяет себя как субъекта (частично);

7) поведение контролируемо с элементами самоконтроля;

8) требуется поддержка в незнакомой и (или) неожиданной ситуации;

9) владеет поведением в учебной ситуации;

10) владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально);

11) владеет техникой чтения, понимает простые тексты;

12) владеет основами безотрывного письма букв);

13) складывает и вычитает в пределах 5-10;

14) сформированы представления о своей семье, Отечестве;

15) знаком с основными явлениями окружающего мира;

16) выполняет физические упражнения по показу, инструкции и расписанию (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;

17) выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем педагогических работников;

18) имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;

19) участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами;

20) владеет основными навыками самообслуживания (одевается или раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду);

21) принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи;

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

**1.3. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по программе**

Оценивание качества образовательной деятельности по Программе направлено на ее усовершенствование.

Концептуальные основания такой оценки определяются требованиями Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», а также ФГОС ДО, в котором определены государственные гарантии качества образования.

Оценивание качества, т.е. оценивание соответствия образовательной деятельности в ДОУ заданным требованиям ФГОС ДО и ФАОП ДО для обучающихся с РАС, направлено в первую очередь на оценивание созданных ДОУ условий в процессе образовательной деятельности.

Программой не предусматривается оценивание качества образовательной деятельности ДОУ 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 обучающихся с РАС;

- не являются основой объективной оценки соответствия, установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки обучающихся;

- не являются непосредственным основанием при оценке качества образования.

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

Программа строится на основе общих закономерностей развития личности обучающихся дошкольного возраста с РАС с учетом сенситивных периодов в развитии. Обучающиеся с различными недостатками в физическом и (или) психическом развитии могут иметь качественно неоднородные уровни двигательного, речевого, познавательного и социального развития личности, поэтому целевые ориентиры Программы Организации должны учитывать не только возраст ребенка, но и уровень развития его личности, степень выраженности различных нарушений, а также индивидуально-типологические особенности развития ребенка.

Программой предусмотрена система мониторинга динамики развития обучающихся, динамики их образовательных достижений, основанная на методе наблюдения и включающая:

1) педагогические наблюдения, педагогическую диагностику, связанную с оценкой эффективности педагогических действий с целью их дальнейшей оптимизации;

2) детские портфолио, фиксирующие достижения ребенка в ходе образовательной деятельности;

3) карты развития ребенка с РАС;

4) различные шкалы индивидуального развития ребенка с РАС.

ДОУ самостоятельно выбирает инструменты педагогической и психологической диагностики развития обучающихся, в т.ч. его динамики.

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

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

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

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

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

- разнообразия вариантов развития обучающихся с РАС в дошкольном детстве;

- разнообразия вариантов образовательной и коррекционно-реабилитационной среды;

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

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

Система оценки качества реализации АОП ДО для обучающихся с РАС на уровне ДОУ обеспечивает участие всех участников образовательных отношений и в то же время выполняет свою основную задачу - обеспечивает развитие системы дошкольного образования в соответствии с принципами и требованиями ФГОС ДО.

Программой предусмотрены следующие уровни системы оценки качества:

- диагностика развития ребенка раннего и дошкольного возраста с РАС, используемая как профессиональный инструмент педагогического работника с целью получения обратной связи от собственных педагогических действий и планирования дальнейшей индивидуальной работы с детьми с РАС по Программе;

- внутренняя оценка, самооценка ДОУ;

- внешняя оценка ДОУ, в т.ч. независимая профессиональная и общественная оценка.

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

- повышения качества реализации программы дошкольного образования;

- реализации требований ФГОС ДО к структуре, условиям и целевым ориентирам образовательной программы РАС;

- обеспечения объективной экспертизы деятельности ДОУ в процессе оценки качества образовательного процесса для обучающихся с РАС;

- задания ориентиров педагогическим работникам в их профессиональной деятельности и перспектив развития самой ДОУ;

- создания оснований преемственности между дошкольным и начальным общим образованием обучающихся с РАС.

Важнейшим элементом системы обеспечения качества дошкольного образования в ДОУ является оценка качества психолого-педагогических условий реализации АОП ДО для обучающихся с РАС.

Именно психолого-педагогические условия являются основным предметом оценки в предлагаемой системе оценки качества образования на уровне ДОУ, что позволяет выстроить систему оценки и повышения качества вариативного, развивающего дошкольного образования в соответствии со ФГОС ДО посредства экспертизы условий реализации Программы.

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

Система оценки качества дошкольного образования:

- сфокусирована на оценивании психолого-педагогических и других условий реализации Программы в ДОУ в пяти образовательных областях, определенных ФГОС ДО;

- учитывает образовательные предпочтения и удовлетворенность дошкольным образованием со стороны семьи ребенка;

- исключает использование оценки индивидуального развития ребенка в контексте оценки работы ДОУ;

- исключает унификацию и поддерживает вариативность форм и методов дошкольного образования;

- способствует открытости по отношению к ожиданиям ребенка с РАС, семьи, педагогических работников, общества и государства;

- включает как оценку педагогическими работниками ДОУ собственной работы, так и независимую профессиональную и общественную оценку условий образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации;

- использует единые инструменты, оценивающие условия реализации программы в ДОУ, как для самоанализа, так и для внешнего оценивания.

**Педагогическая диагностика развития детей дошкольного возраста с РАС в ходе реализации программы**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Объект, содержание | Методика | Форма | Периодичность | Ответственный |
| Особенности психического развития | | | | |
| Психо-речевое развитие  (уровень развития ВПФ) | С.Д. Забрамная «Психолого- педагогическая диагностика умственного развития»  Е.А. Стребелева «Выявление уровня психо-речевого развития детей дошкольного возраста» | Протокол диагностического обследования  Протоколы | 2 раза в год  На входе детей, по необходимос  ти | педагог- психолог, учитель-  дефектолог |
| Достижение планируемых итоговых результатов освоения Программы | | | | |
| Социальное |  |  |  |
| поведение, |  |  |  |
| коммуникация, восприятие, познавательная сфера, речь, игра, крупная и мелкая моторика,  самообслуживание, | Методика педагогического обследования детей с РАС  Хаустов А.В., Красносельская Е.Л., Воротникова С.В., Ерофеева Ю.И., Матус Е.В., Станина А.И., Хаустова И.М., Шептунова Т.В. | Протокол педагогического обследования детей с РАС (таблицы возрастных нормативов) | 2 раза в год | воспитатели; педагог- психолог |
| дезадаптивное |  |  |  |  |
| поведение |  |  |  |  |
| Познавательное развитие | Адаптированная методика  «Диагностика знаний, умений детей с проблемами в развитии» (методическое пособие), С.Л.Степанова, И.Ф. Куковякина, Н.М. Муртазина, Е.В. Рево,  Тольятти, 2006 г. | Карты мониторинга познавательного и речевого развития в процессе ознакомления с окружающим миром, ФЭМП, конструктивной  деятельности | 2 раза в год (сентябрь, апрель) | Педагог-психолог |
| Художественно- эстетическое развитие | Дубровская Н. В. Диагностика художественно-эстетического развития дошкольников | Карты мониторинга уровня развития знаний, умений и навыков по лепке, аппликации,  рисованию | 2 раза в год (сентябрь, апрель) | воспитатели |
| Адаптированная методика музыкального развития дошкольников Г.А. Праслова | Карта мониторинга развития музыкально- художественного развития | воспитатели |
| Физическое развитие | Адаптированная методика диагностики физического развития дошкольников Кириловой Ю. А. | Карты обследования двигательной деятельности и физического развития  детей | 2 раза в год | воспитатели |

Методика педагогического обследования детей с РАС Хаустов А.В., Красносельская Е.Л., Воротникова С.В., Ерофеева Ю.И., Матус Е.В., Станина А.И., Хаустова И.М., Шептунова Т.В. Методика педагогического обследования детей с РАС позволяет:

провести качественную и количественную оценку уровня актуального развития детей с РАС по следующим областям развития: поведение, коммуникация, восприятие, познавательная сфера, речь, игра, крупная моторика, мелкая моторика, самообслуживание;

соотнести уровень развития ребенка с РАС с показателями среднестатистической возрастной нормы, что особенно важно при первичной диагностике;

представить полученные данные в графическом виде;

выявить уровень дезадаптивного поведения у детей с РАС;

определить «зону ближайшего развития», цели психолого-педагогической коррекции;

разработать ИКРП ребенка с РАС;

отследить динамику путем повторного проведения обследования по итогам учебного года

В ходе обследования используется следующие методы исследования:

беседа с родителями, анкетирование и интервьюирование;

наблюдение за поведением ребенка (в ходе режимных моментов и на занятиях);

тестовые задания;

диагностическое обучение;

количественный и качественный анализ полученных данных;

графическая обработка полученных данных.

Алгоритм обследования условно состоит из четырех основных этапов:

I этап. Первичный сбор информации о личностных и социальных компетенциях, навыках, особенностях поведения ребенка в ходе беседы с родителями. Данные, полученные на этом этапе, дают первоначальные сведения о особенностях и уровне развития ребенка с РАС.

этап. Обследование личностных и социальных компетенций, навыков, особенностей поведения ребенка в ходе свободной деятельности. На данном этапе уточняются сведения, полученные от родителей. Педагог в ходе

свободной деятельности организует ситуации обследования с использованием тех материалов, которые заинтересовали ребенка.

этап. Обследование ребенка в ходе структурированного занятия с использованием тестовых заданий. Педагог проводит обследование по классической схеме, предлагая ребенку выполнить задания за столом. (При первичном обследовании детей с РАС обследование по традиционному алгоритму может быть неэффективно).

этап – протоколирование и анализ результатов обследования. Выявляется итоговый уровень ребенка по основным областям развития, уровень дезадаптивного поведения. Осуществляется выбор целей коррекционной работы.

Бланк протокола состоит из 9-ти таблиц возрастных нормативов, таблицы «Дезадаптивное поведение» и таблицы - графика.

Баллы 1-9 таблицы

«0» – навык не сформирован. Ребенок никогда не выполняет и не использует данный навык, или только пытается выполнить действие.

«1» – навык сформирован частично. Ребенок начал выполнять действие в течение последнего месяца, либо иногда использует данный навык, (например, только с близкими людьми, только с взрослыми, только в домашних условиях и т.д.).

«2» – навык сформирован полностью. Ребенок использует данный навык в различных ситуациях, в разных местах, с разными людьми.

«Дезадаптивное поведение». В столбце «Балл (начало года)», напротив каждого утверждения необходимо проставить количество баллов в зависимости от степени выраженности дезадаптивного поведения:

«0» - данная форма дезадаптивного поведения у ребенка отсутствует полностью.

«1» - данная форма дезадаптивного поведения у ребенка недостаточно выражена и/или наблюдается редко, только в определенных ситуациях.

«2» - данная форма дезадаптивного поведения у ребенка ярко выражена и/или наблюдается постоянно в различных ситуациях.

Динамика по количественным показателям осуществляется путем сравнения итогов первичного и заключительного обследования.

**2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ**

**2.1. Описание образовательной деятельности обучающихся с рас в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях**

Содержание Программы включает два направления коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС и определяет их взаимосвязь и соотношение на этапах дошкольного образования:

- коррекционная работа по смягчению 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).

2.1.1. Cоциально-коммуникативное развитие

Практически всем детям с РАС приходится начинать не с овладения социально-коммуникативными навыками, а с формирования предпосылок общения, с выполнения ряда обязательных условий, без которых полноценная коммуникация невозможна. Частично эти задачи могут быть решены на начальном этапе дошкольного образования обучающихся с РАС.

Cоциально-коммуникативное развитие:

- усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;

- развитие общения и взаимодействия ребенка с педагогическим работником и другими детьми; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;

- развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности с другими детьми, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу обучающихся и педагогических работников в организации;

- формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

2.1.2. Речевое развитие

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

1. Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владение речью как средством общения и культуры (из этого подраздела на основном этапе сохраняет актуальность только увеличение числа спонтанных высказываний).

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

- совершенствование конвенциональных форм общения;

- расширение спектра навыков коммуникации в сложной ситуации;

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

- развитие навыков диалога, речевого взаимодействия в рамках простой беседы.

3. Развитие речевого творчества

Единственной конкретной 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) и внимательном контроле за пониманием их содержания.

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

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

**Перечень методических пособий по социально- коммуникативному развитию детей с РАС**

|  |  |
| --- | --- |
| Задачи ОО | Методические пособия |
| Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности. Развитие общения и взаимодействия ребенка с педагогическим работником и другими детьми; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий. Развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности с другими детьми, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу обучающихся и педагогических работников в организации; | Как развивается ваш ребенок. таблицы сенсомоторного и социального развития: от рождения до 4-х лет. М.: Теревинф, 2009.  Как развивается ваш ребенок. таблицы сенсомоторного и социального развития: от 4-х лет до 7,5 лет. М.: Теревинф, 2009  Ньюмен Сара. Игры и занятия с особым ребенком. М.: Теревинф, 2011. Обучение детей с расстройством аутистического спектра. / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. – М.: МГППУ, 2012  Социально-нравственное воспитание дошкольников (3-7 лет). Р.С. Буре. - М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016. Этические беседы с детьми 4-7 лет. В.И. Петрова, Т.Д. Стульник. - М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012.  Нищева Н. В. Москва — столица России. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.  24. Нищева Н. В. Мои права. Дошкольникам о правах и обязанностях. — СПб., ДЕТСТВОПРЕСС, 2016.  Нищева Н. В. Картотека сюжетных картинок. Две столицы. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС,  Игровая деятельность в детском саду. Для работы с детьми 2-7 лет. Губанова Н.Ф. - М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016.  Развитие игровой деятельности: Средняя группа. Губанова Н.Ф. - М.: МОЗАИКАСИНТЕЗ, 2016. Развитие игровой деятельности: Старшая группа Губанова Н.Ф. - М.:  Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. - М.: Теревинф, 2004.  Баряева Л.Б., Лопатина Л.В. Учим детей общаться. Формирование  коммуникативных умений у младших дошкольников с первым уровнем речевого 125 развития. ― СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011. |
| Формирование позитивных установок к различным видам  труда и творчества; | Трудовое воспитание в детском саду. (Для занятий с детьми 3-7 лет). Куцакова Л.В. - М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016. |
| Формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе | Формирование культуры безопасности у детей от 3 до 8 лет. Парциальная программа. Л.Л. Тимофееева. – СПб:ООО «Издательство «ДЕТСТВО- ПРЕСС», 2015.  Формирование культуры безопасности. Планирование образовательной деятельности в старшей группе. Методическое пособие. Л.Л. Тимофееева. – СПб:ООО «Издательство «ДЕТСТВО- ПРЕСС», 2015.  Формирование культуры безопасности. Планирование образовательной деятельности в подготовительной к школе группе. Методическое пособие. Л.Л. Тимофееева. – СПб:ООО «Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2014. |
| Речевое развитие | Лалаева Р. И., Серебрякова Н.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. – М., Владос, 2004. Коноваленко В. В., Коноваленко С.В. Фронтальные логопедические занятия в старшей группе для детей с общим недоразвитием речи. – М., Гном – Пресс, 1999. Коноваленко В. В., Коноваленко С.В. Фронтальные логопедические занятия в подготовительной группе для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. – М., Гном – Пресс, 1998. Овчинникова Т. С. Артикуляционная и пальчиковая гимнастика на занятиях в детском саду. – СПб.: КАРО, 2006. – эл. носитель.  Лебедева И. Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине. – СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2009 Комарова Л. А. Автоматизация звуков в игровых упражнениях. - М.: Гном, 2009. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. – М.: Айрис-пресса, 2008. Шевченко С. Г., Тригер Р. Д., Капустина Г. М., Волкова И. Н. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития/ Под общей редакцией Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2003. – эл.носитель. Арбекова Н. Е. Развиваем связную речь у детей. Мир растений. Мир животных. Мир человека. – М.: Гном, 2017. Арбекова Н. Е. Развиваем связную речь у детей. Конспекты  подгрупповых занятий. – М.: Гном, 2017. Голубева Г. Г. Преодоление |
|  | нарушений звукослоговои структуры слова у дошкольников: Учебно- методическое пособие. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2010. (эл.носитель) Тригер РД., Владимирова Е.В. УМК: тетрадь-учебник «Звуки речи, слова, предложения — что это?» Ч. I. — Смоленск, 1998, 2000. – эл.носитель. Цуканова СП., Бетц Л.Л. Учим ребенка говорить и читать.  Конспекты занятий по развитию фонематической стороны речи и обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста. М.: Гном, 2017 Бардышева Т. Ю., Моносова Е.Н. Логопедические занятия в детском саду. Старшая и Подготовительная к школе группа. - М.: Издательство «Скрипторий», 2011. – эл.носитель. Карпова С. И., Мамаева В.В. Развитие речи и познавательных способностей дошкольников. – СПб.: Речь, 2007. – эл.носитель. Лопатина Л. В., Иванова О. В. Логопедическая работа по развитию восприятия устной речи дошкольниками с задержкой психического развития: Учебное пособие.  — СПб: КАРО, 2007– эл.носитель. Большакова С.Е., Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей, ООО «ТЦ СФЕРА», М. 2016. Агранович З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей. – СПб. Детство-Пресс, 2005. |

2.1.3. Развитие познавательной деятельности

Развитие познавательной деятельности в значительной степени пересекается с развитием речи, сенсорной и социально-коммуникативной сфер, что предполагает следующие целевые установки:

- развитие интересов обучающихся, 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),

- 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.

Задачи познавательного развития:

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:

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

- соотнесение количества (больше - меньше - равно);

- соотнесение пространственных характеристик (шире - уже, длиннее - короче, выше - ниже);

- различные варианты ранжирования;

- начальные этапы знакомства с элементарными математическими представлениями (количество, число, часть и целое);

- сличение звуков по высоте, силе, тембру, ритму и темпу звучания;

- сличение различных материалов по фактуре и другим характеристикам;

- формирование первичных представлений о пространстве и времени; движении и покое;

- формирование представлений о причинно-следственных связях.

2. Развитие интересов обучающихся, любознательности и познавательной мотивации. Формирование познавательных действий:

формирование и расширение спектра интересов на основе мотивации, адекватной уровню развития ребёнка с РАС;

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

коррекция развития любознательности при РАС, т.к. спонтанно её уровень снижен и (или) искажён, т.е., 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 (т.е. проецирования опыта в будущее) часто компенсируются отработкой стереотипа (поведения, последовательности действий) и созданием необходимых внешних условий; в дальнейшем по возможности нарабатывается гибкость, позволяющая в той или иной степени отойти от стереотипа;

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

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

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

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

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 степени формальности этих представлений;

- конкретизация представлений, обозначенных в этом пункте, возможна только в рамках индивидуальной программы развития (достижимо не для всех обучающихся с РАС).

**Перечень методических пособий по познавательному развитию детей с РАС**

|  |  |
| --- | --- |
| Задачи ОО | Методические пособия |
| Формирование первичных представлений о себе, других, объектах окружающего мира | Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Войлокова Е.Ф., Ковалева Л.Ю. « Каро» Санкт-Петербург 2005г.  Стребелева Е.А. Коррекционно – развивающее обучение детей в процессе дидактических игр. – М.: Владос, 2014.  Обучение в игре. Конспекты коррекционно – развивающих занятий по математике и развитию речи. Боженова И.Г. «Учитель» Волгоград 2007г. 5. Ребенок отстает в развитии? Гаврилушкина О.П. «Дрофа» Москва 2010г.  Жевнерова В.Л., Баряева Л.Б., Галлямова Ю.С. «Сенсорная комната - волшебный мир здоровья» - СПб.: ХОКА;  Иванова А.Е., Рыбкина И.А. «Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего и младшего дошкольного возраста» - СПб.: КАРО, 2014г.;  Иншакова О.Б. «Развитие и коррекция графо-моторных навыков у детей 5-7 лет» - М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС; Морозова И. А., Пушкарева М. А Развитие элементарных математических представлений. Конспекты занятий. Для работы с детьми 5-6 лет с ЗПР. - М. 2008  Морозова И. А., Пушкарева М. А. Развитие элементарных математических представлений. Конспекты занятий. Для работы с детьми 4-5 лет с ЗПР. -М.: 20102  38. Методические рекомендации «Подготовка к школе детей с задержкой психического развития» Шевченко С.Г. (М., 2004); |
| Развитие интересов обучающихся, любознательности и познавательной мотивации | Организация опытно – исследовательской работы в ДОУ. Тематическое и перспективное планирование работы в разных возрастных группах. Выпуск 1/ сост. Н.В. Нищева. – СПб:ООО «Издательство «ДЕТСТВОПРЕСС», 2017.  Организация опытно – исследовательской работы в ДОУ. Тематическое и перспективное планирование работы в разных возрастных группах. Выпуск 2/ сост. Н.В. Нищева. – СПб:ООО «Издательство «ДЕТСТВОПРЕСС», 2017.  Добро пожаловать в экологию! Парциальная программа работы по формированию экологической культуры у детей дошкольного возраста. Воронкевич О.А. – СПб: ООО «Издательство «ДЕТСТВОПРЕСС», 2016.  «Организация опытно-экспериментальной деятельности детей 2-7 лет» авт.сост. |
|  | Е.А.Мартынова, И.М. Сучкова.- Волгоград: Учитель, 2011 г. |
|  | «Творим изменяем преобразуем» игры-занятия для дошкольников М., Тв. Центр, 2014 г. 20. О.В. Дыбина  Нищева Н. В. Круглый год. Серия демонстрационных картин с методическими рекомендациями. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016. 9. Нищева Н. В. Мы едем, едем, едем... Виды транспорта. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016. 10. Нищева Н. В. Мир природы. Животные. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016. 11. Нищева Н. В. Живая природа. В мире животных. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016. 12. Нищева Н. В. Живая природа. В мире растений. — СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013.  Рукотворный мир» игры-занятия для дошкольников» М., Тв. Центр, 2014 г. 21. О.В. |
|  | Дыбина «Из чего сделаны предметы» игрызанятия для |
|  | дошкольников М., Тв. Центр, 2014 г. 22. О.В. Дыбина «Что было до….» игры- |
|  | занятия для дошкольников М., Тв. Центр, 2014 г. О.В. Дыбина |
|  | Ребенок в мире поиска. Программа по организации поисковой деятельности детей дошкольного возраста под ред. О.В. Дыбиной, - М.: Тв. Центр |

2.1.4. Художественно-эстетическое развитие

Целевые установки по художественно-эстетическому развитию предусматривают:

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

- становление эстетического отношения к окружающему миру;

- формирование элементарных представлений о видах искусства;

- восприятие музыки, художественной литературы, фольклора;

- стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений;

- реализация самостоятельной творческой деятельности обучающихся (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной).

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

В силу особенностей развития, детям с аутизмом более доступно для эстетического восприятия то, что допускает симультанное восприятие (изобразительное искусство, различные природные явления) или осуществляет прямое эмоционально-эстетическое воздействие (музыка); произведения литературы воспринимаются сложнее, поскольку жизнь героев произведений, понимание причин их поступков, мотивов их поведения доступны пониманию обучающихся с РАС неполно и (или) искажённо и далеко не всем.

Детям с аутизмом часто нравятся стихи, песни, но их привлекает ритмически организованная речь, смысл же часто понимается ограниченно, или, в тяжёлых случаях, не понимается вообще. Так же трудно воспринимается смысл сказок, пословиц, поговорок из-за проблем с восприятием сюжета, метафор, скрытого смысла в силу непонимания психической жизни других.

|  |  |
| --- | --- |
| Задачи ОО | Методические пособия |
| Конструктивно- модельная деятельность | Конструирование с детьми старшего дошкольного возраста. Конспекты совместной деятельности с детьми 4-5 лет. О.Э. Литвинова. – СПб: ООО «Издательство  «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2017. |
| Художественное творчество | Конспекты интегрированных занятий по ознакомлению дошкольников с основами цветоведения. Средняя группа: Наглядно- методическое пособие для практических работников ДОУ и родителей. Дубровская Н.В. – СПб: ООО «Издательство  «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2011.  Цвет творчества. Конспекты занятий. Старшая группа. Н.В. Дубровская - СПб: ООО  «Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2014.  Цвет творчества. Конспекты занятий. Подготовительная группа. Н.В.  Дубровская - СПб: ООО «Издательство «ДЕТСТВОПРЕСС», 2014.  Екжанова Е.А. Изобразительная деятельность в воспитании и обучении дошкольников с разным уровнем умственной недостаточности, СПб, «Сотис», 2002. Комарова Т.С. Детское художественное творчество, М., Мозаика-Синтез, 2005. Комарова Т.С. Занятия по изобразительной деятельности, М., Мозаика-Синтез, 2008. Павлова О.В. Изобразительная деятельность и художественный труд, Волгоград, «Учитель», 2010.  Николкина Т.А. Изобразительная деятельность, Волгоград, «Учитель», 2011.  «Рисование с детьми дошкольного возраста», Р.Г.Казаковой, ТЦ, «Сфера», М, 2004.  «Игры с красками и бумагой», О.А. Никологорская, М., «Школьная Пресса», 2003. |
| Восприятие музыки, художественной литературы, фольклора | Константинова И.С. Музыкальные занятия с особым ребенком: взгляд нейропсихолога. М.: Теревинф, 2013  Музыкальное воспитание в детском саду. Для занятий с детьми 2-7 лет. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016. Зацепина М.Б., Жукова Г.Е.  Музыкальное воспитание в детском саду. Средняя группа. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2017. Радынова О.П.  Музыкальные шедевры: Программа. Настроение, чувства в музыке. – 2-е изд., перераб. – М.: ТЦ Сфера, 2016. Радынова О.П.  Музыкальные шедевры: Природа и музыка. – 2-е изд., перераб. – М.: ТЦ Сфера, 2016. Радынова О.П. Музыкальные шедевры: Музыка о животных и птицах. – 2-е изд., перераб. – М.: ТЦ Сфера, 2016. Радынова О.П.  Конспекты интегрированной коррекционной образовательной музыкальной деятельности с детьми. Методическое пособие. Нищева Н.В. – СПб: ООО «Издательство  «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2016.  Новые логопедические распевки, музыкальная пальчиковая гимнастика, подвижные игры, СД. Н.В. Нищева, Л.Б. Гавришева. – СПб: ООО «Издательство «ДЕТСТВО- ПРЕСС», 2017.  Логопедическая ритмика в системе коррекционно- развивающей работы в детском саду. Музыкальные игры, упражнения, песенки. Нищева Н.В. – СПб: ООО  «Издательство «ДЕТСТВОПРЕСС», 2017.  Зацепина М.Б. Музыкальное воспитание в детском саду, М., Мозаика-Синтез, 2010  «Большой хоровод. Музыкально-дидактические игры», А.Зимина, М., «Композитор», 1993. «Русское народное творчество и обрядовые праздники в детском саду», Владимир, 1995  Хрестоматия для чтения детям в детском саду и дома: 4-5 лет. - М.: МОЗАИКА- СИНТЕЗ, 2016. Хрестоматия для чтения детям в детском саду и дома: 5-6 лет. - М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016.  Хрестоматия для чтения детям в детском саду и дома: 5-7 лет. - М.: МОЗАИКА-  СИНТЕЗ, 2016. |

2.1.5. Физическое развитие

В образовательной области «физическое развитие» реализуются следующие целевые установки:

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

- проведение занятий, 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).

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

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

Таким образом, на основном этапе дошкольного образования обучающихся с аутизмом основной задачей является продолжение начатой на предыдущих этапах коррекционно-развивающей работы с проблемами, обусловленными основными трудностями (прежде всего, социально-коммуникативными и речевыми), связанными с аутизмом.

Перечень методических пособий по физическому развитию детей с РАС

|  |  |
| --- | --- |
| Задачи ОО | Методические пособия |
| Физическая культура | Маханева М.Д. Воспитание здорового ребенка, М., АРКТИ, 2004. Кириллова Ю.А. Интегрированные физкультурно-речевые занятия для дошкольников с ОНР 4-7 лет, С-Пб,  «Детство-Пресс» , 2005.  Утробина К.К. Занимательная физкультура в детском саду, М., ГНОМиД, 2005. Яковлева Т.С. Здоровьесберегающие технологии воспитания в детском саду, М., «Школьная пресса», 2006.  Бабенкова Е.А., Федоровская О.М., Игры, которые лечат, М., СФЕСО, 2009.  «Физкультура для малышей» Библ. Программы «Детство», Е. Синкевич, С-П, «Детство-Пресс»,  1999.  «Физическая культура - дошкольникам. Средний возраст», Л. Глазырина, М. «Владос», 1999.  «Физическое воспитание в системе коррекционно-развивающего обучения», Г.П. Болонов, М.,  «Сфера», 2003.  «Развивающая педагогика оздоровления. Дошкольный возраст», В. Кудрявцева, М., «Линка-  Пресс», 2000.  Игры, которые лечат. Для детей от 5 до 7 лет. – М., ТЦ Сфера, 2009.  Игровые технологии в системе физического воспитания дошкольников – Волгоград, 2013. Оздоровительная гимнастика для детей 3-7 лет. Комплексы оздоровительной гимнастики. Пензулаева Л.И. - М.: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2016.  Физическая культура в детском саду: Средняя группа (4-5 лет). Пензулаева Л.И. - М.: МОЗАИКА- СИНТЕЗ, 2016.  Физическая культура в детском саду: Старшая группа (5-6 лет). Пензулаева Л.И.- М.: МОЗАИКА- СИНТЕЗ, 2016.  Физическая культура в детском саду: Подготовительная к школе группа (6-7 лет). Пензулаева Л.И. - М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016.  Картотека подвижных игр в спортивном зале и на прогулке для детей с ТНР с 5 до 6 лет. Ю.А. Кириллова. – СПб: ООО «Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2017.  Подвижные и дидактические игры на прогулке Н.В. Нищева - СПб: ООО «Издательство  «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2016. |
| Становление  ценностей ЗОЖ | Здоровьесберегающие технологии в ДОУ Москва 2007г. Гаврючина Л.В. Разговор о правильном  питании /. – М.: Олма- Пресс, 2000. Безруких М.М., Филиппова Т.А. |

2.1.6. Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся 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.

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

Задачи подготовки к школе можно разделить на:

- социально-коммуникативные,

- поведенческие,

- организационные,

- навыки самообслуживания и бытовые навыки,

- академические (основы чтения, письма, математики).

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

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

1. Идеальный вариант развития социально-коммуникативных навыков - когда ребёнок способен к полноценному для его возраста речевому общению, т.е. испытывает потребность в общении, ориентируется в целях и в ситуации общения, устанавливает контакт с партнёром; обменивается мнениями, идеями, фактами; воспринимает и оценивает ответную реакцию, устанавливает обратную связь, корректирует параметры общения. Очевидно, что обучающиеся с аутизмом к школьному возрасту достигают такого уровня коммуникативного развития крайне редко, особенно в том, что касается гибкого взаимодействия с партнёром и инициации контакта.

2. Минимальный уровень развития коммуникации и коммуникативных навыков, необходимый для обучения в классе, 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.

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

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

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

- следует развивать потребность в общении;

- развивать адекватные возможностям ребёнка формы коммуникации, прежде всего - устную речь (в случае необходимости альтернативные и дополнительные формы коммуникации);

- учить понимать фронтальные инструкции;

- устанавливать и поддерживать контакт и взаимодействие с обучающимися и педагогическими работниками на уроках и во внеурочное время;

- соблюдать регламент поведения в школе.

Организационные проблемы перехода ребёнка с аутизмом к обучению в школе:

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

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

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

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

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

Для ребёнка с аутизмом усвоение этих и других правил поведения сопряжено с большими трудностями, которые без специальной помощи преодолеть сложно?

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

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

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

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

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

- обучение проводится по индивидуальной программе, которая учитывает умения и навыки ребенка (коммуникативные, поведенческие, интеллектуальные), и, по мере возможности, приближена к предполагаемому уровню федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с РАС;

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

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

- с целью профилактики пресыщения следует чередовать виды деятельности;

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

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

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

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

В случае аутизма это очень важный круг проблем, решение которых возможно только при условии самого тесного сотрудничества специалистов и семьи. Большинство этих проблем - как и многих других - нужно начинать решать совместными усилиями в раннем детстве. Если же это по каким-то причинам не получилось, в пропедевтическом периоде дошкольного образования нужно разрабатывать индивидуальные программы, направленные на ускоренное решение обозначенных выше трудностей. Понятно, что эти вопросы касаются, в основном, обучающихся с тяжёлыми и осложнёнными формами РАС, или обучающихся, которых в дошкольном возрасте воспитывали по типу гиперопеки. Решение этих проблем в возрасте 5-6 лет возможно в русле прикладного анализа поведения или с помощью традиционных педагогических методов.

Формирование академических навыков в пропедевтическом периоде дошкольного образования обучающихся с аутизмом.

Обучение обучающихся с аутизмом академическим навыкам отличается от обучения обучающихся с типичным развитием. Особенности формирования навыков чтения и письма, математических представлений начинают проявляться уже в дошкольном возрасте и требуют определённого внимания педагогических работников даже в старших классах.

Основы обучения обучающихся с РАС чтению:

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

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

3. 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. В дальнейшем также недопустимо использовать тексты, в которых слова разделены на слоги (например, «дя-дя», «бел-ка»), т.к. это может зафиксировать послоговое скандированное чтение.

4. 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).

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

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

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

8. При РАС понимание прочитанного дается, как правило, с трудом и часто требует длительного обучения. Необходимо ещё раз подчеркнуть, что специфика обучения чтению при РАС состоит в том, что предъявляемый для чтения материал должен быть близок и понятен ребенку во всех отношениях: когнитивно, эмоционально, социально. Текст должен быть небольшим и простым. Какова бы ни была техника чтения, нужно ясно убедиться, что оно не формальное, что ребенок понимает смысл прочитанного; во всяком случае, к этому необходимо стремиться.

При обучении чтению большинства обучающихся РАС не следует использовать сказки, пословицы, поговорки, нужно избегать скрытого смысла, неоднозначности; эта сторона чтения требует длительной работы, которую следует продолжать в школе.

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

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

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

12. Обучение чтению в дошкольном возрасте исключительно важно для развития речи и для обучения письму. На этом этапе коррекционной работы обучающиеся с аутизмом чаще всего затрудняются отвечать на вопросы по прослушанному тексту, но если ребенок может этот текст прочитать, то он с таким заданием справляется легче и легче принимает помощь. В устной речи аутичному ребенку чаще всего сложно вернуться к уже сказанному, в то время как прочитанный текст 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.

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

14. 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 обучающихся с РАС письму:

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

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

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

- определить уровень психофизиологической готовности ребенка к обучению письму;

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

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

- провести работу по развитию пространственных представлений, зрительно-моторной координации.

4. 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 обучающихся с аутизмом значительные трудности: часто кончик ручки направлен «от ребёнка», отмечается низкая посадка пальцев на ручке. 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, т.к. можно вызвать негативизм к письму и графической деятельности в целом.

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

Когда переходим к обучению написанию букв, период использования «копировального метода» должен быть максимально коротким в связи с двумя моментами: при копировании ребенок делает это, как правило, неосознанно; кроме того, он привыкает к облегченному варианту написания, что при РАС очень легко закрепляется как стереотип. В связи с этим нельзя использовать прописи, где много внимания уделяется обводке букв, слогов, слов (это касается обучающихся крайне стереотипных, но если у ребенка серьезные проблемы с тонкой моторикой и зрительно-пространственной ориентации, то период обводки нужно увеличить). Часто педагогические работники и родители (законные представители) при обучении письму поддерживают кисть и (или) предплечье ребенка, и, в результате, обучающиеся с большим трудом обучаются самостоятельному письму (а некоторые так и «пишут» только с поддержкой). Недопустимы большие по объему задания, т.к. длительная работа, смысл которой ребенку не до конца ясен (или совсем неясен), легко провоцирует развитие негативизма к ней. В большинстве случаев не следует обучать письму печатными буквами, т.к. переход к традиционной письменной графике (и, тем более, к безотрывному письму) будет значительно осложнен.

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

- обводка по полному тонкому контуру (кратковременно),

- обводка по частому пунктиру (кратковременно),

- обводка по редким точкам (более длительный период),

- обозначение точки «старта» написания буквы (более длительный период),

- самостоятельное написание буквы, слога, слова (основной вид деятельности).

7. Каждый этап должен быть представлен небольшим (два - три - четыре) количеством повторов, для того, 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.

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

9. 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.

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

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

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

- вторая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение «сверху вниз»: «и», «й», «ц», «ш», «щ», «г», «п», «т», «н», «ч», «ъ», «ь», «ы»;

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

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

- пятая группа. Строчные буквы с элементами над строкой: «б», «в»;

- шестая группа: строчные буквы с элементами под строкой: «р», «ф», «у», «д», «з»;

- седьмая группа. Сложная комбинация движений: «э», «х», «ж», «к», «ю»;

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

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

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

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

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

Пятая группа. Заглавные буквы, при написании которых основным является движение «сверху вниз» с дополнительным элементом (перехват) в середине буквы: «Е», «Ё», «3».

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

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

12. 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.

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

14. Впервые начиная при обучении письму работу в тетради, следует с самого начала добиваться точного выполнения правил оформления письменной работы: поля, красная строка, где принято пропускать строку, правила исправления ошибок написания. Если ребенок с аутизмом усвоит эти правила, закрепит их как стереотип, то в дальнейшем это во многом облегчит ему выполнение письменных заданий.

Обучение обучающихся с расстройствами аутистического спектра основам математических представлений:

1. 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.

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

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

В формировании понятия числа можно выделить два крайних варианта проблем:

- трудности перехода от количества конкретных предметов к понятию количества. Причина может быть не столько в слабости абстрактных процессов, сколько в чрезмерной симультанности восприятия;

- фиксация на чисто количественных категориях и сложность понимания условия задач с конкретным содержанием.

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

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

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

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

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

7. 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, т.е. не увлекаться решением все более и более сложных абстрактных вычислительных примеров, если не сформированы навыки решения задач со смысловым содержанием.

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

**2.2 Взаимодействие педагогов с детьми, особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик.**

Формы, способы, методы и средства реализации программы, которые отражают следующие аспекты образовательной среды:

характер взаимодействия с педагогическим работником;

характер взаимодействия с другими детьми;

система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому.

Роль педагогических работников во взаимодействии с детьми с РАС отличается от таковой при типичном развитии, что обусловлено, прежде всего, качественными нарушениями коммуникации и социального взаимодействия при аутизме. Родители (законные представители) и специалисты должны знать основные особенности обучающихся с аутизмом, их развития, поведения, деятельности, обучения.

Информация, поступающая от педагогических работников, воспринимается по-разному в зависимости от ее модальности, и наиболее доступной для ребенка с аутизмом является визуальная информация, что делает необходимым визуализировать инструкции, учебный и игровой материал, обеспечивать визуальную поддержку выполнения игровых, учебных, бытовых действий ребенка.

Использование устной речи во взаимодействии с ребенком требует ясного представления о его уровне понимания речи, поскольку речь педагогического работника должна быть доступна ребенку для понимания, не слишком сложной.

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

Ребенок с РАС не всегда может сообщить о своих потребностях, иногда использует для этого неадекватные, на наш взгляд, средства, например, проблемное поведение. В таких случаях педагогический работник ни в коем случае не должен: а) демонстрировать выраженную негативную эмоциональную реакцию (гнев, крик) на поведение ребенка;

б) допускать, чтобы ребенок получил желаемое, используя неадекватные способы (в таком случае мы будем подкреплять его проблемное поведение).

Поскольку обучающиеся с аутизмом не могут в достаточной степени воспринимать сигналы о намерениях, возможных поступках и действиях других людей, нужно стараться сделать окружающее предсказуемым, что относительно доступно в отношении педагогических работников, но в значительно меньшей степени - в отношении обучающихся. В связи с этим нужно, помимо организации окружающего, учить ребенка 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 ребенка, для чего нужно хорошо знать, что его привлекает и что вызывает негативные реакции, что является объектом особого, сверхценного интереса, какие формы стереотипии наиболее характерны и с помощью чего ребенка можно отвлечь и переключить на другие занятия.

Очень важно и группе создавать и поддерживать ровную и доброжелательную атмосферу, формировать у ребенка с РАС уверенность в себе и своих силах, поддерживать и развивать коммуникативные интенции, воспитывать доброжелательность и доверие по отношению к педагогическим работникам и обучающимся.

Культурные практики – это ситуативное, автономное, самостоятельное, инициируемое взрослым или самим ребенком приобретение и повторение различного опыта общения и взаимодействия с людьми в различных группах, командах, сообществах и общественных структурах с взрослыми, сверстниками и младшими детьми. Это также освоение позитивного жизненного опыта сопереживания, доброжелательности и любви, дружбы, помощи, заботы, альтруизма, а также негативного опыта недовольства, обиды, ревности, протеста, грубости. От того, что именно будет практиковать ребенок, зависит его характер, система ценностей, стиль жизнедеятельности, дальнейшая судьба.

Выбор культурных практик воспитанниками старшей и подготовительной групп происходит ежедневно в начале утреннего круга, в зависимости от детских интересов и предпочтений. Из пяти альтернативных культурных практик дети выбирают две или три. В первой половине дня предлагается выбор следующих культурных практик: центр изобразительной деятельности, центр математического развития, центр науки и естествознания, центр развития речи и библиотека, центр физической культуры. Для культурных практик первой половины дня

определяется тема недели, при этом содержание практик ежедневно определяется детьми, воздействие педагога при этом носит ориентирующий характер.

Во второй половине дня продолжается выбор культурных практик, к чему присоединяются воспитанники второй младшей и средней групп. Вторая половина дня предполагает реализацию, главным образом, культурных практик дополнительного образования. Выбору детей предлагается 2-3 культурных практики из 4-6. По итогам реализации культурных практик в группах заполняются листы интересов, где фиксируются освоенные за день культурные практики, а также проводится рефлексия полученного детьми опыта.

**2.3. Способы и направления поддержки детской инициативы**

Виды и направления детской инициативы

творческая инициатива – предполагает включенность ребенка с РАС в отобразительную или сюжетную игру как основную творческую деятельность, где развиваются воображение, образное мышление;

инициатива, как целеполагание и волевое усилие – предполагает включенность ребенка РАС в разные виды продуктивной деятельности – рисование, лепку, конструктивное моделирование, где развиваются произвольность, планирующая функция речи;

коммуникативная инициатива – предполагает включенность ребенка РАС во взаимодействие со сверстниками, где развиваются эмпатия, коммуникативная функция речи;

познавательная инициатива – предполагает любознательность, включенность в экспериментирование, простую познавательно- исследовательскую деятельность, где развиваются способности устанавливать пространственно-временные, причинно-следственные и родовидовые отношения.

Особенности партнерских взаимоотношений взрослого с детьми:

принятие ребенка таким, какой он есть, ориентирование на его характер, привычки, интересы, предпочтения,

вера в способности ребенка («педагогический оптимизм»),

минимизация запретов и наказаний,

опора на «сильные» стороны ребенка, формирование позитивной самооценки,

поддержка детской инициативы и самостоятельности.

Способы поддержки детской инициативы:

создание предметно-пространственной среды для проявления самостоятельности при выборе ребенка деятельности по интересам;

- выбор ребенком сотоварищей;

обращение ребенка к взрослым на основе собственного побуждения; Образовательная и игровая среда в группах для детей с РАС, стимулирует развитие предметной и поисково-познавательной деятельности детей. Педагоги организовывают работу так, чтобы, дети приобретали опыт предметной, поисковой деятельностиПедагоги, работающие с воспитанниками с РАС используют в работе способы поддержки детской инициативы, тактично сотрудничают с детьми: создают условия, чтобы дети о многом догадывались самостоятельно, получали от этого удовольствие.Основной прием состоит в следующем – педагоги настойчиво стараются присоединяться к любому занятию, которым увлечен ребёнок, например, если он играет с веревкой или достает игрушки из коробки и складывает их обратно. Даже если ребёнок реагирует на такие попытки присоединения злостью и агрессией, педагог продолжает пытаться. По мере продолжения общения ребёнок может со временем осознать, что взаимодействие с другим человеком может быть связано с весельем. По мере того, как ребёнок становится всё более компетентным в коммуникации, ему нужно всё меньше руководства. Если задавать ребёнку слишком много вопросов или предложений, то ему станет сложно инициировать собственный разговор. Педагог старается следовать за ребёнком и реагировать на то, что он сам делает очень важно награждать ребёнка за любые попытки понять и вступить в коммуникацию. Необходимо использовать игрушки повышенного интереса: о воздушные шарики и мыльные пузыри, поскольку их легко можно адаптировать к участию нескольких людей. Простые игры, такие как надувание шарика, а затем его отпускание, чтобы он улетел в воздух, могут очень понравиться ребёнку. В каждой специфической ситуации педагоги выделяют ключевые слова и делают на них акцент.

Условия развития детской инициативы и творческого самовыражения:

формирование установок «Я могу», «Я сумею»;

создание ситуации успеха для каждого ребенка: «Это очень просто, я тебе помогу»;

предвосхищающая положительная оценка «У тебя все получится!»

Педагогические работники групп для детей с РАС для поддержи детской инициативы:

Предоставляют детям самостоятельность во всем, что не представляет опасности для их жизни и здоровья, помогая им реализовывать собственные замыслы;

Отмечают и приветствуют даже минимальные успехи детей;

Не критикуют результаты деятельности ребенка и его самого как личность.

Формируют у детей привычку самостоятельно находить для себя интересные занятия; приучают свободно пользоваться игрушками и пособиями;

Поддерживают интерес ребенка к тому, что он рассматривает и наблюдает в разные режимные моменты.

Для поддержки инициативы в творческой, досуговой деятельности по указанию ребенка создают для него все необходимые условия;

Содержат в открытом доступе различные атрибуты к развлечениям;

Поощряют различные творческие начинания ребенка.

|  |  |
| --- | --- |
| Возраст | Способы поддержки детской инициативы |
| 4-5 лет | способствовать стремлению детей делать собственные умозаключения, относиться к таким попыткам внимательно, с уважением;  обеспечивать для детей возможности осуществления их желания переодеваться и наряжаться, примеривать на себя разные роли  – поддерживать стремления детей петь и двигаться под музыку;  создавать условия, для творческих строительных игр, где дети могут реализовать свои интересы и фантазии;  не допускать диктата, навязывания в выборе детьми сюжета игры;  при необходимости осуждать негативный поступок, действие ребёнка, но не допускать критики его личности, его качеств, негативные оценки давать только поступкам ребёнка и только с глазу на глаз, а не перед всей группой;  обязательно участвовать в играх детей по их приглашению (или при их добровольном согласии) в качестве партнёра, равноправного участника, но не руководителя игры;  привлекать детей к украшению группы к праздникам, обсуждая разные возможности и предложения;  побуждать детей формировать и выражать собственную эстетическую оценку воспринимаемого, не навязывая им мнения взрослых;  привлекать детей к планированию жизни группы на день;  читать и рассказывать детям по их просьбе, включать музыку. |
| 5-6 лет | создавать в группе положительный психологический микроклимат, в равной мере проявляя любовь и заботу ко всем детям: выражать радость при встрече, использовать ласку и тёплое слово для выражения своего отношения к ребёнку;  уважать индивидуальные вкусы и привычки детей;  поощрять желание создавать что-либо по собственному замыслу; обращать внимание детей на полезность будущего продукта для других или ту радость, которую он доставит кому-то (маме, бабушке, папе, другу);  создавать условия для разнообразной самостоятельной творческой деятельности детей;  при необходимости помогать детям в решении проблем организации игры;  привлекать детей к планированию жизни группы на день и на более отдалённую перспективу: обсуждать выбор спектакля для постановки, песни, танца и т.п.;  создавать условия и выделять время для самостоятельной творческой или познавательной деятельности детей по интересам. |
| 6-8 лет | - вводить адекватную оценку результата деятельности ребёнка с одновременным признанием его усилий и указанием возможных путей и способов совершенствования  продукта деятельности; |
|  | спокойно реагировать на неуспех ребёнка и предлагать несколько вариантов исправления работы:  повторное исполнение спустя некоторое время, доделывание, совершенствование деталей;  создавать ситуации, позволяющие ребёнку реализовывать свою компетентность, обретая уважение и признание взрослых и сверстников;  обращаться к детям с просьбой показать воспитателю те индивидуальные достижения, которые есть у каждого, и научить его добиваться таких же результатов;  поддерживать чувство гордости за свой труд и удовлетворение его результатами;  создавать условия для разнообразной самостоятельной творческой деятельности детей;  при необходимости помогать детям в решении проблем при организации игры;  привлекать детей к планированию жизни группы на день, неделю, месяц. Учитывать и реализовать их пожелания и предложения;  создавать условия и выделять время для самостоятельной творческой или познавательной деятельности детей по интересам;  устраивать выставки и красиво оформлять постоянную экспозицию работ;  организовывать концерты для выступления детей и взрослых |

**2.4 Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников с РАС:**

Большое значение роли родителей (законных представителей) и всей семьи в развитии ребенка общеизвестно, и не нуждается в пояснениях и доказательствах. Это относится как к детям с типичным развитием, так и к детям с любым вариантом дизонтогенеза, включая аутизм. Необходимость сотрудничества семьи и специалистов подчеркивается в рамках, практически, всех основных подходов к коррекции РАС (кроме психоаналитического).

Цель взаимодействия педагогического коллектива Организации, которую посещает ребенок с аутизмом, и семьи, в которой он воспитывается: добиться максимально доступного прогресса в развитии ребенка, создать предпосылки для его независимой и свободной жизни, возможно более высокого уровня социальной адаптации. В этом треугольнике «ребенок - семья – организация»:

приоритет принадлежит интересам ребенка с аутизмом;

основные решения, касающиеся комплексного сопровождения, принимают родители (законные представители);

организация обеспечивает разработку и реализацию ИКРП, релевантной особенностям ребенка.

Направления работы с семьями воспитанников по ФГОС:

− обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей;

− оказание помощи родителям в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, в развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития;

− создание условий для участия родителей в образовательной деятельности;

− взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребёнка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьёй на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи;

− создание возможностей для обсуждения с родителями детей вопросов, связанных с реализацией Программы.

Главная задача во взаимодействии организации и семьи - добиться конструктивного взаимодействия в достижении указанной цели, для чего необходимо придерживаться отношений взаимного доверия и открытости, что появляется, в частности, в обязательном ознакомлении родителей (законных представителей) с программами работы с ребенком, условиями работы в Организации, ходом занятий. Важно повышать уровень компетентности родителей (законных представителей) в вопросах диагностики РАС и их коррекции, но учитывать при этом, что

информации по проблеме очень много, качество ее разное, очень многие родители (законные представители) в результате нуждаются, прежде всего, в том, чтобы разобраться в достоверности почерпнутых в литературе или в интернете сведений, чтобы понять, что подходит или не подходит их ребенку и почему. Следует подчеркивать индивидуализированный характер сопровождения, разъяснять невозможность "чудесного исцеления", необходимость постоянной и длительной работы и, одновременно, подчеркивать каждый новый успех, каждое достижение ребенка.

Формами работы с родителями:

индивидуальные беседы,

групповые занятия

круглые столы,

лекции,

демонстрации занятий (лучше в форме видеоматериалов) с обсуждением.

Специалисты также должны представлять проблемы семьи, в которой есть ребенок с аутизмом. Установление ребенку диагноза "аутизм" является для родителей (законных представителей), фактически, пролонгированной психотравмой, в ходе которой возникает спектр реакций от неприятия и самообвинения до апатии и полного смирения, что сказывается на отношении к аутизму у ребенка, к специалистам, к своей роли в сложившейся ситуации, к самому ребенку, его будущему. Последовательность этих проявлений и их конкретный спектр, степень выраженности индивидуально окрашены, но, так или иначе, специалист, работающий с ребенком, должен учитывать конкретные обстоятельства каждой семьи.

Принципы работы с семьями воспитанников с РАС:

Постоянное развитие и совершенствование взаимодействия родителей и педагогов.

Оптимизм и доброжелательный стиль.

Ответственность за слова и действия.

Индивидуальный подход.

Сотрудничество.

Открытость.

Динамичность.

Основные направления взаимодействия с семьей

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| п/п | Направление  работы с семьями воспитанников | Задачи взаимодействия | Формы, методы и приемы работы |
| 1 | Обеспечение психолого- педагогической поддержки семьи, повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития, образования и укрепления здоровья детей | Создание условий для развития родительской ответственности.  Оказание социально-правовой поддержки семьям воспитанников, предупреждение детской безнадзорности, жестокого отношения к ребенку.  Повышение когнитивного уровня родителей (законных представителей) в вопросах дошкольного воспитания, образования и укрепления здоровья детей:  ознакомление с возрастными, психологическими, типологическими и индивидуальными особенностями дошкольников с ОВЗ,  знакомство с АООП ДО МБДОУ.  Поддержка уверенности родителей (законных представителей) в собственных педагогических возможностях.  Укрепление внутрисемейных связей. | Консультирование (групповое, индивидуальное).  Беседы.  Доведение необходимой информации через размещение на стендах, сайте, информационных уголках, разработка буклетов, памяток, рекомендации |
| 2 | Оказание помощи  родителям | Ознакомление родителей с действующими  нормативными документами в области образования. | Консультирование  (групповое, |
|  | (законным представителям) в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, в развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития | Повышение когнитивного уровня родителей (законных представителей) по особенностям развития детей в соответствии с имеющимися нарушениями. Знакомство с формами оказания психолого-педагогической помощи детям с проблемами в развитии.  Повышение компетентности родителей (законных представителей) в выборе и использовании адекватных методов и приемов воспитания и оздоровления детей в зависимости от возрастных, индивидуальных и типологических особенностей.  Оказание помощи семье в разрешении возникающих в воспитании и образовании детей проблем и противоречий.  Повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах содержания и использования разных форм работы с детьми в семье. | индивидуальное, плановое и по запросам).  Семейный клуб  «Родители за партой».  Обучающие семинары, мастер- классы. |
| 3 | Создание условий для участия родителей (законных представителей) в образовательной деятельности | Вовлечение родителей в реализацию задач ООП ДО.  Привлечение родителей к решению педагогических задач.  Повышение доли родителей, участвующих в образовательной деятельности.  Создание атмосферы взаимопонимания, общности интересов, эмоциональной взаимоподдержки. | Своевременное размещение информации на стендах, сайте МБДОУ и в групповых уголках для родителей о предстоящих мероприятиях.  Привлечение родителей к составлению плана, подготовке и проведению предстоящего мероприятия.  Участие родителей в работе ПП к разработке ИКПР. |
| 4 | Взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи. | Выявление потребностей, интересов, запросов и поддержка образовательных инициатив семьи.  Установка партнерских отношений с семьей каждого воспитанника.  Вовлечение родителей в совместное создание РППС.  Поддержание благоприятного психологического микроклимата в группах и в семьях воспитанников. | Сбор данных о потребностях, интересах и запросов семей: опросы, анкетирование, беседы.  День открытых Дверей.  Организация совместных с родителями (законными представителями) образовательных проектов, форм образовательной деятельности,  праздников, развлечений. |
| 5 | Создание возможностей для обсуждения с родителями (законными представителями) детей вопросов, связанных с реализацией  Программы | Привлечение родителей (законных представителей) к проектированию вариативной части АООП ДО.  Вовлечение родителей (законных представителей) в планирование работы по реализации задач образовательных областей.  Повышение заинтересованности родителей и объединение усилий для развития и воспитания детей. | Анкетирование.  Опросы.  Консультирование. |

**2.5. Описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы**

Для достижения задач воспитания в ходе реализации Федеральной программы педагог может использовать следующие методы:

организации опыта поведения и деятельности (приучение к положительным формам общественного поведения, упражнение, воспитывающие ситуации, игровые методы);

осознания детьми опыта поведения и деятельности (рассказ на моральные темы, разъяснение норм и правил поведения, чтение художественной литературы, этические беседы, обсуждение поступков и жизненных ситуаций, личный пример);

мотивации опыта поведения и деятельности (поощрение, методы развития эмоций, игры). При организации обучения целесообразно дополнять традиционные методы (словесные, наглядные, практические) методами, в основу которых положен характер познавательной деятельности детей:

при использовании информационно-рецептивного метода предъявляется информация, организуются действия ребенка с объектом изучения

(распознающее наблюдение, рассматривание картин, демонстрация кино- и диафильмов, просмотр компьютерных презентаций, рассказы педагога или детей, чтение);

репродуктивный метод предполагает создание условий для воспроизведения представлений и способов деятельности, руководство их выполнением (упражнения на основе образца педагога, беседа, составление рассказов с опорой на предметную или предметно-схематическую модель);

метод проблемного изложения представляет собой постановку проблемы и раскрытие пути ее решения в процессе организации опытов, наблюдений;

при применении эвристического метода (частично-поискового) проблемная задача делится на части - проблемы, в решении которых принимают участие дети (применение представлений в новых условиях);

исследовательский метод включает составление и предъявление проблемных ситуаций, ситуаций для экспериментирования и опытов

(творческие задания, опыты, экспериментирование).

Для решения задач воспитания и обучения широко применяется метод проектов. Он способствует развитию у детей исследовательской активности, познавательных интересов, коммуникативных и творческих способностей, навыков сотрудничества и другое. Выполняя совместные проекты, дети получают представления о своих возможностях, умениях, потребностях.

Осуществляя выбор методов воспитания и обучения, педагог учитывает возрастные и личностные особенности детей, педагогический потенциал каждого метода, условия его применения, реализуемые цели и задачи, прогнозирует возможные результаты. Для решения задач воспитания и обучения целесообразно использовать комплекс методов.

При реализации Программы педагог может использовать различные средства, представленные совокупностью материальных и идеальных объектов:

демонстрационные и раздаточные;

визуальные, аудийные, аудиовизуальные;

естественные и искусственные;

реальные и виртуальные.

Средства, указанные выше, используются для развития следующих видов деятельности детей:

двигательной (оборудование для ходьбы, бега, ползания, лазанья, прыгания, занятий с мячом и другое);

предметной (образные и дидактические игрушки, реальные предметы и другое);

игровой (игры, игрушки, игровое оборудование и другое);

коммуникативной (дидактический материал, предметы, игрушки

видеофильмы и другое);

познавательно-исследовательской и экспериментирования (натуральные предметы и оборудование для исследования и образно-символический материал, в том числе макеты, плакаты, модели, схемы и другое);

чтения художественной литературы (книги для детского чтения, в том числе аудиокниги, иллюстративный материал);

трудовой (оборудование и инвентарь для всех видов труда);

продуктивной (оборудование и материалы для лепки, аппликации, рисования и конструирования);

музыкальной (детские музыкальные инструменты, дидактический материал и другое)

**Вариативные формы, способы, методы и приемы реализации задач социально-коммуникативного развития детей с РАС**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Формирование социально-  нравственного сознания | Стимулирование социальных чувств и отношений | Организация социально- нравственного поведения |
| убеждение в форме | пример взрослых, | приучение, |
| разъяснения, | поощрение, | упражнения, |
| внушение, | требование | руководство деятельностью, снятие |
| этические беседы | уважение | психофизического и эмоционального |
| обсуждение | введение и соблюдение | напряжения, |
| конфликтных ситуаций | обычаев (группы, сада): | пример социально приемлемых моделей |
| рассматривание картин, | утро радостных встреч, | поведения и реагирования, |
| отражающих знакомые | семейные чаепития, | игры (игры-упражнения, игры-занятия, |
| для ребенка жизненные | встреча с интересными | театрализованные игры, игры- |
| ситуации и переживания, | людьми, изучаем | инсценировки, сюжетно-ролевые игры), |
| чтение художественных | родословную, | соревнования, |
| произведений с | досуги, | единство требований, |
| описанием типичных | наблюдения (за | положительная оценка реальных |
| моральных ситуаций и | деятельность взрослых и | проявлений гуманистической |
| последующее обсуждение | детей), | направленности поведения, пояснение |
| поступков героев | экскурсии, | смысла собственного поступка и |
|  |  | поступка сверстника. |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

Средства реализации социально-коммуникативного развития детей с РАС

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Социальный мир | Природа | Предметный мир | Детская субкультура |
| зные виды искусств Эстетика отношений Приемы разрешения конфликтных ситуаций ИКТ-технологии  Технология "Утренний сбор" Правила поведения в разных ситуациях  Правила поведения в различных ситуациях (в лесу, с незнакомым человеком, если заблудился, зимой в гололед, при встрече с животными, обращения с электроприборами)  ПДД  Познавательная литература Календарные праздники  Народные праздники Игровые сюжеты с содержанием ролевого поведения и ролевых действий  Малые фольклорные формы народного творчества | Растительный мир Животный мир Полезные ископаемые Ландшафтные особенности Тверского края Климатические особенности Средней полосы РФ | Игровое оборудование (модули) Предметы-заместители Атрибуты для игр  Предметы быта в прошлом и современные  Экспонаты музея "Русская изба", краеведческого музея Национальная одежда  Алгоритмы взаимодействия (в парах, в подгруппах, при  выполнении общей деятельности) Атрибуты для подвижных и коммуникативных игр Стимульный материал (алгоритмы деятельности,  схемы для восстановления психоэмоционального состояния.  Экран самостоятельной деятельности  Планирование дня с помощью интерактивной доски  Куб "Выбери занятие" Коллекции ("Семейные секреты") Фотоальбом "Моя семья" Выставки  Альбомы для рассматривания Алгоритмы выполнения художественных работ Материалы для художественного  творчества | Детская худ. литература Детские СМИ Мультфильмы  Детские кинофильмы Детский фольклор  Народные игры  Игрушки  Коллекции  Дидактические игры |

Формы, методы и приемы работы по познавательному развитию детей с РАС

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Совместная деятельность педагога с детьми | | Самостоятельная деятельность детей | | Совместная деятельность с семьей | |
| Формы организации детей | | | | | |
| Групповые Подгрупповые  Индивидуальные | | Индивидуальные Подгрупповые | | Групповые Подгрупповые  Индивидуальные | |
| НОД .  Игры (П/И, спортивные, Д/И, музыкальные)  Тематические досуги. Развлечения. Экскурсии. Проектная деятельность Занятия в кружках, секциях Театрализованная деятельность | | Игры (дидактические, подвижные, спортивные) Самостоятельная двигательная деятельность  Рассматривание иллюстраций С/РИ | | Создание соответствующей предметно-развивающей среды Проектная деятельность Прогулки  Турниры Фотовыставки | |
| Методы | | | | | |
| повышающие познавательную активность | вызывающие эмоциональную  активность | | способствующие взаимосвязи различных  видов деятельности | | Коррекции и уточнения  представлений детей |
| Элементарный анализ Сравнение по контрасту и подобию, сходству Группировка и классификация Моделирование и конструирование  Ответы на вопросы детей Приучение к самостоятельному поиску ответов на вопросы Развитие умения задавать вопросы  Допускание взрослым ошибки | Воображаемая ситуация Придумывание сказок Игры-драматизации Сюрпризные моменты Элементы новизны Юмор и шутка Сочетание разнообразных средств на одном занятии | | Перспективное планирование Ориентировка детей на последующую деятельность  Беседа  Обучение способу связи разных видов деятельности Проектная деятельность | | Повторение Наблюдение Экспериментирование Создание проблемных ситуаций  Беседа |

Формы, методы и приемы работы по речевому развитию детей с РАС

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Формы образовательной деятельности | | | | | |
| Режимные моменты | Совместная деятельность педагога с детьми | | Самостоятельная деятельность детей | | Совместная деятельность с семьей |
| Формы организации детей | | | | | |
| Индивидуальные  в малой группе | Индивидуальные  в малой группе  групповые | | Индивидуальные в малой группе | | Групповые Подгрупповые  Индивидуальные |
| Беседы  Заучивание потешек, скороговорок, стихотворений Игровое упражнение Игры  Наблюдение Обсуждение поведения, проблемных ситуаций по литературным произведениям Проблемная ситуация Прогулки  Чтение литературных произведений | Игры (подвижные, спортивные, дидактические, тренинговые, драматизации)  Проектная деятельность Театрализованная деятельность Рассматривание книг и иллюстрации  Ручной труд по ремонту и изготовлению книг Литературное творчество Литературные конкурсы, викторины  Тематические досуги Развлечения | | Игры (дидактические, подвижные, спортивные) Самостоятельная двигательная деятельность Рассматривание иллюстраций Раскрашивание книжек-раскрасок по литературным произведениям | | Создание соответствующей предметно- развивающей среды Проектная деятельность Прогулки Тематические дни Организация выставок Театрализованная деятельность |
| Приемы развития речи | | | | | |
| словесные | | наглядные | | игровые | |
| Речевой образец Повторное проговаривание Объяснение  Указание  Оценка детской речи Вопрос | | Показ иллюстративного материала Визуальные картинки, визуализация с помощью предметов, мнемотаблицы, альтернативная коммуникация | | Игровые проблемно-практические ситуации  Игра-драматизация  Имитационно-моделирующие игры Ролевые обучающие игры Дидактические игры  Игры, обыгрывающие артикуляцию звуков | |

Формы, методы и приемы работы по художественно-эстетическому развитию детей с РАС (продуктивные виды деятельности)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Формы образовательной деятельности | | | |
| в ходе режимных | в процессе ОД | в ходе СД детей | во взаимодействии с |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| моментов |  |  | семьями |
| Формы организации детей | | | |
| Индивидуальные Подгрупповые | Групповые  Подгрупповые Индивидуальные | Индивидуальные | Групповые  Подгрупповые Индивидуальные |
| Наблюдения Рассматривание эстетически привлекательных объектов природы. Игры (Д/И, словесные).  Игровые упражнения. Проблемные ситуации.  Обсуждение (произведений искусства, средств выразительности). Создание  коллекций. | ОД (рисование, аппликация, худ.труд, лепка).  Изготовление украшений, декораций, подарков, предметов для игр.  Экспериментирование; рассматривание эстетически привлекательных объектов природы, быта, произведений искусства.  Игры (Д/И, строительные, С/РИ). Тематические досуги.  Выставки работ декоративно- прикладного искусства, репродукций произведений живописи.  Проектная деятельность. Создание коллекций. | Украшение личных предметов.  Игры (Д/И, С/РИ, строительные).  Рассматривание эстетически привлекательных объектов природы, быта, произведений искусства.  Самостоятельная изобразительная деятельность. | Создание соответствующей предметно-развивающей среды.  Проектная деятельность. Экскурсии.  Прогулки.  Создание коллекций. |

Формы, методы и приемы работы по художественно-эстетическому развитию детей с РАС (музыкальная и театрализованная деятельность)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Формы образовательной деятельности | | | |
| Режимные моменты | Совместная деятельность педагога с  детьми | СД детей | Совместная деятельность с семьей |
| Формы организации детей | | | |
| Индивидуальные Подгрупповые | Групповые Подгрупповые  Индивидуальные | Индивидуальные Подгрупповые | Групповые Подгрупповые  Индивидуальные |
| С/РИ, Д/И  Музык.игры Игровое упражнение на ДМИ  Музыкальные минутки | Занятия Д/И, С/РИ,  музыкальные Концерты. Спектакли Праздники Развлечения Проектная  деятельность | Слушание. Пение Игра на музыкальных инструментах  Игры (Д/И, С/РИ, музыкальные) Рассматривание иллюстраций | Создание соответствующей предметно- развивающей среды  Проектная деятельность Праздники. Развлечения.  Театрализованные спектакли. Концерты с применением народных шумовых инструментов Сереброва. |

Формы, методы и приемы работы по физическому развитию детей РАС

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Задачи и содержание работы | Методы и приемы работы с детьми | Формы организации  детей | Примерный объем (в нед) |
| Образовательная деятельность | | | |
| Охрана и укрепление здоровья детей | Динамические паузы, гимнастики (для глаз, пальчиковые, артикуляционные) Логоритмические упражнения.  Чтение. Игры. П/И. Моменты радости. | Групп. Подгр. Инд. | 3-5 л.-25-30мин.  5-7 л.-30-35мин. |
| Накопление и обогащение двигательного опыта, воспитание  культуры движений | Утренняя гимнастика  СДВД тематического, тренировочно- игрового и интегративного характера Спортивные и физкультурные досуги | 3-5 л. – 50 мин.  5-7 л. - 60 мин. |
| Развитие физических качеств и  двигательных способностей | 3-5 л. - 50 мин.  5-7 л. - 60 мин. |
| Формирование потребности в двигательной активности | СДВД тематического характера Проектная деятельность  Д/п С/РИ  П/И (с элементами спортивных игр).  Спортивный и физкультурный досуги | 3-5 л.-25-30мин.  5-7 л. - 30 мин. |
| Образовательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов | | | |
| Охрана и укрепление здоровья  детей | Аналогичные формы работы во всех компонентах режима дня | Групп. Подгр. Инд. | 3-5л.-50 мин.  5-7 л.-75 мин. и в ходе реализации других ОО и организации ДА в течение дня |
| Накопление и обогащение двигательного опыта (развитие  основных движений), воспитание культуры движений |
| Развитие физических качеств и |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| двигательных способностей |  |  |  |
| Формирование потребности в двигательной активности |
| Самостоятельная деятельность детей | | | |
| Охрана и укрепление здоровья детей | Во всех видах самостоятельной деятельности детей (в т.ч. в условиях исследовательских и игровых проектов, С/РИ, Д/И, Т/И) | Подгр. Инд. |  |
| Накопление и обогащение двигательного опыта (развитие основных движений), воспитание культуры движений | ДА: - в утренний прием  в период подготовки к образовательной деятельности  на прогулке  в ходе закаливающих процедур  во второй половине дня  ПИ |
| Развитие физических качеств и двигательных способностей | П/И. ДА (в т.ч. С/РИ, игры- драматизации, музыкально  двигательные импровизации). |
| Формирование потребности в двигательной активности | Самостоятельные спортивные игры и упражнения |

**2.6.** **Программа коррекционно-развивающей работы с обучающимися с РАС**

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

На этапе помощи в раннем возрасте происходит выявление обучающихся группы повышенного риска формирования РАС (далее - группа риска).

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.

Период помощи в раннем возрасте целесообразно заканчивать с установлением диагноза из входящих в РАС («детский аутизм», «атипичный аутизм», «синдром Аспергера»), введенного после одиннадцатого пересмотра Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем, диагноза РАС.

Это примерно 3-3,5 года, а затем необходимо создать условия для дальнейшей подготовки ребёнка с РАС к переходу в ДОО, для чего необходимо, во-первых, обеспечить возможность интенсивной, индивидуальной и специализированной коррекции обусловленных аутизмом трудностей, одновременно являющихся главным препятствием для начала посещения детского сада, во-вторых, «дозированное» введение ребенка с РАС в группу ДОО с постепенным увеличением периода его пребывания в группе детей в течение дня, по мере адаптации и решения поведенческих, социально-коммуникативных, речевых и других проблем.

Программы помощи в раннем возрасте строго индивидуальными, но вместе с тем, в случае группы риска по РАС индивидуализация происходит постепенно, по мере созревания аутистической симптоматики.

На этапе помощи в раннем возрасте детям с РАС выделяют 9 приоритетных направлений коррекционно-развивающей работы:

1. Развитие эмоциональной сферы.

2. Развитие сенсорно-перцептивной сферы.

3. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности.

4. Формирование и развитие коммуникации.

5. Речевое развитие.

6. Профилактика и коррекция проблем поведения.

7. Развитие двигательной сферы.

8. Формирование навыков самостоятельности.

9. Обучение элементам навыков самообслуживания и бытовых навыков.

2.6.1.1. Развитие эмоциональной сферы

Установление эмоционального контакта с аутичным ребёнком является очень важным моментом не только в эмоциональном развитии ребёнка с аутизмом, но и его сопровождении в целом.

Формирование способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и окружающим миров в целом:

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

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

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

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

2.6.1.2. Развитие сенсорно-перцептивной сферы

Особенности сенсорно-перцептивной сферы относят к одним из основных признаков аутизма. От уровня развития сенсорно-перцептивной сферы, качественных характеристик восприятия зависит не только накопление чувственного опыта и формирование сенсорных образов, но и фактически всё психическое и физическое развитие человека.

Содержание направления включает 6 разделов:

«Зрительное восприятие»,

«Слуховое восприятие»,

«Кинестетическое восприятие»,

«Восприятие запаха», «Восприятие вкуса»,

«Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)».

Содержание каждого раздела представлено по принципу «от простого к сложному». Сначала проводится работа, направленная на расширение диапазона воспринимаемых ощущений ребенка, стимуляцию активности.

Под активностью подразумеваются психические, физические, речевые реакции ребенка, например: эмоционально-двигательная отзывчивость, концентрация внимания, вокализация.

В дальнейшем в ходе обучения формируются сенсорно-перцептивные действия. Ребенок учится не только распознавать свои ощущения, но и перерабатывать получаемую информацию, адекватно на неё реагировать, что в будущем поможет ему лучше ориентироваться в окружающем мире.

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

Зрительное восприятие:

- стимулировать фиксацию взгляда на предмете;

- стимулировать функцию прослеживания взором спокойно движущегося объекта;

- создавать условия для фиксации взгляда ребенка на лице педагогического работника, находящегося на расстоянии вытянутой руки;

- стимулировать установление контакта «глаза в глаза»;

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

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

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

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

- стимулировать развитие координации движений рук при обеспечении зрительного прослеживания в процессе действий с предметами различной формы (неваляшки, мячи, шары, кубики, пирамидки), побуждать к действиям хватания, ощупывания;

- формировать зрительное восприятие разных предметов, учить дифференцировать предметы (игрушки), имеющие разные функциональное назначение (мяч, машинка, кубик);

- учить различать предметы по цвету, форме, размеру;

- развивать способность переключать зрительное внимание с одного предмета на другой, с одной детали предмета на другую деталь того же предмета;

- формировать умение выделять изображение объекта из фона;

- создавать условия для накопления опыта реагирования на зрительные стимулы.

Слуховое восприятие:

- развивать слуховые ориентировочные реакции на звучащие стимулы (погремушки, колокольчики, шарманки);

- стимулировать проявления эмоциональных и двигательных реакций на звучание знакомых игрушек;

- побуждать прислушиваться к звукам, издаваемым различными предметами и игрушками, улыбаться, смеяться в ответ на звучание, тянуться к звучащим предметам, манипулировать ими;

- замечать исчезновение из поля зрения звучащей игрушки, реагировать на звук или голос, подкрепляя демонстрацией игрушки, возможностью погреметь, сжать игрушку самостоятельно или совместно с педагогическим работником;

- 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), а затем в разных местах;

- привлекать внимание к быстрым и медленным звучаниям игрушек и музыки, двигаться вместе с ребенком в темпе звучания: хлопать ладошками ребенка, покачивать на руках или на коленях, демонстрировать ему 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), 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?»);

- учить различать людей по голосу, выделять голос человека на общем звуковом фоне;

- создавать условия для пространственной ориентировки на звук, используя звучания игрушек в качестве сигнала к началу или прекращению действий в подвижных играх и упражнениях, побуждая обучающихся определять расположение звучащего предмета, бежать к нему, показывать и называть его.

Тактильное и кинестетическое восприятие:

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

- вызывать спокойные реакции на контакт с руками другого человека и оказание физической помощи (рука в руке, рука на локте, плече);

- добиваться спокойных реакций на соприкосновение с различными материалами (дерево, металл, клейстер, пластмасса, бумага, вода), различными по температуре (холодный, теплый), фактуре (гладкий, шероховатый), вязкости (твёрдый, жидкий, густой, сыпучий);

- развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений в результате давления на поверхность тела, изменения положения тела, его отдельных частей;

- развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений на исходящую от объектов вибрацию;

- развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений и восприятий путем обследования различной предметной среды, предлагать ребенку для захватывания, сжимания предметы разной формы, цвета, фактуры;

- развивать различение наощупь материалов (дерево, металл, клейстер, крупа, вода) 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).

Восприятие запаха:

- вызывать спокойные реакции на запахи (продуктов, растений),

- узнавать объекты по запаху (лимон, банан, какао).

Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина):

- обогащать опыт манипулятивной деятельности ребенка с предметами различной формы, величины, разного цвета;

- формировать ориентировку на внешние свойства и качества предметов, их отличие (по цвету, форме, величине) с использованием зрительного, тактильно-двигательного восприятия;

- учить сравнивать внешние свойства предметов («такой - не такой», «дай такой же»);

- формировать способы сравнения разных свойств предметов (путем наложения, сортировки).

Формирование полисенсорного восприятия:

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

2.6.1.3. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности

Одним из важнейших критериев при выборе и(или) составлении учебного плана является уровень интеллектуального развития ребёнка.

Работа по формированию предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения обучающихся с РАС. Она особенно важна в случае тяжёлых и осложнённых форм РАС и должна начинаться как можно раньше.

2.6.1.4. Формирование и развитие коммуникации

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

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

Основополагающим является формирование способов принятия, установления и поддержания контакта ребенка с педагогическим работником и научение ребенка приёмам взаимодействия с ним. Большую роль играет эмоциональный контакт с родителями (законными представителями), которые является важным звеном становления мотивационной сферы ребёнка.

Содержание этого приоритетного направления коррекционно-развивающей работы подразделяется на:

- формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником, формирование способности принимать контакт;

- развитие взаимодействия ребенка с другими детьми;

- развитие основ социального поведения, в том числе предпосылок учебного поведения.

Формирование потребности в коммуникации

Развитие эмоциональных средств общения ребенка с родителями (законными представителями), другими близкими, педагогическим работником:

- формировать потребность в общении с родителями (законными представителями), педагогическим работником в процессе удовлетворения физических потребностей ребенка;

- формировать у ребенка эмоциональную отзывчивость через теплые эмоциональные отношения с родителями (законными представителями), чувства доверия и привязанности к ним;

- создать условия для пробуждения у ребенка ответных реакций на контакт с родителями (законными представителями), педагогическим работником;

- формировать эмоционально-личностные связи ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником, положительное взаимодействие между матерью и младенцем: синхронность, взаимность, совместное изменение поведения, настроенность друг на друга;

- стимулировать установление и поддержание контакта ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником (глаза в глаза, улыбки и вербализации, развитие ритмического диалога);

- укреплять визуальный контакт ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником в процессе телесных игр;

- формировать умение фиксировать взгляд на родителях (законных представителях), педагогическом работнике;

- формировать умения прослеживать взглядом за родителями (законными представителями), педагогическим работником, его указательным жестом как основного вида предпосылок проявления внимания к совместному действию.

Развитие взаимодействия ребенка с педагогическим работником и другими детьми:

- 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 с педагогическим работником 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 педагогического работника с использованием разнообразных игрушек и игр;

- создавать возможность совместных действий с новым педагогическим работником;

- стимулировать взгляд на объект, на который указывает и смотрит педагогический работник;

- формировать толерантное отношение и (по возможности) интерес к другим детям,

- вызывать интерес к совместным действиям с другими детьми в ситуации, организованной педагогическим работником (активным движениям, музыкальным играм, предметно-игровым, продуктивным видам деятельности);

- формировать умение непродолжительное время играть рядом с другими детьми;

- совершенствовать умения действовать по подражанию педагогическому работнику.

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

- учить откликаться на своё имя;

- формировать умение выделять (показывать) по речевой инструкции педагогического работника основные части своего тела и лица (покажи, где голова, нос, уши, руки, живот);

- учить ориентироваться на оценку своих действий педагогическим работником, изменять свое поведение с учетом этой оценки;

- формировать предпосылки учебного поведения: учить соблюдать определённую позу, слушать, выполнять действия по подражанию и элементарной речевой инструкции;

- учить адекватно вести себя на занятиях в паре с другим ребенком, с группой;

- предупреждать неадекватные реакции на смену режимных моментов: питание, сон, бодрствование (с использованием расписания и (или) на основе стереотипа поведения).

2.6.1.5. Речевое развитие

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

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

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

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

Развитие потребности в общении:

- формировать аффективно-личностные связи у ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником как основу возникновения интереса к общению;

- развивать эмоциональные средства общения ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником;

- формировать умение принимать контакт,

- формировать умения откликаться на свое имя;

- формировать потребность в речевых высказываниях с целью общения с педагогическим работником и другими детьми;

- формировать понимание жестовой инструкции педагогического работника с речевым сопровождением, используя элементарные жесты во взаимодействии с педагогическим работником;

- учить использовать доступные средства коммуникации с педагогическим работником (жесты, слова: «привет, пока, на, дай»);

- стимулировать речевые проявления и инициативу обучающихся: обращения, просьбы, требования;

- стимулировать речевые реакции в процессе общения с родителями (законными представителями), педагогическим работником.

Развитие понимания речи:

- стимулировать внимание ребёнка к звучащей речи педагогического работника, 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 педагогический работник;

- 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»;

- учить выполнять простые инструкции, предъявляемые без жеста;

- учить обучающихся слушать песенки, стихи, фиксировать взгляд на артикуляции педагогического работника;

- активизировать речевые реакции обучающихся, совместно рассматривая предметы, игрушки, картинки;

- учить показывать по просьбе знакомые предметы и их изображения.

Развитие экспрессивной речи, в том числе средствами невербальной коммуникации:

- стимулировать использование жеста, указывающего на желаемый объект, чтобы выразить просьбу;

- учить выражать просьбу с помощью вокализации, которая может сопровождаться взглядом и (или) жестом, указывающим на желаемый предмет;

- учить выражать просьбу о помощи, протягивая предмет педагогическому работнику;

- стимулировать произнесение звуков, слогов, слов по очереди с педагогическим работником;

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

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

- стимулировать фиксацию взгляда на лице педагогического работника, 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 обучающихся подражать действиям губ педагогического работника в русле простой артикуляционной гимнастики;

- побуждать к звукоподражанию;

- создавать условия для активизации обучающихся к речевым высказываниям в результате действий с игрушками («паровоз - ту-ту», «самолет - ууу»);

- учить обучающихся отвечать на вопросы: «Хочешь пить?» - «Да», «Нет», «Хочу», «Не хочу»; выражать свои потребности словом: «Дай пить», «Хочу сок», «Хочу спать» (в дальнейшем - с обращением).

2.6.1.6. Профилактика формирования проблем поведения и их коррекция

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

Очень важно, чтобы к работе с проблемами поведения (как и в целом к сопровождению обучающихся с РАС) как можно раньше привлекались родители (законные представители) и другие члены семей, в которых есть обучающиеся с аутизмом, поскольку в этот период ребёнок, в основном, находится в семье (больше, чем в любом другом возрасте). Коррекционную работу с проблемами поведения в раннем возрасте следует строить в русле развивающих, эмоционально ориентированных методов; элементы поведенческих подходов следует вводить по мере необходимости и выяснения особенностей психологического профиля ребёнка.

Основные составляющие психолого-педагогического сопровождения:

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

- установление эмоционального контакта также нужно для всех направлений сопровождения, но в рамках ранней помощи - особенно важно, необходимо, т.к. эмоциональный контакт ребёнка с аутизмом с педагогическим работником, родителями (законными представителями) (прежде всего, с матерью) делает приобретённые навыки более стойкими, не требующими постоянного подкрепления, ориентирует на естественные, эмоциональные формы поощрения и (или) подкрепления;

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

В случае возникновения эпизода проблемного поведения:

а) никаким образом не обнаруживать негативных эмоциональных реакций, т.к. они могут подкреплять проблемное поведение;

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

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

Коррекция стереотипии в раннем возрасте требует особого внимания по нескольким причинам:

- в раннем возрасте в определённый период стереотипии свойственны типичному развитию;

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

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

Общий алгоритм работы со стереотипиями в раннем возрасте таков:

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

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

3. Квалификация стереотипии по феноменологическим и патогенетическим признакам;

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

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

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

2.6.1.7. Развитие двигательной сферы и физическое развитие

Психомоторный уровень развития нервно-психического реагирования становится при типичном развитии ведущим после трёх лет и остаётся таковым до 5-7 лет, однако базис его развития - и в норме, и при различных нарушениях - закладывается в раннем детстве.

Именно поэтому у ребёнка с повышенным риском формирования РАС двигательная сфера должна быть в поле внимания родителей (законных представителей) и сотрудников Организации. Детям с аутизмом могут быть свойственны различные уровни двигательной активности, от гиперактивности до выраженной двигательной заторможенности, неравномерность развития двигательной сферы, например, несоответствие развития тонкой и общей моторики, различия между возможностями произвольной и спонтанной двигательной активности. Это направление сопровождения включает формирование предметно-манипулятивной деятельности, развитие предметно-практической деятельности, общефизическое развитие, подвижные игры и плавание.

Формирование предметно-манипулятивной деятельности:

1) развивать различные виды захвата и удержание предметов в руке;

2) вызывать двигательную активность на интересный, новый, яркий предмет (игрушку), учить тянуться рукой к этому предмету;

3) учить рассматривать игрушку в своей руке, перекладывая ее из одной руки в другую;

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

5) формировать умение удерживать предметы (игрушки) двумя руками и отдавать по просьбе педагогическому работнику;

6) учить снимать и нанизывать шарики и (или) колечки на стержень без учета размера;

7) учить вставлять в прорези коробки соответствующие плоскостные фигурки;

8) вызывать интерес к объемным формам, учить опускать объемные геометрические фигуры в разнообразные прорези коробки (выбор из двух-трёх форм);

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

10) создавать ситуации для формирования взаимодействия обеих рук.

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

а) действия с материалами: формировать умения: сминать, разрывать, размазывать, разминать, пересыпать, переливать, наматывать различный материал (следует выбирать те действия и материалы, которые не относятся к сверхценным и (или) не вызывают негативных аффективных реакций);

знакомить со свойствами отдельных материалов (мягкий, твёрдый, текучий, сыпучий, пластичный);

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

- развивать манипулятивные действия с предметами (до того момента, когда они перестают соответствовать возрастным нормам);

- формировать умения захватывать, удерживать, отпускать предмет;

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

- формировать умения вращать, нажимать, сжимать предмет (вращений лучше избегать);

- формировать умения вынимать и (или) складывать предметы из ёмкости или 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) при использовании совместных или подражательных действий (следует ещё раз обратить внимание на опасность формирования стереотипий!);

- формировать способы усвоения общественного опыта на основе ППД (действия по подражанию, образцу и речевой инструкции);

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

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

Общефизическое развитие:

1) формировать у обучающихся интерес к физической активности и совместным физическим занятиям с педагогическим работником (в дальнейшем - по возможности с другими детьми);

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

3) учить обучающихся ползать по ковровой дорожке, доске, по наклонной доске, залезать на горку с поддержкой педагогического работника и самостоятельно спускать с нее;

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

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

6) учить обучающихся играть с мячом («лови - бросай», бросать в цель);

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

8) создавать условия для овладения умением бегать;

9) учить ходить по лесенке вверх с педагогическим работником, а затем и самостоятельно;

10) формировать у обучающихся потребность в разных видах двигательной деятельности;

11) развивать у обучающихся координацию движений;

12) учить выполнять физические упражнения без предметов и с предметами;

13) учить выполнять упражнения для развития равновесия;

14) учить обучающихся ходить по «дорожке» и «следам»;

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

16) учить обучающихся спрыгивать с высоты (с гимнастической скамейки высота 15-20 см);

17) учить обучающихся подползать под веревку, под скамейку;

18) формировать правильную осанку у каждого ребенка;

19) тренировать у обучающихся дыхательную систему,

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

Подвижные игры

Задачи этого подраздела тесно связаны с задачами направления «Предпосылки развития игровой деятельности», хотя представленность игровых моментов в совместной двигательной активности может быть очень разной.

В ходе совместной двигательной активности облегчается формирование понимания мотивов деятельности других участников; преследуются следующие задачи:

1) воспитывать у обучающихся интерес к участию в подвижных играх;

2) закреплять сформированные умения и навыки,

3) стимулировать подвижность, активность обучающихся,

4) развивать взаимодействие с педагогическим работником и другими детьми,

5) создавать условия для формирования у обучающихся ориентировки в пространстве, умения согласовывать свои движения с движениями других играющих обучающихся.

Формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности.

Произвольное подражание и игра для обучающихся дошкольного возраста являются естественными формами деятельности, освоения окружающего мира. При аутизме развитие этих и других имплицитных способов познания мира затруднено (в тяжёлых случаях спонтанно фактически не развивается). Развитие игры, выбор её видов и форм должны опираться на актуальный уровень и зону ближайшего развития ребёнка в коммуникации, речевом развитии, памяти, внимании, воображении, моторике.

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

- учить действовать целенаправленно с игрушками и другими предметами по подражанию в процессе предметно-игровых действий с педагогическим работником (вставить фигурки в пазы; расставить матрешки в свои домики);

- учить действовать целенаправленно с игрушками на колёсах (катать каталку, катать коляску с игрушкой);

- учить обучающихся выполнять движения и действия по подражанию действиям педагогического работника;

- учить обучающихся выполнять двигательные упражнения по образцу и речевой инструкции.

2.6.1.8. Формирование навыков самообслуживания и бытовых навыков

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

Наиболее существенным является создание условий для участия ребёнка в исполнении повседневных бытовых действий (одевание (раздевание), приём пищи, различные гигиенические процедуры):

- сначала на уровне пассивного участия (отсутствие негативизма);

- далее с постепенным подключением к действиям педагогического работника;

- возрастанием «доли участия» ребёнка с тенденцией к полной самостоятельности, достижимой в раннем возрасте далеко не всегда и не во всех видах деятельности.

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

2.6.1.9. Формирование навыков самостоятельности

Главная задача коррекционной работы с аутичными детьми - формирование навыков самостоятельности, т.к. без достаточной самостоятельности в быту удовлетворительный уровень социализации и независимости в жизни недостижимы.

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

Развитие самостоятельности может быть связано с обучением бытовым навыкам, развитием предпосылок интеллектуальной деятельности, занятиями по физическому развитию и другими приоритетными направлениями этого возрастного периода, с организацией отдельных занятий или дня в целом. Основным методическим приёмом формирования навыков самостоятельности является использования расписаний различных по форме и объёму.

Некоторые из традиционных направлений сопровождения в ранней помощи детям с повышенным риском формирования РАС - такие как познавательное и художественно-эстетическое развитие - не выделяются в самостоятельные, что не означает отсутствия соответствующей работы.

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

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

2.6.2. Помощь детям с РАС на начальном этапе дошкольного образования

2.6.2.1. Социально-коммуникативное развитие

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

1) Установление взаимодействия с аутичным ребёнком - первый шаг к началу коррекционной работы. Особенно при тяжёлых и осложнённых формах РАС у ребёнка нет мотивации к взаимодействию с другими людьми.

2) Установление эмоционального контакта также может быть первым шагом в коррекционной работе, если у ребёнка есть достаточные сохранные резервы эмоционального реагирования.

3) Произвольное подражание большинству обучающихся с аутизмом исходно не доступно. Следует отработать навык произвольного подражания как можно раньше, т.к. он важен не только как форма взаимодействия, но и как имплицитный способ обучения. Могут быть использованы как методы прикладного анализа поведения, так и развивающих подходов.

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

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

6) Использование конвенциональных форм общения - принятые формы общения при встрече, прощании, выражения благодарности. Конвенциональные формы общения можно использовать в целях формирования и развития сложного для обучающихся 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.

7) 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...»), отработка стереотипа использования таких речевых штампов очень полезны.

8) Обучение общению в различных жизненных ситуациях должно происходить по мере расширения «жизненного пространства» ребёнка с аутизмом, развития его самостоятельности. Это касается различных бытовых ситуаций дома, в организации, которую посещает ребёнок, в транспорте.

9) 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.

10) Использование альтернативной коммуникации.

2.6.2.2. 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 у обучающихся с РАС неодинаков, проявления чрезвычайно разнообразны: от мутизма до нарушений коммуникативной функции речи при её формально правильном развитии. Коррекционной работе должно предшествовать тщательное обследование, целью которого является установление патогенетической и логопедической структуры нарушений, разработка программы коррекции нарушений речевого развития. В частности, в раннем возрасте проблемы речевого развития чаще требуют психологической коррекции, чем логопедической помощи.

Направления работы, охватывающий весь спектр нарушений РАС:

1. Формирование импрессивной речи:

- 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.

2. Обучение экспрессивной речи:

- подражание звукам и артикуляционным движениям, повторение слогов и слов;

- называние предметов;

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

- обучение выражать согласие и несогласие;

- обучение словам, выражающим просьбу;

- дальнейшее развитие речи: обучение называть действия, назначение предметов; умение отвечать на вопросы «Для чего это нужно?», «Что этим делают?», «Зачем это нужно?», «Чем ты (например, причёсываешься)?»; умение отвечать на вопросы о себе; обучение пониманию признаков предметов (цвета, формы); умение отвечать на вопросы «Где?» и другие, связанные с пространственным восприятием, и выполнять соответствие инструкции; увеличение числа спонтанных высказываний;

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

- формирование основ коммуникативной функции речи (при предварительно сформированной потребности в коммуникации);

- конвенциональные формы общения;

- навыки коммуникации в сложной ситуации (например, если ребёнок остался без сопровождения);

- навыки речевого общения в различных жизненных ситуациях;

- развитие навыков диалога, речевого реципрокного взаимодействия.

4. Развитие речевого творчества:

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

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

2.6.2.3. Развитие навыков альтернативной коммуникации

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

Решение о целесообразности обучения ребенка с РАС способам альтернативной коммуникации должно приниматься индивидуально в каждом случае на основании результатов комплексной диагностики.

2.6.2.4. 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 обучающихся с РАС, в связи с чем коррекция поведения занимает очень важное место в структуре комплексного сопровождения.

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

Общая схема работы:

1. Определение проблемного поведения в терминах поведенческой терапии;

2. Фиксация проблемного поведения: установление эмпирической связи данного поведения с предшествующими и последующими событиями;

3. Определение функции проблемного поведения (обобщённо их две - избегание неприятного и получение желаемого, но каждая включает несколько вариантов);

4. Общий подход: предотвращать ситуации, в которых может возникнуть проблемное поведение; учить ребёнка адекватным способам выражать своё желание изменить ситуацию; не поощрять проявления проблемного поведения, если оно всё же возникло (ребёнок не должен избежать неприятной ситуации с помощью, например, агрессии или крика);

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

- подкрепление поведения несовместимого с проблемным или отсутствия проблемного поведения;

- лишение подкрепления;

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

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

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

Стереотипии также относят к проблемному поведению, но рассматривают отдельно, т.к. 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 стереотипии специально занимается только прикладной анализ поведения.

2.6.2.5. 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.

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 эмоциональной 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), связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом (используя различные приёмы, например, эмоциональное заражение, эстетическое воздействие).

2.6.2.6. Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам

Достижение главной цели комплексного сопровождения обучающихся 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 (законные представители) 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.

2.6.2.7. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности

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

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

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

Используются следующие виды заданий:

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

2) выполнение инструкции «Найди» (подбери, дай, возьми) такой же;

3) соотнесение одинаковых предметов;

4) соотнесение предметов и их изображений;

5) навыки соотнесения и различения предметов по признакам цвета, формы, размера;

6) задания на ранжирование (сериацию);

7) соотнесение количества (один - много; один - два - много).

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

2.6.3. Помощь детям с РАС на основном этапе дошкольного образования

2.6.3.1. Социально-коммуникативное развитие

Основные задачи коррекционной работы:

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

- способность различать своих и чужих, членов семьи, знакомых педагогических работников;

- способность выделять себя как физический объект, называть и (или) показывать части тела, лица, отмечая их принадлежность («мой нос», «моя рука»);

- способность выделять объекты окружающего мира, различать других людей (членов семьи, знакомых педагогических работников; мужчин и женщин; людей разного возраста); дифференцировать других обучающихся; выделять себя как субъекта.

2. Формирование предпосылок общения, развитие общения и взаимодействия ребенка с педагогическим работником и другими детьми:

- формирование предпосылок общения через обучение: адекватно просить о желаемом (словом или невербально); через совместную деятельность с педагогическим работником (игра, бытовые проблемы, самообслуживание), в дальнейшем - с детьми под контролем педагогического работника; далее - самостоятельно;

- взаимодействие с педагогическим работником: выполнение простых инструкций, произвольное подражание;

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

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

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

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

3. Формирование готовности к совместной деятельности с другими обучающимися:

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

- формирование способности устанавливать и поддерживать контакт;

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

- возможность совместных учебных занятий.

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

- введение правил безопасного поведения на основе отработки стереотипа, на основе эмоционального контакта с педагогическим работником;

- осмысление отработанных стереотипов по мере возможностей ребёнка.

5. Становление самостоятельности:

- продолжение обучения использованию расписаний;

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

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

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

6. Развитие социального и эмоционального интеллекта, развитие эмоциональной отзывчивости, сопереживания:

- умение эмоционально выделять людей, т.е. 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 ними 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).

7. Формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества:

- формирование позитивного отношения к своим действиям в русле особого интереса через эмоциональное заражение, по инструкции на основе эмоционального контакта и (или) адекватных видов подкрепления;

- расширение (по возможности) спектра мотивирующих факторов;

- формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества на основе мотивации, адекватной уровню развития ребёнка и ситуации.

8. Развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий:

- формирование целенаправленности на основе особого интереса и (или) адекватного подкрепления;

- обучение основам саморегуляции (возможно только при соответствующем уровне самосознания).

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

- обучение формальному следованию правилам поведения, соответствующим нормам и ценностям, принятым в обществе, на основе поведенческого стереотипа;

- смысловое насыщение формально усвоенных правил поведения, соответствующих нормам и ценностям, принятым в обществе, по мере формирования представлений о семье, обществе, морали, нравственности.

10. Формирование способности к спонтанному и произвольному общению:

- создание условий для становления спонтанного общения: полное (или в значительной степени) преодоление проблем физической и психической самоидентификации; развитие коммуникативной интенции и средств её структурирования и разворачивания; формирование мотивации к общению;

- возможность взаимообменного использования средств коммуникации (не обязательно вербальные);

- возможность произвольной коммуникации (по просьбе других людей - родителей (законных представителей), специалистов, друзей).

2.6.3.2. Помощь детям с РАС на пропедевтическом этапе дошкольного образования

В пропедевтическом периоде дошкольного образования эта работа должна обеспечить такой результат, чтобы поведенческие проблемы ребенка с аутизмом не могли существенно влиять на возможность его пребывания в коллективе, на процесс обучения.

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

Такие виды проблемного поведения, как агрессия и самоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные крики, плач, смех, негативизм либо относятся к искажённым формам реакции ребёнка на те или иные ситуации, либо возникают вследствие эндогенных причин. В первом случае принципиально возможна и предпочтительна психолого-педагогические 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.

Необходима правильная организация взаимодействия ребёнка с РАС с членами семьи - положительный эмоциональный фон, внимание к ребёнку не только тогда, когда он плохо себя ведёт. Одобрение и поощрение успехов и достижений, отсутствие подкрепления нежелательных форм поведения.

Коррекционную направленность деятельности Организации регулирует психолого - педагогической консилиум (ППк), который определяет особенности развития каждого ребенка с нарушениями развития, необходимость в его психологическом, логопедическом, физкультурно-оздоровительном сопровождении. На заседания консилиума выносятся проблемы следующего характера:

Выработка согласованной индивидуальной коррекционно- развивающей программы ее реализация;

В деятельность ППк входит:

планирование и контроль реализации интегративных функций образовательных и медико-оздоровительных структур Организации;

коррекция характера и интенсивности социально-педагогической реабилитации;

комплексная оценка социально-педагогической работы специалистов;

работа с родителями по результатам мониторинга.

Особенности детей с РАС требуют проведения психологической диагностики развития детей (выявление и изучение индивидуально-психологических особенностей детей), которую проводит педагог-психолог. Участие ребенка в психологической диагностике допускается только с согласия его родителей (законных представителей).

В течение учебного года специалисты проводят обследование в 2 этапа.

Второй этап (апрель)

Цель: Определить характер динамики, оценить результативность работы, составить прогноз относительно дальнейшего развития и обозначить дальнейший образовательный маршрут для каждого ребенка. На основе результатов обследования осуществляется перевод ребенка в следующую возрастную группу или выпуск в школу. Эта форма работы позволяет иметь исчерпывающую информацию о развитии каждого воспитанника; ребенок, испытывающий определенные трудности в обучении, имеет возможность получить квалифицированную помощь специалистов.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Условия | Реализация | |
| Специальные образовательные программы, технологии и методики | Комплексирование программ и технологий в соответствии с направлением коррекции.  Разработка индивидуальных программ развития. | |
| Специальные методы обучения | Работа педагога-психолога  Работа учителя-логопеда  Работа учителя-дефектолога  Работа воспитателя коррекционной группы | |
| Педагогические услуги | Общеобразовательная подготовка.  В МБУ педагогические услуги оказывают:  заместитель заведующей по ВМР  воспитатель коррекционной группы;  инструктор по физической культуре;  музыкальный руководитель.  Специальное образовательное подразделение: «Консультативный пункт». | |
| Психолого-педагогические услуги | В штатном расписании МБУ имеется педагог-психолог. | |
| Медицинские услуги | На базе МБУ согласно договору с МУЗ, Детская поликлиника №2  медицинские услуги оказывают: медсестра; врач-педиатр. | |
| Социальные услуги | Социальные услуги на базе МБУ оказывают:  заведующий МБУ;  заместитель заведующего по ВМР;  воспитатель; | |
|  | | педагог-психолог;  учитель-логопед;  учитель-дефектолог;  медицинский персонал. |
| Организация развивающей предметно-  пространственной среды | | Соблюдение принципов:  превентивной направленности;  пропедевтической направленности;  специально акцентированного информационного поля, его доступности;  оптимальной информационной целесообразности;  гибкого зонирования, сочетания открытости замкнутости пространства;  стабильности и динамичности; - эмоциогенности. |

Требования к специалистам:

наличие высшего профессионального образования (по специальности);

постоянное повышение квалификации (посещение курсов ПК, педсоветов, семинаров, мастер-классов, тренингов, открытых занятий, самообразование).

Система комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в условиях образовательного процесса

Психолого-медико-педагогическое сопровождение детей с РАС – это ведение ребёнка по образовательному и реабилитационному маршруту с целью обеспечения его индивидуального, личностно-ориентированного развития, коррекции дефекта, а также оказания своевременной поддержки.

В соответствии с современной концепцией коррекционно-развивающего обучения структура коррекционно-педагогического процесса МБДОУ Детского сада № 6 «Теремок» включает следующие блоки:

Диагностический.

Коррекционный:

а. физкультурно-оздоровительное направление,

б. коррекционно-развивающее направление,

в. психолого-педагогическое направление,

г. воспитательно-образовательное направление.

Социально-педагогический.

Каждый из перечисленных блоков имеет свои цели, задачи, содержание, которые реализуются с опорой на основные линии развития ребенка.

Коррекционный блок

Коррекция – комплексное воздействие на развитие ребёнка с учётом его индивидуальных особенностей, осуществляемое на основе совместной деятельности психологов, дефектологов, педагогических и медицинских работников.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Направления коррекционной работы | | | |
| физкультурно- оздоровительное направление | коррекционно- развивающее  направление | психолого- педагогическое  направление | воспитательно- образовательное  направление |
| Щадящий режим.  Закаливающие процедуры и профилактические мероприятия.  Соблюдение режима двигательной активности.  Рациональное витаминизированное питание.  Занятия физической культурой.  Лечебная физкультура.  Выполнение мед. рекомендаций. | Коррекционные занятия со специалистом.  Элементы цветотерапии  Музыкальная терапия  Су-джок терапия. | Индивидуальная игровая терапия.  Поведенческие игровые тренинги.  Сказкотерапия  Изотерапия.  Элементы куклотерапии  Релаксационные упражнения. | Деятельность по освоению Программы.  Элементы изотерапии.  Музыкальная терапия.  Релаксационные упражнения. |

Физкультурно-оздоровительное направление

Цель - оздоровление ребенка, его физическое развитие, воспитание положительного отношения к своему здоровью и формирование стремления к здоровому образу жизни.

Направления работы:

Создание условий для защиты, сохранения и укрепления здоровья и для физического развития воспитанников:

создание условий, отвечающих требованиям санитарно-гигиенических нормативов (мебель, освещение, воздушный режим, кварцевание помещений в период повышенной заболеваемости детей и эпидемий и т. д.);

проектирование охранительного и двигательного режима с опорой на современные нормативные документы;

создание климата психологического комфорта (учет индивидуально- психологических особенностей детей; выбор варианта учебного плана и программы, обеспечивающих доступность учебного материала на начальной ступени обучения; формирование навыков самооценки и самоконтроля как на начальной, так и на основной ступенях обучения);

обеспечение полноценного питания;

использование специального оздоровительного оборудования (кварцевые лампы, воздухоочистители и т. д.);

использование физкультурно-оздоровительного оборудования и тренажеров;

оборудование спортивной площадки;

обучение педагогов оздоровительным технологиям.

Психофизиологический контроль и профилактика здоровья детей:

медицинский контроль и профилактика заболеваемости силами врачей закрепленной за детским садом детской поликлиникой (диспансеризация, профилактический осмотр);

внутренний медицинский контроль и профилактика заболеваемости силами медицинской сестры и врачей-специалистов (психиатра, невропатолога, физиотерапевта (по направлению м/с кабинета ВОП);

осуществление комплексной оценки состояния здоровья ребёнка, определение группы здоровья, физкультурной группы;

проведение оздоравливающих и развивающих мероприятий и процедур:

артикуляционная и пальчиковая гимнастика, двигательные разминки и упражнения на релаксацию, гимнастика пробуждения, «гимнастика мозга»;

специальные комплексы упражнений: утренняя гимнастика, двигательные разминки в режиме дня, на занятиях (профилактика нарушений опорно-двигательного аппарата и зрения;

система закаливания, витаминизация вторых блюд и напитков, формирование навыков ухода за собственным телом (общее оздоровление организма).

Физическое развитие, формирование двигательных умений и навыков:

проведение специальных занятий (физкультура, коррекционная ритмика, музыкально-ритмические упражнения на музыкальных занятиях);

использование средств подвижной и спортивной игры и физических упражнений на прогулке, в свободной деятельности, в других режимных моментах;

формирование потребности в ежедневной двигательной активности как в саду, дома;

привлечение родителей для совместного участия в спортивных и оздоровительных мероприятиях.

В период пребывания ребенка в ДОУ педагоги и медицинские специалисты отмечают изменения в состоянии его здоровья и физическом развитии.

Коррекционно-развивающее и психолого-педагогическое направления

Коррекционная направленность пронизывает все разделы физкультурно - оздоровительной, образовательно-воспитательной и социально - педагогической деятельности. Процесс коррекционно-развивающего обучения и воспитания строится с учетом психологических особенностей и закономерностей развития психики детей с РАС. Отбор содержания коррекционно-развивающей работы происходит на основе комплексного изучения ребенка. Обучение и воспитание осуществляется с позиции индивидуально- дифференцированного подхода, при котором, с одной стороны, учитываются индивидуальные особенности и образовательные потребности каждого ребенка, а с другой - группы в целом.

Общеобразовательные и коррекционные задачи решаются в комплексе как в процессе традиционных для дошкольного воспитания форм и видов деятельности детей за счет применения специальных технологий и упражнений, так и в рамках специальных коррекционных занятий.

Все участники коррекционно-развивающего процесса (учитель-дефектолог, педагог - психолог, учитель-логопед), выполняя свои специфические задачи, работают в тесной взаимосвязи и взаимозависимости.

В режиме дня предусматриваются коррекционные индивидуальные занятия специалистов в соответствии с сеткой видов детской деятельности и режимом дня.

Преемственность в работе специалистов и воспитателей реализуется посредством ведения «Тетради взаимосвязи», в которой фиксируются рекомендации по организации индивидуальных занятий с детьми в рамках «Коррекционного часа».

Педагог-психолог организует проведение специальных психо-коррекционных занятий по развитию эмоционально-личностной сферы с использованием средств артпедагогики и арттерапии.

Педагог-психолог

Задачи работы:

охрана психического и физического здоровья детей;

создание психологического климата, способствующего эмоциональному благополучию воспитанников и остальных участников коррекционного процесса;

коррекционно- развивающая работа с детьми;

внедрение достижений современной психологии в практику обучения и воспитания;

психопросвещение.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Направление | Задачи | Методы и приемы | |
| Диагностика плановая и по запросу | Интеллектуальная сфера.  Эмоционально-волевая сфера и поведение.  Детско – родительские отношения.  Готовность к школьному обучению.  Межличностные отношения в детской группе. | Диагностические методы:  естественный эксперимент;  тестирование;  изучение продуктов детской деятельности;  наблюдения;  беседы с педагогами, родителями;  изучение взаимодействия в детском обществе. | |
| Занятия  подгрупповые индивидуальные | Преодоление негативных тенденций в поведении.  Развитие ВПФ.  Развитие восприятия целостной картины окружающего мира.  Развитие творческого воображения  Развитие навыков релаксации. | Игротерапия.  Психогимностика  Игровое моделирование проблемных ситуаций.  Продуктивная деятельность.  Элементы сказкотерапии. | |
| Психокоррекция | Коррекция отношений между детьми.  Коррекция индивидуально- психологических отклонений в поведении, общении, развитии детей.  Коррекция развития эмоционально- чувствительной сферы ребёнка.  Поддержка детей группы риска с повышенной тревожностью, агрессивностью, депрессивностью.  Помощь в урегулировании отношений в системах родители –  дети, педагог – ребёнок. |
| Психопрофилактика | Улучшение психологического климата в группах и в ДОУ в целом.  Обеспечение условий для успешной адаптации вновь поступивших детей.  Повышение компетентности пед. персонала в вопросах максимизации комфортности пребывания детей в  ДОУ. |  | |
|  | Предупреждение синдрома эмоционального выгорания пед.  коллектива. | |  |
| Психопросвещение | Работа с родителями:  -повышение компетентности в вопросах воспитания детей;  - повышение компетентности в вопросах организации эффективного взаимодействия с ребенком с ОВЗ. | | Групповые и индивидуальные консультации.  Подбор и знакомство с психологической литературой по заявленной тематике.  Лекции-выступления на родительских собраниях.  Мастер-классы.  Диагностика детско-родительских отношений: тестирование, анкетирование, наблюдение, беседы. |
| Работа с педагогами:  обучение личностно ориентированной модели общения с ребёнком;  помощь в организации специальной окружающей предметной среды в группах;  разработка индивидуальных программ и рекомендаций для развития ребёнка;  выявление «сильных» сторон воспитателя и помощь в выдвижении их на первый план в работе с детьми. | | Индивидуальные и групповые консультации.  Сеансы релаксации.  Проведение лекций, мастер-классов, тренингов.  Диагностика отношений воспитателя с детьми: наблюдения за работой педагогов, мониторинг психологического климата в группе. |
| Взаимосвязь со специалистами:  разработка плана совместной диагностики;  консультирование по вопросам коррекции развития детей (интеллектуального, личностного и эмоционально-волевого);  -выявление «сильных» сторон специалистов. | | Консультации, рекомендации.  Тренинги.  Мастер-классы.  Сеансы релаксации.  Совместное обсуждение результатов диагностики.  Участие в ППк.  Диагностика отношений специалистов с детьми: наблюдения, беседы, мониторинг психологического климата в группе  и на занятиях. |

Учитель-логопед

Задачи работы:

выявление специфики речевых нарушений,

коррекция речевого развития с целью обеспечения равных стартовых возможностей при поступлении детей в массовые школы;

развитие речевого общения (решение в единстве задач языкового и коммуникативного развития), формирование коммуникативных способностей и умения сотрудничать;

создание развивающей предметно-пространственной среды и условий для обогащения деятельности детей;

взаимодействие с семьями воспитанников повышения уровня знаний в работе по преодолению речевых недостатков детей, выработки компетентной позиции по отношению к собственному ребёнку.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Направление | Задачи | Методы и приемы |
| Диагностика  речевого развития | Выявление уровня речевых нарушений | Беседа  Тестовые задания |
| Развитие речевого общения и обучение грамоте (подгрупповые, индивидуальные) | | |
| Преодоление речевых нарушений | Развитие общей координации и мелкой моторики руки  Охрана зрения  Развитие сенсорики  Коррекция эмоционально-волевой сферы  Развитие высших психических функций  Коррекция звукопроизношения | Дидактические игры и упражнения Фонетическая ритмика  Артикуляционные упражнения Пальчиковая гимнастика Логоритмика  Беседы (диалоги, полилоги) |
| Формирование звуковой культуры речи | Развитие фонематического слуха.  Развитие умения воспроизводить слова сложной слоговой структуры.  Обучение звукобуквенному анализу слов, чтению.  Воспитание чёткого произношения.  Развитие голоса и речевого дыхания.  Развитие фонематического восприятия. | Составление рассказов (по картине, алгоритму, схеме). Решение речевых проблемных ситуаций.  Драматизации, театрализованные постановки Составление предложений (по схеме, образцу, способом добавления слов).  Фонетический разбор слов. Чистоговорки, скороговорки. Выразительное рассказывание стихотворений. |
| Развитие и обогащение словаря | Образование относительных и притяжательных прилагательных  Развитие навыка подбора синонимов и антонимов  Развитие словаря признаков  Развитие глагольного словаря  Обобщение группы слов  Уточнение названий понятий, предметов и их частей  Уточнение лексического значения слов |
| Развитие связной речи | Развитие невербальных средств общения  Развитие речевого общения  Обучение пересказу  Обучение рассказыванию по серии картин  Обучение составлению рассказа по картине |
| Формирование грамматического строя речи | Образовывать множественное число существительных, родительный падеж множественного числа.  Согласование: прилагательные с существительными; существительные с числительными; предлоги с существительными.  Образование уменьшительно- ласкательных форм существительных. |
| Работа с родителями: | Повышение уровня компетентности в вопросах речевого развития детей.  Систематический контроль над поставленными звуками. | Тематические консультации, беседы.  Открытые занятия.  Подбор и знакомство со специальной литературой по заявленной тематике.  Конкурс чтецов.  Выступления на родительских собраниях. |
| Работа с воспитателями | Разработка индивидуальных программ для развития ребёнка.  Составление рекомендаций по развитию фонематического слуха, навыков звукового анализа и синтеза.  Планирование заданий для индивидуальной работы на закрепление речевого материала.  Упражнения по развитию внимания, понятий, логического мышления. | Тематические консультации.  Открытые занятия.  Подбор и распространение специальной пед.литературы.  Лекции и беседы на педагогических советах. |
| Работа с музыкальным руководителем | Пропедевтическая работа.  Закрепление полученных речевых навыков. | Упражнения на ритм речи; развитие дыхания и голоса; артикуляционного аппарата.  Досуги.  Согласование сценариев праздников, развлечений.  Театрализация: внятность произнесения слов. |
| Работа с  психологом, учителем-  дефектологом | Пропедевтическая работа.  Поиск подхода к детям. | Совместное обсуждение результатов психологических исследований.  Консультации, беседы.  Планирование совместной работы. |

Воспитатель группы

Задачи работы:

совместная работа со специалистами по преодолению негативных тенденций в поведении детей;

развитие продуктивных видов деятельности детей;

познавательное развитие, формирование целостной картины мира;

осуществление работы с детьми по заданию специалистов;

повышение педагогической компетентности родителей и вовлечение их в коррекционно-развивающий процесс.

Коррекционно-развивающая работа воспитателя с детьми в повседневной жизни

|  |  |
| --- | --- |
| Форма работы с детьми | Содержание |
| Утренняя коррекционная гимнастика | Коррекция дыхания, опорно-двигательного аппарата. Элементы фонетической  ритмики. Развитие слухового внимания, мелкой моторики, пальцев рук, двигательной активности, ориентировки в пространстве |
| Дидактическая игра | Закрепление навыков и умений, полученных на коррекционных занятиях. |
| Сюжетно-ролевая игра | Закрепление умений организовывать и поддерживать игровую деятельность. Обогащение лексики. Развитие связной речи. Развитие коммуникативной стороны  речи. |
| Культурно-гигиенические  навыки | Развитие мелкой моторики, коммуникативной стороны речи, внимания, мышления |
| Трудовая деятельность | Развитие мелкой моторики, коммуникативной стороны речи. Обогащение и активизация словарного запаса. Выравнивание психических процессов: анализа,  синтеза, внимания, мышления, памяти |
| Прогулка (подвижные игры) | Коррекция психических процессов. Развитие двигательной активности, коммуникативной стороны речи, ориентировки в пространстве, эмоционально-  волевой сферы. |
| Засыпание под музыку | Релаксация: переход от активной деятельности ко сну. |
| Пробуждение под музыку | Выравнивание фаз пробуждения детей. Эмоционально-положительный заряд детей  для дальнейшей деятельности во второй половине дня. |
| Коррекционная гимнастика  пробуждения | Развитие общей и мелкой моторики. Коррекция дыхания. Элементы фонетической  ритмики. Умение ориентироваться в пространстве |
| Инд. коррекционная работа по заданию логопеда (дефектолога) | Выполнение упражнений по преодолению фонетических нарушений грамматической стороны речи и связной речи. Коррекция звукопроизношения. Артикуляционная гимнастика. Обогащение лексики.  Развитие ВПФ. Закрепление и уточнение понятий, представлений. |
| Инд. работа по заданию  психолога | Развитие и коррекция эмоционально-волевой сферы. |
| Досуги, праздники, театр.  деятельность | Развитие эмоционально-волевой сферы. Формирование предпосылок к развитию  творческого воображения. Развитие мелкой и общей моторики |

Механизмы адаптации Программы для детей с РАС

Контингент воспитанников групп для детей с – формируется из числа детей, прошедших городскую психолого – медико - педагогическую комиссию (ПМПК) и получивших рекомендации продолжить дальнейшее обучение в Организации. Данный контингент детей нуждается в коррекционно-развивающем образовании.

Использование специальных образовательных программ и методов, специальных методических пособий и дидактических материалов

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Образовательная область | Методические пособия | |
| Социально- коммуникативное развитие | Т.Б. Полянская «Игры для развития эмоциональной сферы младших дошкольников», СП-б, Детство-пресс, 2011 Е  Зворыгина «Первые сюжетные игры малышей»  Развивающие занятия. Автор - составитель Т.Д. Пашкевич. Волгоград, Изд.  «Учитель», 2011  Формирование коммуникативных навыков у детей 3-7 лет. Авторы- составители Ю.В. Полякевич, Г.Н. Осинина. Волгоград, Изд. «Учитель», 2011  А.Н. Харчевникова, В.А. Деркунская «Сюжетно-ролевые игры для социализации детей 4-5 лет, М., Изд. Аркти, 2010  С.Н. Коваленко, М.И. Кременецкая Развитие коммуникативных способностей и социализация детей старшего дошкольного возраста, СП-б. Детство-пресс. 2011 Л.Л. Мосалова Я и мир, конспекты занятий по социально-нравственному  воспитанию детей д.в., СП-б, Детство-пресс, 2011 | |
| Познавательное развитие | С.В. Павлова, Е.Н. Савинцева «Комплексные развивающие занятия для детей раннего возраста, Пед общество России, М.; 2010  Т. В. Галанова, А.Н. Харчевникова «Развивающие игры с малышами до 3 лет» В.П. Новикова «Математика в детском саду» М.; Мозаика-Синтез, 2015 Открытые мероприятия для детей второй младшей группы. ОО «Познавательное развитие», автор- составитель Аджи А.В., МЕТОДА, Воронеж, 2014 И.Б. Кочанская «Полезные сказки».  Беседы с детьми о хороших привычках. ООО «ТЦ Сфера», 2015 Е.А. Алябьева  «Сказки о предметах и их свойствах». ООО «ТЦ Сфера», 2014  С.И. Шоакбарова Конспекты психолого-педагогических развивающих занятий для дошкольников, СП-б, Детсво-Пресс. 2013  О.А. Воронкевич «Добро пожаловать в экологию», Сп-б, Детство-пресс, 2014  «Организация опытно-экспериментальной деятельности детей 2-7 лет» авт.сост. Е.А.Мартынова, И.М. Сучкова.-Волгоград: Учитель, 2011 г.  Т.П. Гарнышева «ОБЖ для дошкольников» планирование работы, конспекты занятий, игры, С-Пб, Д-ПРЕСС, 2011г. Т.А. Шорыгина «Беседы о хорошем и плохом поведении М., Тц Сфера», 2011  Основы безопасности детей дошкольного возраста. Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина. М.: Просвещение Безопасность: Учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста. / Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина. – М.: ООО «Издательство АСТ-ЛТД» В.А. Дергунская, А.А. Ошкина «Игры- эксперименты с дошкольниками», М.: Центр  пед. образования, 2013 | |
| Речевое развитие | Лалаева Р. И., Серебрякова Н.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. – М., Владос, 2004. Коноваленко В. В., Коноваленко С.В. Фронтальные логопедические занятия в старшей группе для детей с общим недоразвитием речи. – М., Гном – Пресс, 1999. Коноваленко В. В., Коноваленко С.В. Фронтальные логопедические занятия в подготовительной группе для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. – М., Гном – Пресс, 1998. Овчинникова Т. С. Артикуляционная и пальчиковая гимнастика на занятиях в детском саду. – СПб.: КАРО, 2006. – эл. носитель. Лебедева И. Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение расказыванию по картине. – СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2009 Комарова Л. А. Автоматизация звуков в игровых упражнениях. - М.: Гном, 2009. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. – М.: Айрис-пресса, 2008. Шевченко С. Г., Тригер Р. Д., Капустина Г. М., Волкова И. Н. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития/ Под общей редакцией Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2003. – эл.носитель. Арбекова Н. Е. Развиваем связную речь у детей. Мир растений. Мир животных. Мир человека. – М.: Гном, 2017. Арбекова Н. Е. Развиваем связную речь у детей. Конспекты подгрупповых занятий. – М.: Гном, 2017. Голубева Г. Г. Преодоление  нарушений звукослоговои структуры слова у дошкольников: Учебно- | |
|  | методическое пособие. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2010. (эл. носитель) Тригер РД., Владимирова Е.В. УМК: тетрадь-учебник «Звуки речи, слова, предложения — что это?» Ч. I. — Смоленск, 1998, 2000. – эл. носитель. Цуканова СП., Бетц Л.Л. Учим ребенка говорить и читать. Конспекты занятий по развитию фонематической стороны речи и обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста. М.: Гном, 2017 Бардышева Т. Ю., Моносова Е.Н. Логопедические занятия в детском саду. Старшая и Подготовительная к школе группа. - М.: Издательство «Скрипторий», 2011. – эл. носитель. Карпова С. И., Мамаева В.В. Развитие речи и познавательных способностей дошкольников. – СПб.: Речь, 2007. – эл. носитель. Лопатина Л. В., Иванова О. В. Логопедическая работа по развитию восприятия устной речи дошкольниками с задержкой психического развития: Учебное пособие. — СПб: КАРО, 2007– эл. носитель.  Гавришева Л. Конспекты интегрированной коррекционной образовательной музыкальной деятельности с детьми. СПб.: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2016 Воронкевич О.А. Добро пожаловать в экологию! Парциальная программа. -  СПб.: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2015 | |
| Физическое развитие | Алябьева Е.А. Нескучная гимнастика. Тематическая утренняя зарядка для детей  5-7 лет.- М.: ТЦ Сфера, 2014. – 144 с.  Бутко Г.А. «Физическое воспитание детей с задержкой психического развития. М., Книголюб, 2006  Воронова Е.К. Формирование двигательной активности детей 5-7 лет: игры- эстафеты. – Волгоград: Учитель, 2012. – 127 с.  Глазырина Л.Д. Физическая культура дошкольникам. М.: Владос, 2002 г. Гуськов А.А. Подвижные и речевые игры для детей 5-7: развитие моторики, коррекция движений и речи. Волгоград: Учитель, 2014 г.  Мастюкова Е.М. «Коррекционно – педагогическая работа по физическому воспитанию дошкольников с проблемами в развитии», М.: Владос. 2002 Овчинникова Т.С. Подвижные игры, физминутки и общеразвивающие упражнения с речью и музыкой в логопедическом детском саду. – СПБ.: Каро, 2006 г.  Рунова М.А. Движение день за днем. М.: Линка-Пресс, 2007 г. Трясорукова Т.П. Эффективное развитие: мышление, движение, речь.  Оптимизация психомоторного развития детей дошкольного возраста. Р-н-Д: Феникс, 2013 г.  Нищева Н.В. Подвижные и дидактические игры на прогулках. СПб.: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2015  Нищева Н.В. веселая дыхательная гимнастика. СПб.: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2014 Кирилова Ю. А.  Интегрированные физкультурно – речевые занятия для дошкольниМаханева М.Д. Воспитание здорового ребенка, М., АРКТИ, 2004. Кириллова Ю.А. Интегрированные физкультурно-речевые занятия для дошкольников с ОНР 4-7 лет, С-Пб, «Детство-Пресс» , 2005. Утробина К.К. Занимательная физкультура в детском саду, М., ГНОМиД, 2005. Яковлева Т.С. Здоровьесберегающие технологии воспитания в детском саду, М., «Школьная пресса», 2006. Бабенкова Е.А., Федоровская О.М., Игры, которые лечат, М., СФЕСО, 2009. «Физкультура для малышей» Библ. Программы «Детство», Е. Синкевич, С-П, «Детство-Пресс», 1999. «Физическая культура - дошкольникам. Средний возраст», Л. Глазырина, М. «Владос», 1999. «Физическое воспитание в системе коррекционно- развивающего обучения», Г.П. Болонов, М., «Сфера», 2003. «Развивающая педагогика оздоровления. Дошкольный возраст», В. Кудрявцева, М., «Линка- Пресс», 2000. Игры, которые лечат. Для детей от 5 до 7 лет. – М., ТЦ Сфера, 2009. Игровые технологии в системе физического воспитания дошкольников – Волгоград, 2013. ков с ОНР 4 -7 лет. СПб.: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2013 | |
| Художественно – эстетическое развитие | Методика обучения детей игре на детских музыкальных инструментах в оркестре  «Маленькие дети – большие музыканты» Л.А. Зырянова  Бугаева З.Н. Музыкальные занятия в детском саду. М.: АСТ; Сталкер, 2005 г. Зацепина М.Б. Музыкальное воспитание в детском саду. М.: Мозаика-Синтез, 2005 г.  Зырянова Л.А. Маленькие дети – большие музыканты. Тольятти: Форум, 2008 | |
|  | Корчаловская Н.В. Комплекс занятий по развитию музыкальных способностей у дошкольников. М.: АРКТИ, 2008 г.  Радынова О. П. Музыкальные шедевры. М.: Гном-Пресс, 2000 г. Радынова О.П. Слушаем музыку. М.: Просвещение, 1990 г.  Гавришева Л. Конспекты интегрированной коррекционной образовательной музыкальной деятельности с детьми. СПб.: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2016 Нищева Н.В. Логопедическая ритмика в системе коррекционной работы в детском саду. СПб.: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2014  Дубровская Н. В. Цвет творчества. Конспекты занятий. Средняя группа. СПб.: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2014  Дубровская Н. В. Цвет творчества. Конспекты занятий. Старшая группа. СПб.: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2013  Дубровская Н. В. Цвет творчества. Конспекты занятий. Подготовительная группа. СПб.: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2014  Ветлугина Н.А. Художественное творчество и ребенок. М.: Просвещение, 2003 г. Гаврилова В.В., Артемьева Л.А. Декоративное рисование с детьми 5-7 лет: рекомендации, планирование, конспекты занятий. - Волгоград: Учитель, 2014 Гибсон Р. Веселые игры. Лепка. М.: Росмэн, 2004 г.  Григорьева Г.Г. Игровые приемы в обучении дошкольников изобразительной деятельности. М.: Просвещение, 2004 г.  Дрезина М.Г., Куревина О.А. Навстречу друг другу. Программа совместной художественно-творческой деятельности педагогов, родителей и детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. М.: Линка-Пресс, 2007 г.  Кузнецова О.Г. Обучаем дошкольников приемам рисования. М.: Просвещение, 2003 г  Лыкова И.А. Изобразительная деятельность в детском саду. Младшая группа. - М.: ИД «Цветной мир», 2013. – 144 с.  Лыкова И.А. Изобразительная деятельность в детском саду. Средняя группа. - М.: ИД «Цветной мир», 2013. – 144 с.  Лыкова И.А. Изобразительная деятельность в детском саду. Старшая группа. -  М.: ИД «Цветной мир», 2014. -216 с.  Лыкова И.А. Изобразительная деятельность в детском саду. Подготовительная к школе группа. - М.: ИД «Цветной мир», 2013. -208 с.  Малышева И.Н., Ермолаева Н.А. Аппликация в детском саду. Ярославль. Академия развития, 2000 Марина З. Лепим из пластилина. С-П.: Кристалл, 2002 Павлова О.В. Изобразительная деятельность. Художественный труд. Комплексные занятия. Младшая группа. Волгоград, Учитель, 2010  Павлова О.В. Изобразительная деятельность. Художественный труд. Комплексные занятия. Средняя группа. Волгоград, Учитель, 2011 г.  Павлова О.В. Изобразительная деятельность. Художественный труд. Комплексные занятия. Старшая группа. Волгоград, Учитель, 2014 г. – 202 с.  Павлова О.В. Изобразительная деятельность. Художественный труд. Подготовительная группа. Волгоград: Учитель, 2011 г.  Федотова Г.А. Послушная глина. С-П.: Кристалл, 2001 г.  Янушко Е.А. Аппликация с детьми раннего возраста. М.: Мозаика-Синтез, 2012 Дубровская Н. В. Цвет творчества. Интегрированная программа художественно- эстетического развития дошкольника от 2 до 7 лет СПб.: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2014  Дубровская Н. В. Цвет творчества. Конспекты занятий. Средняя группа. СПб.: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2014  Дубровская Н. В. Цвет творчества. Конспекты занятий. Старшая группа. СПб.: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2013  Дубровская Н. В. Цвет творчества. Конспекты занятий. Подготовительная группа. СПб.: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2014  Куцакова Л.В. Занятия по конструированию из строительного материала в старшей группе детского сада. Конспекты занятий. - М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 48с.  Куцакова Л.В. Занятия по конструированию из строительного материала в подготовительной к школе группе детского сада. Конспекты занятий. - М.:  Мозаика-Синтез, 2009. – 48с. | |
|  | | Куцакова Л.В. Занятия по конструированию из строительного материала в средней группе детского сада. Конспекты занятий. - М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 64 с.  Куцакова Л.В. Конструирование и художественный труд в детском саду.М.: Сфера,2010г.  Ремезова Л.А. Обучение дошкольников конструированию из строительного материала. Самара, СГПУ, 2003 г. |

Проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий

Коррекционная работа организуется в рамках ведущей деятельности. Поэтому при коррекционно-педагогических мероприятиях стимулируется ведущий для данного возраста вид деятельности: в младшем возрасте — эмоциональное общение со взрослым и предметная деятельность; в дошкольном возрасте — игровая деятельность. Важно развитие скоординированной системы межанализаторных связей, опора на все анализаторы с обязательным включением двигательно-кинестетического анализатора. Желательно опираться одновременно на несколько анализаторов (зрительный и тактильный, тактильный и слуховой). Необходимо гибкое сочетание различных видов и форм коррекционно- педагогической работы (индивидуальных, подгрупповых).

**2.7. Рабочая программа воспитания**

**1. Целевой раздел**

1.1. Цель и задачи воспитания

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

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

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

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

1.1.2. Общие задачи воспитания в ДОУ:

1) содействовать развитию личности, основанному на принятых в обществе представлениях о добре и зле, должном и недопустимом;

2) способствовать становлению нравственности, основанной на духовных отечественных традициях, внутренней установке личности поступать согласно своей совести;

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

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

Задачи воспитания формируются для каждого возрастного периода (2 мес. 1 год, 1 год - 4 года, 4 года - 8 лет) на основе планируемых результатов достижения цели воспитания и с учетом психофизических особенностей обучающихся с РАС.

Задачи воспитания соответствуют основным направлениям воспитательной работы.

1.2 Направления воспитания

1.2.1. Патриотическое воспитание

Цель патриотического воспитания - содействовать формированию у ребёнка личностной позиции наследника традиций и культуры, защитника Отечества и творца (созидателя), ответственного за будущее своей страны.

Ценности - Родина и природа лежат в основе патриотического направления воспитания. Чувство патриотизма возникает у ребёнка вследствие воспитания у него нравственных качеств, интереса, чувства любви и уважения к своей стране - России, своему краю, малой родине, своему народу и народу России в целом (гражданский патриотизм), ответственности, ощущения принадлежности к своему народу.

Патриотическое воспитания базируется на идее патриотизма как нравственного чувства, которое вырастает из культуры человеческого бытия, особенностей образа жизни и её уклада, народных и семейных традиций.

Работа по патриотическому воспитанию предполагает: формирование «патриотизма наследника», испытывающего чувство гордости за наследие своих предков (предполагает приобщение детей к истории, культуре и традициям нашего народа: отношение к труду, семье, стране и вере); «патриотизма защитника», стремящегося сохранить это наследие (предполагает развитие у детей готовности преодолевать трудности ради своей семьи, малой родины); «патриотизма созидателя и творца», устремленного в будущее, уверенного в благополучии и процветании своей Родины (предполагает конкретные каждодневные дела, направленные, например, на поддержание чистоты и порядка, опрятности и аккуратности, а в дальнейшем - на развитие всего своего населенного пункта, района, края, Отчизны в целом).

1.2.2. Социальное воспитание

Цель социального воспитания - формирование ценностного отношения детей к семье, другому человеку, развитие дружелюбия, умения находить общий язык с другими людьми.

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

В дошкольном детстве ребёнок начинает осваивать все многообразие социальных отношений и социальных ролей. Он учится действовать сообща, подчиняться правилам, нести ответственность за свои поступки, действовать в интересах других людей. Формирование ценностно-смыслового отношения ребёнка к социальному окружению невозможно без грамотно выстроенного воспитательного процесса, в котором проявляется личная социальная инициатива ребёнка в детско-взрослых и детских общностях.

Важной составляющей социального воспитания является освоение ребёнком моральных ценностей, формирование у него нравственных качеств и идеалов, способности жить в соответствии с моральными принципами и нормами и воплощать их в своем поведении. Культура поведения в своей основе имеет глубоко социальное нравственное чувство - уважение к человеку, к законам человеческого общества. Конкретные представления о культуре поведения усваиваются ребёнком вместе с опытом поведения, с накоплением нравственных представлений, формированием навыка культурного поведения.

1.2.3. Познавательное воспитание

Цель познавательного воспитания - формирование ценности познания.

Ценность - познание лежит в основе познавательного воспитания.

В ДОУ проблема воспитания у детей познавательной активности охватывает все стороны воспитательного процесса и является непременным условием формирования умственных качеств личности, самостоятельности и инициативности ребёнка. Познавательное и духовно-нравственное воспитание должны осуществляться в содержательном единстве, так как знания наук и незнание добра ограничивает и деформирует личностное развитие ребёнка.

Значимым является воспитание у ребёнка стремления к истине, становление целостной картины мира, в которой интегрировано ценностное, эмоционально окрашенное отношение к миру, людям, природе, деятельности человека.

1.2.4. Физическое и оздоровительное направление воспитания

Цель физического и оздоровительного воспитания - формирование ценностного отношения детей к здоровому образу жизни, овладение элементарными гигиеническими навыками и правилами безопасности.

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

Физическое и оздоровительное воспитание основано на идее охраны и укрепления здоровья детей, становления осознанного отношения к жизни как основоположной ценности и здоровью как совокупности физического, духовного и социального благополучия человека.

1.2.5. Трудовое воспитание

Цель трудового воспитания - формирование ценностного отношения детей к труду, трудолюбию и приобщение ребёнка к труду.

Ценность - труд лежит в основе трудового направления воспитания.

Трудовое воспитание направлено на формирование и поддержку привычки к трудовому усилию, к доступному напряжению физических, умственных и нравственных сил для решения трудовой задачи; стремление приносить пользу людям. Повседневный труд постепенно приводит детей к осознанию нравственной стороны труда. Самостоятельность в выполнении трудовых поручений способствует формированию ответственности за свои действия.

1.2.6. Этико-эстетическое воспитание

Цель эстетического воспитания - способствовать становлению у ребёнка ценностного отношения к красоте.

Ценности - культура, красота, лежат в основе эстетического направления воспитания.

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

1.3. Принципы воспитания

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

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

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

- принцип общего культурного образования: воспитание основывается на культуре и традициях России, включая культурные особенности региона;

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

- принципы безопасной жизнедеятельности: защищенность важных интересов личности от внутренних и внешних угроз, воспитание через призму безопасности и безопасного поведения;

- принцип совместной деятельности ребенка и педагогического работника: значимость совместной деятельности педагогического работника и ребенка на основе приобщения к культурным ценностям и их освоения;

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

1.4. Целевые ориентиры воспитания

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Направление воспитания | Ценности | Показатели |
| 1 | Патриотическое | Родина, природа | Проявляющий привязанность, любовь к семье, близким, окружающему миру |
| 2 | Социальное | Человек,  семья,  дружба,  сотрудничество | Способный понять и принять, что такое «хорошо» и «плохо».  Проявляющий интерес к другим детям и способный бесконфликтно играть рядом с ними.  Проявляющий позицию «Я сам!».  Доброжелательный, проявляющий сочувствие, доброту.  Испытывающий чувство удовольствия в случае одобрения и чувство огорчения в случае неодобрения со стороны педагогических работников.  Способный к самостоятельным (свободным) активным действиям в общении. Способный общаться с другими людьми с помощью вербальных и невербальных средств общения |
| 3 | Познавательное | Знание | Проявляющий интерес к окружающему миру и активность в поведении и деятельности |
| 4 | Физическое и оздоровительное | Здоровье | Выполняющий действия по самообслуживанию: моет руки, самостоятельно ест, ложится спать. Стремящийся быть опрятным. Проявляющий интерес к физической активности.  Соблюдающий элементарные правила безопасности в быту, в организации, на природе |
| 5 | Трудовое | Труд | Поддерживающий элементарный порядок в окружающей обстановке.  Стремящийся помогать педагогическому работнику в доступных действиях.  Стремящийся к самостоятельности в самообслуживании, в быту, в игре, в продуктивных видах деятельности |
| 6 | Эстетическое | Культура и красота | Эмоционально отзывчивый к красоте. Проявляющий интерес и желание заниматься продуктивными видами деятельности |

Планируемые результаты воспитания носят отсроченный характер, но деятельность воспитателя нацелена на перспективу развития и становления личности ребенка с РАС. Поэтому результаты достижения цели воспитания даны в виде целевых ориентиров, представленных в виде обобщенных портретов ребенка с РАС к концу раннего и дошкольного возрастов.

Основы личности закладываются в дошкольном детстве, и, если какие-либо линии развития не получат своего становления в детстве, это может отрицательно сказаться на гармоничном развитии человека в будущем.

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

1.4.1. Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся с РАС младенческого и раннего возраста (до 3 лет)

Таблица

Портрет ребенка с РАС младенческого и раннего возраста (к 3-м годам)

1.4.2. Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся с РАС дошкольного возраста (до 8 лет)

Таблица

Портрет ребенка с РАС дошкольного возраста (к 8 годам)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Направления воспитания | Ценности | Показатели |
| 1 | Патриотическое | Родина, природа | Любящий свою малую родину и имеющий представление о своей стране, испытывающий чувство привязанности к родному дому, семье, близким людям |
| 2 | Социальное | Человек,  семья,  дружба,  сотрудничество | Различающий основные проявления добра и зла, принимающий и уважающий ценности семьи и общества, правдивый, искренний, способный к сочувствию и заботе, к нравственному поступку, проявляющий задатки чувства долга: ответственность за свои действия и поведение; принимающий и уважающий различия между людьми.  Освоивший основы речевой культуры. Дружелюбный и доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, способный взаимодействовать с педагогическим работником и другими детьми на основе общих интересов и дел |
| 3 | Познавательное | Знания | Любознательный, наблюдательный, испытывающий потребность в самовыражении, в т.ч. творческом, проявляющий активность, самостоятельность, инициативу в познавательной, игровой, коммуникативной и продуктивных видах деятельности и в самообслуживании, обладающий первичной картиной мира на основе традиционных ценностей российского общества |
| 4 | Физическое и оздоровительное | Здоровье | Владеющий основными навыками личной и общественной гигиены, стремящийся соблюдать правила безопасного поведения в быту, социуме (в т.ч. в цифровой среде), природе |
| 5 | Трудовое | Труд | Понимающий ценность труда в семье и в обществе на основе уважения к людям труда, результатам их деятельности, проявляющий трудолюбие при выполнении поручений и в самостоятельной деятельности |
| 6 | Этико-эстетическое | Культура и красота | Способный воспринимать и чувствовать прекрасное в быту, природе, поступках, искусстве, стремящийся к отображению прекрасного в продуктивных видах деятельности, обладающий зачатками художественно-эстетического вкуса |

**2.7.2 содержательный раздел**

Уклад образовательной организации

Уклад МБДОУ ДС №6 Теремок»

Уклад, в качестве установившегося порядка жизни МБДОУ ДС №6 «Теремок» определяет мировосприятие, гармонизацию интересов и возможностей совместной деятельности детских, взрослых и детско-взрослых общностей в пространстве дошкольного образования. Это необходимый фундамент, основа и инструмент воспитания.

Уклад задает и удерживает ценности воспитания для всех участников образовательных отношений: заведующего, воспитателей и специалистов, вспомогательного персонала, воспитанников, родителей (законных представителей), субъектов социокультурного окружения МБДОУ ДС №6 «Теремок»

Основные характеристики МБДОУ

|  |  |
| --- | --- |
| Цель и смысл деятельности детского сада, его миссия | Реализация ООП ДОУ в соответствии с целями, задачами и принципами законодательства РФ в сфере образования |
| Принципы жизни и воспитания в детском саду | Принципы жизни и воспитания строятся в соответствии с локальными нормативными актами МБДОУ ДС №6  «Теремок» и законодательством РФ |
| Образ детского сада, особенности, символика, внешний имидж |  |
| Отношения к воспитанникам, их родителям (законным представителям), сотрудникам и партнерам | Открытость ДОУ для семьи.  -Сотрудничество педагогов и родителей в воспитании детей  -Создание единой развивающей среды, обеспечивающей одинаковые подходы к развитию ребенка в семье и детском саду  Культура поведения взрослых в детском саду направлена на создание воспитывающей среды как условия решения возрастных задач воспитания. Общая психологическая атмосфера, эмоциональный настрой группы, спокойная обстановка, отсутствие спешки, разумная сбалансированность планов - это необходимые условия нормальной жизни и развития детей.  Воспитатель должен соблюдать кодекс нормы профессиональной этики и поведения:  педагог всегда выходит навстречу родителям и приветствует родителей и детей первым;  улыбка - всегда обязательная часть приветствия;  педагог описывает события и ситуации, но не даёт им оценки;  педагог не обвиняет родителей и не возлагает на них ответственность за поведение детей в детском саду; |
|  | тон общения ровный и дружелюбный, исключается повышение голоса;  уважительное отношение к личности воспитанника;  умение заинтересованно слушать собеседника и сопереживать ему;  умение видеть и слышать воспитанника, сопереживать ему;  уравновешенность и самообладание, выдержка в отношениях с детьми;  умение быстро и правильно оценивать сложившуюся обстановку и в то же время не торопиться с выводами о поведении и способностях воспитанников;  умение сочетать мягкий эмоциональный и деловой тон в отношениях с детьми;  умение сочетать требовательность с чутким отношением к воспитанникам;  знание возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников;  соответствие внешнего вида статусу воспитателя детского сада. |
| Ключевые правила детского сада | Относиться друг к другу с уважением и уметь слышать потребности других |
| Традиции и ритуалы, особые нормы этикета в детском саду | Тематика традиционных мероприятий определяется исходя из необходимости детского опыта, приобщения к ценностям, истории и культуре своего народа.  Традиционным для ДОУ является проведение:  на уровне региона: социальных и экологических акций «согласно тематике»  на уровне ДОУ:  государственных праздников: «День Победы», «День защитника Отечества», «Международный женский день»,  «День народного единства».  сезонных праздников «Праздник осени», «Новый год», «Весна - красна». Масленица»);  тематических мероприятий «Неделя здоровья»,  «Неделя безопасности», «День именинника», «День открытых дверей».  социальных и экологических акций «Окна Победы»,  «Очистим планету от мусора».  Виды совместной деятельности: игровая, познавательная, коммуникативная, продуктивная, двигательная, трудовая, художественно-эстетическая |
| Особенности РППС, отражающие образ и ценности детского сада | Оформлены патриотический уголок, где представлена символика РФ, Тверской области, Максатихинского района. |
| Социокультурный контекст, внешняя социальная и культурная среда детского сада | Социокультурный контекст - это социальная и культурная среда, в которой человек растет и живет. Он также включает в себя влияние, которое среда оказывает на идеи и поведение человека.  Социокультурные ценности являются определяющими в структурно-содержательной основе Программы воспитания.  Основные социальные институты, взаимодействующие с МБДОУ: Дом детства и юношества п. Максатиха, Малышевская СОШ, Малышевская сельская библиотека-филиал, Дом - музей русского быта д. Русский Городок, Малышевский Дом – Интернат, Отделение почтовой связи п. Малышево.  Разработан план взаимодействия ДОУ с различными учреждениями с учетом доступности, соответствия возрастным возможностям детей и эмоциональной насыщенности. |

Воспитывающая среда образовательной организации.

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

Воспитательный процесс в МБДОУ ДС №6 «Теремок» организуется в развивающей предметно-пространственной среде, которая является одним из элементов пространства детской реализации (ПДР). Главная задача педагога при организации развивающей предметной среды состоит в создании детям возможности выбора занятий по своим интересам, проявления самостоятельности и инициативы, в обеспечении условий для самореализации через различные виды детских деятельностей (рисование, конструирование, проекты и пр.). Развивающая предметно-пространственная среда обеспечивает возможность общения и совместной деятельности детей (в том числе детей разного возраста). Физическое развитие и воспитание, воспитание стремления к ЗОЖ – одна из главных воспитательных задач ДОУ. Физическое воспитание детей направлено на улучшение здоровья и физического развития, расширение функциональных возможностей детского организма, формирование двигательных навыков и двигательных качеств.

Значительное внимание в воспитании детей уделяется труду, как части нравственного становления. Воспитательная деятельность направлена на формирование эмоциональной готовности к труду, элементарных умений и навыков в различных видах труда, интереса к миру труда взрослых людей. Важным аспектом является индивидуальный и дифференцированный подходы к детской личности (учет интересов, предпочтений, способностей, усвоенных умений, личностных симпатий при постановке трудовых заданий, объединении детей в рабочие подгруппы и т.д.) и моральная мотивация детского труда.

Общности ДОУ:

Профессиональная общность - это устойчивая система связей и отношений между людьми, единство целей и задач воспитания, реализуемое всеми сотрудниками МБДОУ ДС №6 «Теремок».

Участниками общности являются все члены коллектива ДОУ. Основой эффективности такой общности является рефлексия собственной профессиональной деятельности.

Все сотрудники ДОУ владеют рефлексией собственной профессиональной деятельности.

Воспитатель, а также другие сотрудники являются примером в формировании полноценных и сформированных ценностных ориентиров, норм общения и поведения:

мотивируют детей к общению друг с другом, поощряют даже самые незначительные стремления к общению и взаимодействию;

поощряют детскую дружбу, стремятся, чтобы дружба между отдельными детьми внутри группы сверстников принимала общественную направленность;

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

содействуют проявлению детьми заботы об окружающих, учат проявлять чуткость к сверстникам, побуждают детей к сопереживанию, беспокоиться, проявлять внимание к заболевшему товарищу;

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

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

воспитывают в детях чувство ответственности перед группой за свое поведение.

Профессионально-родительская общность. Важнейшим условием обеспечения целостного развития личности ребенка является развитие конструктивного взаимодействия с семьей

Основные задачи взаимодействия детского сада с семьей:

изучение отношения педагогов и родителей к различным вопросам воспитания, обучения, развития детей, условий организации разнообразной деятельности в детском саду и семье;

знакомство педагогов и родителей с лучшим опытом воспитания в детском саду и семье, а также с трудностями, возникающими в семейном и общественном воспитании дошкольников;

информирование друг друга об актуальных задачах воспитания и обучения детей и о возможностях детского сада и семьи в решении данных задач;

создание в детском саду условий для разнообразного по содержанию и формам сотрудничества, способствующего развитию конструктивного взаимодействия педагогов и родителей с детьми;

привлечение семей воспитанников к участию в совместных с педагогами мероприятиях, организуемых в районе, области;

поощрение родителей за внимательное отношение к разнообразным стремлениям и потребностям ребенка, создание необходимых условий для их удовлетворения в семье.

Виды взаимоотношений ДОУ с семьями воспитанников

Сотрудничество - общение на равных, где ни одной из сторон взаимодействия не принадлежит привилегия указывать, контролировать, оценивать.

Взаимодействие - способ организации совместной деятельности, которая осуществляется на основании социальной перцепции и с помощью общения.

Основные принципы взаимодействия с семьями воспитанников:

-Открытость ДОУ для семьи.

-Сотрудничество педагогов и родителей в воспитании детей

-Создание единой развивающей среды, обеспечивающей одинаковые подходы к развитию ребенка в семье и детском саду

Формы совместной деятельности в образовательной организации.

1) Работа с родителями (законными представителями).

Работа с родителями (законными представителями) детей дошкольного возраста строится на принципах ценностного единства и сотрудничества всех субъектов социокультурного окружения ДОУ.

Профессионально-родительская общность. Важнейшим условием обеспечения целостного развития личности ребенка является развитие конструктивного взаимодействия с семьей

Основные задачи взаимодействия детского сада с семьей:

изучение отношения педагогов и родителей к различным вопросам воспитания, обучения, развития детей, условий организации разнообразной деятельности в детском саду и семье;

знакомство педагогов и родителей с лучшим опытом воспитания в детском саду и семье, а также с трудностями, возникающими в семейном и общественном воспитании дошкольников;

информирование друг друга об актуальных задачах воспитания и обучения детей и о возможностях детского сада и семьи в решении данных задач;

создание в детском саду условий для разнообразного по содержанию и формам сотрудничества, способствующего развитию конструктивного взаимодействия педагогов и родителей с детьми;

привлечение семей воспитанников к участию в совместных с педагогами мероприятиях, организуемых в районе, области;

поощрение родителей за внимательное отношение к разнообразным стремлениям и потребностям ребенка, создание необходимых условий для их удовлетворения в семье.

Виды взаимоотношений ДОУ с семьями воспитанников

Сотрудничество - общение на равных, где ни одной из сторон взаимодействия не принадлежит привилегия указывать, контролировать, оценивать.

Взаимодействие - способ организации совместной деятельности, которая осуществляется на основании социальной перцепции и с помощью общения.

Основные принципы взаимодействия с семьями воспитанников:

-Открытость ДОУ для семьи.

-Сотрудничество педагогов и родителей в воспитании детей

-Создание единой развивающей среды, обеспечивающей одинаковые подходы к развитию ребенка в семье и детском саду

Задачи воспитания в образовательных областях

Содержание Программы воспитания реализуется в ходе освоения детьми с РАС дошкольного возраста всех образовательных областей, обозначенных в ФГОС ДО.

Таблица. Соотношение образовательных областей и направлений воспитания

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Образовательная область | Направление воспитания |
| 1 | Социально-коммуникативное развитие | Патриотическое, социальное, трудовое |
| 2 | Познавательное развитие | Познавательное, патриотическое |
| 3 | Речевое развитие | Социальное, эстетическое |
| 4 | Художественно-эстетическое развитие | Эстетическое |
| 5 | Физическое развитие | Физическое, оздоровительное |

Решение задач воспитания в рамках образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» направлено на приобщение детей к ценностям «Родина», «Природа», «Семья», «Человек», «Жизнь», «Милосердие», «Добро», «Дружба», «Сотрудничество», «Труд».

Это предполагает решение задач нескольких направлений воспитания:

- воспитание любви к своей семье, своему населенному пункту, родному краю, своей стране;

- воспитание уважительного отношения к ровесникам, родителям (законным представителям), соседям, другим людям вне зависимости от их этнической принадлежности;

- воспитание ценностного отношения к культурному наследию своего народа, к нравственным и культурным традициям России;

- содействие становлению целостной картины мира, основанной на представлениях о добре и зле, прекрасном и безобразном, правдивом и ложном;

- воспитание социальных чувств и навыков: способности к сопереживанию, общительности, дружелюбия, сотрудничества, умения соблюдать правила, активной личностной позиции.

- создание условий для возникновения у ребёнка нравственного, социально значимого поступка, приобретения ребёнком опыта милосердия и заботы;

- поддержка трудового усилия, привычки к доступному дошкольнику напряжению физических, умственных и нравственных сил для решения трудовой задачи;

- формирование способности бережно и уважительно относиться к результатам своего труда и труда других людей.

Решение задач воспитания в рамках образовательной области «Познавательное развитие» направлено на приобщение детей к ценностям «Человек», «Семья», «Познание», «Родина» и «Природа».

Это предполагает:

- воспитание отношения к знанию как ценности, понимание значения образования для человека, общества, страны;

- приобщение к отечественным традициям и праздникам, к истории и достижениям родной страны, к культурному наследию народов России;

- воспитание уважения к людям - представителям разных народов России независимо от их этнической принадлежности;

- воспитание уважительного отношения к государственным символам страны (флагу, гербу, гимну);

- воспитание бережного и ответственного отношения к природе родного края, родной страны, приобретение первого опыта действий по сохранению природы.

Решение задач воспитания в рамках образовательной области «Речевое развитие» направлено на приобщение детей к ценностям «Культура», «Красота».

Это предполагает:

- владение формами речевого этикета, отражающими принятые в обществе правила и нормы культурного поведения;

- воспитание отношения к родному языку как ценности, умения чувствовать красоту языка, стремления говорить красиво (на правильном, богатом, образном языке).

Решение задач воспитания в рамках образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» направлено на приобщение детей к ценностям «Красота», «Культура», «Человек», «Природа».

Это предполагает:

- воспитание эстетических чувств (удивления, радости, восхищения, любви) к различным объектам и явлениям окружающего мира (природного, бытового, социокультурного), к произведениям разных видов, жанров и стилей искусства (в соответствии с возрастными особенностями);

- приобщение к традициям и великому культурному наследию российского народа, шедеврам мировой художественной культуры с целью раскрытия ценностей «Красота», «Природа», «Культура»;

- становление эстетического, эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру для гармонизации внешнего мира и внутреннего мира ребёнка;

- формирование целостной картины мира на основе интеграции интеллектуального и эмоционально-образного способов его освоения детьми;

- создание условий для выявления, развития и реализации творческого потенциала каждого ребёнка с учётом его индивидуальности, поддержка его готовности к творческой самореализации и сотворчеству с другими людьми (детьми и взрослыми).

Решение задач воспитания в рамках образовательной области «Физическое развитие» направлено на приобщение детей к ценностям «Жизнь», «Здоровье».

Это предполагает:

- формирование у ребёнка возрастосообразных представлений о жизни, здоровье и физической культуре;

- становление эмоционально-ценностного отношения к здоровому образу жизни, интереса к физическим упражнениям, подвижным играм, закаливанию организма, к овладению гигиеническим нормам и правилами;

- воспитание активности, самостоятельности, уверенности, нравственных и волевых качеств.

Содержание воспитательной работы по направлениям воспитания

Патриотическое воспитание

Ценности: Родина, природа.

Цель патриотического воспитания: воспитание в ребенке нравственных качеств, чувства любви, интереса к России, своему краю, малой родине, своему народу и народу России в целом (гражданский патриотизм), ответственности, трудолюбия; ощущения принадлежности к своему народу.

Задачи:

- формирование любви к родному краю, родной природе, родному языку, культурному наследию своего народа;

- воспитание любви, уважения к своим национальным особенностям и чувства собственного достоинства как представителя своего народа;

- воспитание уважительного отношения к гражданам России в целом, своим соотечественникам и согражданам, представителям всех народов России, к ровесникам, родителям, соседям, старшим, другим людям вне зависимости от их этнической принадлежности;

- воспитание любви к родной природе, природе своего края, России, понимания единства природы и людей и бережного ответственного отношения к природе.

Содержание деятельности

Воспитательная работа по патриотическому воспитанию связана со структурой самого понятия «патриотизм».

Ее содержание определяется через следующие взаимосвязанные компоненты:

- когнитивно-смысловой, связанный со знаниями об истории России, своего края, духовных и культурных традиций и достижений многонационального народа России;

- эмоционально-ценностный, характеризующийся любовью к Родине – России, уважением к своему народу, народу России в целом;

- регуляторно-волевой, обеспечивающий укоренение знаний в духовных и культурных традициях своего народа, деятельность на основе понимания ответственности за настоящее и будущее своего народа, России.

Виды и формы деятельности:

- ознакомление детей с историей, героями, культурой, традициями России и своего народа;

- организация коллективных творческих проектов, направленных на приобщение детей к российским общенациональным традициям;

- организация экскурсий, походов, смотров, соревнований, праздников, викторин, выставок и пр.;

- формировании правильного и безопасного поведения в природе, осознанного отношения к растениям, животным, к последствиям хозяйственной деятельности человека;

Социальное воспитание

Ценности: семья, дружба, человек и сотрудничество.

Цель социального воспитания дошкольника: формирование его ценностного отношения к семье, другому человеку, развитии дружелюбия, создания условий для реализации в обществе.

Задачи:

- формирование у детей представлений о добре и зле, позитивного образа семьи с детьми, ознакомление с распределением ролей в семье, образами дружбы в фольклоре и детской литературе, примерами сотрудничества и взаимопомощи людей в различных видах деятельности (на материале истории России, ее героев), милосердия и заботы;

- анализ поступков самих детей в группе в различных ситуациях;

- формирование навыков, необходимых для полноценного существования в обществе: эмпатии (сопереживания), коммуникабельности, заботы, ответственности, сотрудничества, умения договариваться, умения соблюдать правила;

- развитие способности поставить себя на место другого как проявление личностной зрелости и преодоление детского эгоизма.

Содержание деятельности:

В дошкольном детстве ребенок открывает Личность другого человека и его значение в собственной жизни и жизни людей. Он начинает осваивать все многообразие социальных отношений и социальных ролей. Он учится действовать сообща, подчиняться правилам, нести ответственность за свои поступки, действовать в интересах семьи, группы.

Формирование правильного ценностно-смыслового отношения ребенка к социальному окружению невозможно без грамотно выстроенного воспитательного процесса, в котором обязательно должна быть личная социальная инициатива ребенка в детско-взрослых и детских общностях.

Важным аспектом является формирование у дошкольника представления о мире профессий взрослых, появление к моменту подготовки к школе положительной установки к обучению в школе как важному шагу взросления.

Формы и виды деятельности:

- организация сюжетно-ролевых игр (в семью, в команду и т.п.), игр с правилами, традиционных народных игр и пр.;

- проведение праздников, конкурсов, выставок и пр.;

- разработка и реализация проектов;

- воспитание у детей с РАС навыков поведения в обществе;

- обучение детей с РАС сотрудничеству, использование групповых форм в продуктивных видах деятельности;

- обучение детей анализу поступков и чувств – своих и других людей;

- организация коллективных проектов заботы и помощи;

- создание доброжелательного психологического климата в детском коллективе;

- использование возможностей социокультурной среды для достижения целей воспитания;

Познавательное воспитание

Ценность: знания.

Цель познавательного воспитания: формирование ценности познания.

Задачи:

- развитие любознательности, формирование опыта познавательной инициативы;

- формирование ценностного отношения к взрослому как источнику знаний;

- приобщение детей с РАС к культурным способам познания (книги, интернет-источники, дискуссии и др.).

Содержание деятельности

Содержание познавательного воспитания направлено на формирование целостной картины мира, в которой интегрировано ценностное, эмоционально окрашенное отношение к миру, людям, природе, деятельности человека.

Виды и формы деятельности:

- совместная деятельность воспитателя с детьми с РАС на основе наблюдения, сравнения, проведения опытов (экспериментирования), организации походов и экскурсий, просмотра доступных для восприятия ребенка познавательных фильмов, чтения и просмотра книг;

- организация конструкторской и продуктивной творческой деятельности, проектной и исследовательской деятельности детей совместно со взрослыми;

- организация насыщенной и структурированной образовательной среды, включающей иллюстрации, видеоматериалы, ориентированные на детскую аудиторию; различного типа конструкторы и наборы для экспериментирования;

Физическое и оздоровительное воспитание

Ценность: здоровье.

Цель физического и оздоровительного воспитания: сформировать навыки здорового образа жизни, где безопасность жизнедеятельности лежит в основе всего.

Задачи по формированию здорового образа жизни:

- обеспечение построения образовательного процесса физического воспитания обучающихся с ЗПР (совместной и самостоятельной деятельности) на основе здоровье формирующих и здоровье сберегающих технологий, и обеспечение условий для гармоничного физического и эстетического развития ребенка;

- закаливание, повышение сопротивляемости к воздействию условий внешней среды;

- укрепление опорно-двигательного аппарата; развитие двигательных способностей, обучение двигательным навыкам и умениям;

- формирование элементарных представлений в области физической культуры, здоровья и безопасного образа жизни;

- организация сна, здорового питания, выстраивание правильного режима дня;

- воспитание экологической культуры, обучение безопасности жизнедеятельности.

Направления деятельности воспитателя:

- организация подвижных, спортивных игр, в т.ч. традиционных народных игр, дворовых игр на территории детского сада;

- создание детско-педагогических работников проектов по здоровому образу жизни;

- введение оздоровительных традиций в ДОУ.

Задачи формирования у культурно-гигиенических навыков:

- формирование у ребенка с РАС навыков поведения во время приема пищи;

- формирование у ребенка с РАС представлений о ценности здоровья, красоте и чистоте тела;

- формирование у ребенка с РАС привычки следить за своим внешним видом;

- включение информации о гигиене в повседневную жизнь ребенка с РАС, в игру.

Направления деятельности воспитателя

Воспитатель должен формировать у дошкольников с РАС понимание того, что чистота лица и тела, опрятность одежды отвечают не только гигиене и здоровью человека, но и социальным ожиданиям окружающих людей.

Особенность культурно-гигиенических навыков заключается в том, что они должны формироваться на протяжении всего пребывания ребенка с РАС в ДОУ.

В формировании культурно-гигиенических навыков режим дня играет одну из ключевых ролей. Привыкая выполнять серию гигиенических процедур с определенной периодичностью, ребенок с РАС вводит их в свое бытовое пространство, и постепенно они становятся для него привычкой.

Работа по формированию у ребенка с РАС культурно-гигиенических навыков должна вестись в тесном контакте с семьей.

Трудовое воспитание

Ценность: труд.

Цель трудового воспитания: формирование ценностного отношения детей к труду, трудолюбия, а также их приобщение к труду.

Задачи:

- ознакомление с доступными детям с РАС видами труда взрослых и воспитание положительного отношения к их труду;

- познание явлений и свойств, связанных с преобразованием материалов и природной среды, которое является следствием трудовой деятельности взрослых и труда самих детей;

- формирование навыков, необходимых для трудовой деятельности детей с ЗПР, воспитание у них навыков организации своей работы, формирование элементарных навыков планирования;

- формирование у детей с РАС привычки трудового усилия (привычки к доступному дошкольнику напряжению физических, умственных и нравственных сил для решения трудовой задачи).

Содержание деятельности

С дошкольного возраста каждый ребенок обязательно должен принимать участие в труде, и те несложные обязанности, которые он выполняет в детском саду и в семье, должны стать повседневными. Только при этом условии труд оказывает на детей определенное воспитательное воздействие и подготавливает их к осознанию его нравственной стороны.

Формы и виды деятельности:

- демонстрация и объяснение детям с РАС необходимости постоянного труда в повседневной жизни;

- воспитание у детей с РАС бережливости (беречь игрушки, одежду, труд и старания родителей, педагогов, сверстников);

- предоставление детям с РАС самостоятельности в выполнении работы, воспитание ответственности за собственные действия;

- воспитание у детей с РАС стремления к полезной деятельности, демонстрация собственного трудолюбия и занятости;

- формирование общественных мотивов труда, желанием приносить пользу людям;

- приобретение материалов, оборудования, электронных образовательных ресурсов (в т.ч. развивающих компьютерных игр) и средств воспитания детей с РАС дошкольного возраста;

- организация экскурсий для знакомства с различными профессиями;

- проведение конкурсов, выставок на тему труда;

- подготовка и реализации проектов;

- задействование потенциала режимных моментов в трудовом воспитания детей;

Этико-эстетическое воспитание

Ценности: культура и красота.

Цель этико-эстетического воспитания: формирование ценностного отношения детей к культуре и красоте, формирование у них эстетического вкуса, развитие стремления создавать прекрасное.

Задачи:

- формирование культуры общения, поведения, этических представлений;

- воспитание представлений о значении опрятности и внешней красоты, ее влиянии на внутренний мир человека;

- развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства, явлений жизни, отношений между людьми;

- воспитание любви к прекрасному, уважения к традициям и культуре родной страны и других народов;

- развитие творческого отношения к миру, природе, быту и к окружающей ребенка действительности;

- формирование у детей эстетического вкуса, стремления окружать себя прекрасным, создавать его.

Содержание деятельности

Эстетическое воспитание через обогащение чувственного опыта и развитие эмоциональной сферы личности влияет на становление нравственной и духовной составляющей внутреннего мира ребенка.

Культура поведения в своей основе имеет глубоко социальное нравственное чувство – уважение к человеку, к законам человеческого общества. Культура отношений является делом не столько личным, сколько общественным. Конкретные представления о культуре поведения усваиваются ребенком вместе с опытом поведения, с накоплением нравственных представлений.

Для того чтобы формировать у детей культуру поведения, воспитатель должен сосредоточить свое внимание на нескольких основных направлениях воспитательной работы:

- учить детей уважительно относиться к окружающим людям, считаться с их делами, интересами, удобствами;

- воспитывать культуру общения ребенка, выражающуюся в общительности, этикет вежливости, предупредительности, сдержанности, умении вести себя в общественных местах;

- воспитывать культуру речи: называть взрослых на «вы» и по имени и отчеству; не перебивать говорящих и выслушивать других; говорить четко, разборчиво, владеть голосом;

- воспитывать культуру деятельности, что подразумевает умение обращаться с игрушками, книгами, личными вещами, имуществом ДОУ;

умение подготовиться к предстоящей деятельности, четко и последовательно выполнять и заканчивать ее, после завершения привести в порядок рабочее место, аккуратно убрать все за собой; привести в порядок свою одежду.

Виды и формы деятельности:

- выстраивание взаимосвязи художественно-творческой деятельности самих детей с воспитательной работой через развитие восприятия, образных представлений, воображения и творчества;

- уважительное отношение к результатам творчества детей, широкое включение их произведений в жизнь организации;

- организация выставок, концертов, создание эстетической развивающей среды и др.;

- формирование чувства прекрасного на основе восприятия художественного слова на русском и родном языке;

- реализация вариативности содержания, форм и методов работы с детьми по разным направлениям эстетического воспитания;

- воспитание культуры поведения.

События образовательной организации

События ДОУ

Событие - это форма совместной деятельности ребенка и взрослого, в которой активность взрослого приводит к приобретению ребенком собственного опыта переживания той или иной ценности. Для того чтобы стать значимой, каждая ценность воспитания должна быть понята, раскрыта и принята ребенком совместно с другими людьми в значимой для него общности. В МБДОУ ДС №6 «Теремок» используются такие формы совместной деятельности как:

Утренний круг. Утренний круг предоставляет большие возможности для формирования детского сообщества, развития когнитивных и коммуникативных способностей, саморегуляции детей. Составляющие УК: проблемная ситуация, развивающий диалог, детское сообщество, равноправие и инициатива.

Ожидаемый образовательный результат:

коммуникативное развитие: развитие навыков общения, умения доброжелательно взаимодействовать со сверстниками, готовности к совместной деятельности, умение вести диалог

когнитивное развитие: развитие познавательного интереса, умения формулировать свою мысль, ставить задачи, искать пути решения.

регуляторное развитие: развитие умения соблюдать установленные нормы и правила, подчинять свои интересы интересам сообщества, планировать свою совместную деятельность.

развитие детского сообщества: воспитание взаимной симпатии и дружелюбного отношения детей друг к другу.

обеспечение эмоционального комфорта: создание положительного настроя на день, положительного отношения к детскому саду.

Вечерний круг. Вечерний круг проводится в форме рефлексии. Вечерний круг помогает детям научиться осознавать и анализировать свои поступки и поступки сверстников. Дети учатся справедливости, взаимному уважению, умению слушать и понимать друг друга.

Развивающие занятия. Занятия, организованные взрослым, необходимые для оптимального развития детей. Только целенаправленная образовательная деятельность позволяет реализовать системный подход с учетом возрастных психофизических особенностей детей, в том числе учитывать сензитивные периоды развития — периоды в жизни ребенка, создающие наиболее благоприятные условия для формирования у него определенных психологических свойств и видов поведения. Согласно теории Выготского, правильно организованное занятие «ведет» за собой развитие.

Занятия по интересам. Одно из важных условий развития личности ребенка это возможность выбора занятий по интересам, возможность самореализации.

Ожидаемый Образовательный результат.

Комплексное всестороннее развитие детей по всем образовательным областям в соответствии с Программой и ФГОС ДО.

Образовательное событие (взрослый участвует в процессе наравне с детьми).

Ожидаемый результат:

развитие творческой инициативы и самостоятельности;

формирование детско-взрослого сообщества группы;

развитие умения работать в команде, конструктивно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми;

развитие когнитивных способностей (умения думать, анализировать, работать с информацией).

Свободная игра. Ожидаемый результат всестороннее развитие детей. Развитие детской инициативы. Развитие умения соблюдать правила. Развитие способности взаимодействовать со сверстниками, договариваться, разрешать конфликты.

Проектная деятельность, создание творческих детско-взрослых проектов (в соответствии с планом).

Организация предметно-пространственной среды

Реализация воспитательного потенциала предметно-пространственной среды предусматривает совместную деятельность педагогов, обучающихся, других участников образовательных отношений по её созданию, поддержанию, использованию в воспитательном процессе.

Предметно-пространственная среда содержит следующие компоненты, способствующие повышению ее воспитательного потенциала:

- знаки и символы государства, региона, населенного пункта и ДОУ;

- компоненты среды, отражающие региональные, этнографические и другие особенности социокультурных условий, в которых находится ДОУ;

- компоненты среды, отражающие экологичность, природосообразность и безопасность;

- компоненты среды, обеспечивающие детям возможность общения, игры и совместной деятельности;

- компоненты среды, отражающие ценность семьи, людей разных поколений, радость общения с семьей;

- компоненты среды, обеспечивающие ребёнку возможность познавательного развития, экспериментирования, освоения новых технологий, раскрывающие красоту знаний, необходимость научного познания, формирующие научную картину мира;

- компоненты среды, обеспечивающие ребёнку возможность посильного труда, а также отражающие ценности труда в жизни человека и государства;

- компоненты среды, обеспечивающие ребёнку возможности для укрепления здоровья, раскрывающие смысл здорового образа жизни, физической культуры и спорта;

- компоненты среды, предоставляющие ребёнку возможность погружения в культуру России, знакомства с особенностями традиций многонационального российского народа;

Развитие ППС ДОУ - управляемый процесс, направленный на то, чтобы среда была гармоничной и эстетически привлекательной.

При выборе материалов и игрушек для ППС приоритет отводится продукции отечественных и территориальных производителей. Игрушки, материалы и оборудование соответствуют возрастным задачам воспитания детей дошкольного возраста и имеют документы, подтверждающие соответствие требованиям безопасности.

**2.7.3 организационный раздел**

2.7.3.1 Кадровое обеспечение рабочей программы воспитания

Комплексный характер воспитательного процесса требует соблюдения целого ряда важных педагогических требований, тщательной организации взаимодействия между воспитателями и воспитанниками. Воспитательному процессу присущи значительная вариативность и неопределенность результатов. Основным признаком эффективного педагогического взаимодействия является взаимосвязь всех педагогов ДОУ, направленная на развитие личности ребенка, социального становления, гармонизацию взаимоотношений детей с окружающим социумом, природой, самим собой. При организации воспитательных отношений используется весь потенциал основных и дополнительных образовательных программ ДОУ и программ специалистов. Воспитательная деятельность педагога включает в себя реализацию комплекса организационных и психолого- педагогических задач, решаемых педагогом с целью обеспечения оптимального развития личности ребенка.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Наименование должности (в соответствии со штатным расписанием) | Функционал, связанный с организацией и реализацией воспитательного процесса | |
| Заведующий детским садом | управляет воспитательной деятельностью на уровне ДОУ;  создает условия, позволяющие педагогическому составу реализовать воспитательную деятельность;  формирование мотивации педагогов к участию в разработке и реализации разнообразных образовательных и социально значимых проектов;  организационно-координационная работа при проведении общесадовых воспитательных мероприятий;  регулирование воспитательной деятельности в ДОУ;  контроль за исполнением управленческих решений по воспитательной деятельности в ДОУ (в том числе осуществляется через мониторинг качества организации воспитательной деятельности в ДОУ);  стимулирование активной воспитательной деятельности педагогов;  наполнение сайта ДОУ информацией о воспитательной деятельности;  организация повышения психолого-педагогической квалификации воспитателей; | |
| Воспитатели | проводит анализ итогов воспитательной деятельности в ДОУ за учебный год;  планирует воспитательную деятельность в ДОУ на учебный год, включая календарный план воспитательной работы на уч. год;  информирование о наличии возможностей для участия педагогов в воспитательной деятельности;  участие обучающихся в районных и областных конкурсах и т.д.; | |
| Наименование должности (в соответствии со штатным расписанием) | | Функционал, связанный с организацией и реализацией воспитательного процесса |
| Педагог-психолог | | оказание психолого-педагогической помощи;  осуществление социологических исследований обучающихся;  организация и проведение различных видов воспитательной работы;  подготовка предложений по поощрению обучающихся и педагоактивное участие в воспитательном процессе. |
| Воспитатель | | обеспечивает занятие обучающихся творчеством, медиа, физической культурой; формирование у обучающихся активной гражданскойпозиции,сохранение и приумножение нравственных, культурных и научных ценностей в условиях современной жизни, сохранение традиций ДОУ;  организация работы по формированию общей культуры будущего школьника;  внедрение здорового образа жизни;  внедрение в практику воспитательной деятельности научных достижений, новых технологий образовательного процесса;  организация участия обучающихся в мероприятиях, проводимых районными,  городскими и другими структурами в рамках воспитательной деятельности; |
| Помощник  воспитатель | | совместно с воспитателем обеспечивает занятие обучающихся творчеством, трудовой деятельностью;  участвует в организации работы по формированию общей культуры будущего школьника; |

2.7.3.2 Нормативно-методическое обеспечение рабочей программы воспитания

Нормативно-методическое обеспечение реализации Программы воспитания представляет собой Перечень локальных правовых документов ДОУ, в которые вносятся изменения после принятия программы воспитания:

Для реализации программы воспитания ДОУ педагогами используется практическое руководство "Воспитателю о воспитании", представленное в открытом доступе в электронной форме на платформе институтвоспитания.рф.https://институтвоспитания.рф/programmy- vospitaniya/programmy-vospitaniya-doo/prakticheskoe-rukovodstvo-vospitatelyu-o-vospitanii/

Перечень локальных правовых документов ДОУ, в которые вносятся изменения после принятия Рабочей программы воспитания:

Основная образовательная программа МБДОУ ДС №6 «Теремок»;

Программа развития МБДОУ ДС №6 «Теремок»;

Рабочая программа воспитания МБДОУ ДС №6 «Теремок»;

Календарный план воспитательной работы на учебный год;

Годовой План работы на учебный год;

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

Планы взаимодействия с социальными партнерами.

**3 ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ**

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 обучающихся с аутизмом в дошкольном возрасте.

2. Интегративная направленность комплексного сопровождения.

3. Этапный, дифференцированный, личностно ориентированный и преемственный характер комплексного сопровождения.

4. Организация развивающей образовательной среды, способствующей реализации особых образовательных потребностей обучающихся с аутизмом и - в соответствии с положениями ФГОС ДО - социально-коммуникативному, речевому, познавательному, художественно-эстетическому и физическому развитию с учётом особенностей развития при РАС.

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

6. Ориентированность коррекционно-педагогической оценки на относительные показатели детской успешности, т.е. 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.

3.2 Организация развивающей предметно-пространственной среды

Предметно-пространственная развивающая образовательная среда (далее - ППРОС) в ДОО обеспечивает реализацию Программы.

В соответствии со ФГОС ДО, ППРОС ДОУ должна обеспечивать и гарантировать:

- охрану и укрепление физического и психического здоровья и эмоционального благополучия обучающихся с РАС, проявление уважения к их человеческому достоинству, чувствам и потребностям, формирование и поддержку положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях, в том числе при взаимодействии обучающихся друг с другом и в коллективной работе;

- максимальную реализацию образовательного потенциала пространства ДОУ, группы и прилегающих территорий, приспособленных для реализации образовательной программы, а также материалов, оборудования и инвентаря для развития обучающихся дошкольного возраста с РАС в соответствии с потребностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, возможностями учета особенностей и коррекции недостатков их развития;

- построение вариативного развивающего образования, ориентированного на возможность свободного выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения как с детьми разного возраста, так и с педагогическим работниками, а также свободу в выражении своих чувств и мыслей;

- создание условий для ежедневной трудовой деятельности и мотивации непрерывного самосовершенствования и профессионального развития педагогических работников, а также содействие в определении собственных целей, личных и профессиональных потребностей и мотивов;

- открытость дошкольного образования и вовлечение родителей (законных представителей) непосредственно в образовательную деятельность, осуществление их поддержки в деле образования и воспитания обучающихся, охране и укреплении их здоровья, а также поддержки образовательных инициатив внутри семьи;

- построение образовательной деятельности на основе взаимодействия педагогических работников с детьми, ориентированного на уважение достоинства и личности, интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития и соответствующие возрастные и индивидуальные особенности (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития обучающихся).

ППРОС ДОУ создается педагогическими работниками для развития индивидуальности каждого ребенка с учетом его возможностей, уровня активности и интересов, поддерживая формирование его индивидуальной траектории развития.

Она должна строиться на основе принципа соответствия анатомо-физиологическим особенностям обучающихся (соответствие росту, массе тела, размеру руки, дающей возможность захвата предмета).

Для выполнения этой задачи ППРОС должна быть:

- содержательно-насыщенной и динамичной - включать средства обучения (в том числе технические и информационные), материалы (в том числе расходные), инвентарь, игровое, спортивное и оздоровительное оборудование, которые позволяют обеспечить игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность, экспериментирование с материалами, доступными детям; двигательную активность, в том числе развитие общей и тонкой моторики обучающихся с РАС, участие в подвижных играх и соревнованиях; эмоциональное благополучие обучающихся во взаимодействии с предметно-пространственным окружением; игрушки должны обладать динамичными свойствами - подвижность частей, возможность собрать, разобрать, возможность комбинирования деталей; возможность самовыражения обучающихся;

- трансформируемой - обеспечивать возможность изменений ППРОС в зависимости от образовательной ситуации, в том числе меняющихся интересов, мотивов и возможностей обучающихся;

- полифункциональной - обеспечивать возможность разнообразного использования составляющих ППРОС (например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм, в том числе природных материалов) в разных видах детской активности;

- доступной - обеспечивать свободный доступ обучающихся, в том числе обучающихся с РАС, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности. Все игровые материалы должны подбираться с учетом уровня развития его познавательных психических процессов, стимулировать познавательную и речевую деятельность обучающегося с ОВЗ, создавать необходимые условия для его самостоятельной, в том числе, речевой активности;

- безопасной - все элементы ППРОС должны соответствовать требованиям по обеспечению надежности и безопасность их использования. При проектировании ППРОС необходимо учитывать целостность образовательного процесса в Организации, в заданных ФГОС ДО образовательных областях: социально-коммуникативной, познавательной, речевой, художественно-эстетической и физической;

- эстетичной - все элементы ППРОС должны быть привлекательны, так, игрушки не должны содержать ошибок в конструкции, способствовать формированию основ эстетического вкуса ребенка; приобщать его к миру искусства.

3.3 Кадровые условия реализации Программы

Реализация Федеральной программы обеспечивается квалифицированнымипедагогическими работниками,

ДОУ укомплектовано квалифицированными кадрами (педагогическими, учебно-вспомогательными, административно-хозяйственными). Квалификация педагогических и учебно-вспомогательных работников соответствует квалификационным характеристикам, установленным в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел "Квалификационные характеристики должностей работников образования", утвержденном приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н.

Административный состав: заведующий 1,

Всего работает 4 педагога, из них 4 воспитателя. В кадровом составе логопед- дефектолог и психолог не предусмотрены.

В ДОУ созданы условия для непрерывного профессионального развития педагогических работников: имеется утвержденный план - график повышения квалификации педагогических и руководящих работников МБДОУ ДС №6 «Теремок», разработан и внедряется План по организации применения профессиональных стандартов. 100% педагогов своевременно прошли курсы повышения квалификации.

В целях эффективной реализации ФОП ДОУ созданы условия для профессионального развития педагогических и руководящих кадров, в т.ч. реализации права педагогических работников на получение дополнительного профессионального образования не реже одного раза в три года за счет средств ДОУ.

3.4 Финансовые условия реализации Программы

В объем финансового обеспечения реализации Программы включаются затраты на оплату труда педагогических работников с учетом специальных условий получения образования обучающимися с РАС.

3.5 Материально-технические условия реализации Программы

В ДОУ созданы материально-технические условия, обеспечивающие:

Возможность достижения обучающимися планируемых результатов освоения ООП ДОУ. Выполнение требований санитарно-эпидемиологических правил и нормативов: к условиям размещения организаций, осуществляющих образовательную деятельность; оборудованию и содержанию территории;

помещениям, их оборудованию и содержанию; естественному и искусственному освещению помещений;отоплению и вентиляции;

водоснабжению и канализации;организации питания; медицинскому обеспечению;

приему детей в организации, осуществляющие образовательную деятельность; организации режима дня;

организации физического воспитания; личной гигиене персонала;

Выполнение требований пожарной безопасности и электробезопасности;

Выполнение требований по охране здоровья обучающихся и

охране труда работников;

Возможность для беспрепятственного доступа обучающихся с ОВЗ, в том числе детей-инвалидов к объектам инфраструктуры ДОУ.

При создании материально-технических условий для детей с ОВЗ учитываются особенности их физического и психического развития.

ДОУ оснащена оборудованием для различных видов детской деятельности в помещении и на участке, игровыми и физкультурными площадками, озелененной территорией.

В ДОУ есть всё необходимое для всех видов воспитательной и образовательной деятельности обучающихся (в том числе детей с ОВЗ и детей-инвалидов), педагогической, административной и хозяйственной деятельности оснащение и оборудование:

учебно-методическое сопровождение Программы;

помещения для занятий и проектов, обеспечивающие образование детей через игру, общение, познавательно-исследовательскую деятельность и другие формы активности ребенка с участием взрослых и других детей;

оснащение предметно-развивающей среды, включающей средства обучения и воспитания, подобранные в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей дошкольного возраста, содержания ООП ДОУ;

мебель, техническое оборудование, спортивный и хозяйственный инвентарь, инвентарь для художественного, театрального, музыкального творчества, музыкальные инструменты;

административные помещения, методический кабинет;

помещения для занятий специалистов (логопед, , педагог-психолог); помещения, обеспечивающие охрану и укрепление физического и психологического здоровья, в том числе медицинский кабинет; оформленная территория Организации.

3.6 Режим и распорядок дня

Режим дня представляет собой рациональное чередование отрезков сна и бодрствования в соответствии с физиологическими обоснованиями, обеспечивает хорошее самочувствие и активность ребенка, предупреждает утомляемость и перевозбуждение.

Режим и распорядок дня устанавливается с учетом санитарно-эпидемиологических требований, условий реализации Программы, потребностей участников образовательных отношений.

Основными компонентами режима в ДОУ являются: сон, пребывание на открытом воздухе (прогулка), образовательная деятельность, игровая деятельность и отдых по собственному выбору (самостоятельная деятельность), прием пищи, личная гигиена. Содержание и длительность каждого компонента, а также их роль в определенные возрастные периоды закономерно изменяются, приобретая новые характерные черты и особенности. При организации режимных моментов учитываются сезонные особенности.

Дети, соблюдающие режим дня, более уравновешены и работоспособны, у них постепенно вырабатываются определенные биоритмы, система условных рефлексов, что помогает организму ребенка физиологически переключаться между теми или иными видами деятельности, своевременно подготавливаться к каждому этапу: приему пищи, прогулке, занятиям, отдыху. Нарушение режима отрицательно сказывается на нервной системе детей: они становятся вялыми или, наоборот, возбужденными, начинают капризничать, теряют аппетит, плохо засыпают и спят беспокойно.

Приучать детей выполнять режим дня необходимо с раннего возраста, когда легче всего вырабатывается привычка к организованности и порядку, активной деятельности и правильному отдыху с максимальным проведением его на свежем воздухе. Делать это необходимо постепенно, последовательно и ежедневно.

Режим дня должен быть гибким, однако неизменными должны оставаться время приема пищи, интервалы между приемами пищи, обеспечение необходимой длительности суточного сна, время отхода ко сну; проведение ежедневной прогулки.

При организации режима следует предусматривать оптимальное чередование самостоятельной детской деятельности и организованных форм работы с детьми, коллективных и индивидуальных игр, достаточную двигательную активность ребенка в течение дня, обеспечивать сочетание умственной и физической нагрузки. Время образовательной деятельности организуется

таким образом, чтобы вначале проводились наиболее насыщенные по содержанию виды деятельности, связанные с умственной активностью детей, максимальной их произвольностью, а затем творческие виды деятельности в чередовании с музыкальной и физической активностью.

Продолжительность дневной суммарной образовательной нагрузки для детей дошкольного возраста, условия организации образовательного процесса должны соответствовать требованиям, предусмотренным Санитарными правилами и нормами СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания», утвержденным постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от

28 января 2021 г. № 2, действующим до 1 марта 2027 г. (далее – Гигиенические нормативы), и Санитарными правилами СанПиН 2.4.3648-20 «Санитарно- эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи», утвержденным Постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 сентября 2020 г. № 28 (далее – Санитарно-эпидемиологическиетребования).

3. Режим дня строится с учетом сезонных изменений. Поэтому в детском саду имеется два сезонных режима с постепенным переходом от одного к другому. В режиме дня выделено постоянное время для чтения детям.

В теплый период года увеличивается ежедневная длительность пребывания детей на свежем воздухе, образовательная деятельность переносится на прогулку (при наличии условий). Согласно пункту 185 Гигиенических нормативов при температуре воздуха ниже минус 15 °C и скорости ветра более 7 м/с продолжительность прогулки для детей до 7 лет сокращают. При осуществлении режимных моментов необходимо учитывать также индивидуальные особенности ребенка (длительность сна, вкусовые предпочтения, характер, темп деятельности и т. д.).

Режим питания зависит от длительности пребывания детей в ДОУ(9 ти часовой режим работы) и регулируется СанПиН 2.3/2.4.3590-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организации общественного питания населения», утвержденным Постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 27 октября 2020 года № 32 (далее –СанПиН по питанию).

Согласно пункту 183 Гигиенических нормативов Организация может корректировать режим дня в зависимости от типа организации и вида реализуемых образовательных программ, сезона года. Ниже приведены требования к организации образовательного процесса, режиму питания, которыми следует руководствоваться при изменении режима дня.

Требования и показатели организации образовательного процесса

(извлечения из СанПиН 1.2.3685-21 Таблицы 6.6, 6.7)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Показатель | Возраст | Норматив |
| Требования к организации образовательного процесса | | |
| Начало занятий не ранее | все возраста | 8.00 |
| Окончание занятий, не позднее | все возраста | 16.00 |
| Продолжительность занятия для детей | от 1,5 до 3 лет | 10 минут |
| дошкольного возраста, не более | от 3 до 4 лет | 15 минут |
|  | от 4 до 5 лет | 20 минут |
|  | от 5 до 6 лет | 25 минут |
|  | от 6 до 7 лет | 30 минут |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Продолжительность дневной суммарной образовательной нагрузкидля детей дошкольного возраста, не  более | от 1,5 до 3 лет  от 3 до 4 лет  от 4 до 5 лет  от 5 до 6 лет  от 6 до 7 лет | 20 минут  30 минут  40 минут  50 минут или 75 мин при организации 1 занятия после дневного сна  90 минут |
| Продолжительность перерывов между занятиями, не менее | все возраста | 10 минут |
| Перерыв во время занятий для гимнастики, не менее | все возраста | 2-х минут |
| Показатели организации образовательного процесса | | |
| Продолжительность ночного сна неменее | 1–3 года  4–7 лет | 12 часов  11 часов |
| Продолжительность дневного сна, не менее | 1–3 года  4–7 лет | 3 часа  2,5 часа |
| Продолжительность прогулок, не менее | для детей до 7 лет | 3 часа в день |
| Суммарный объем двигательной активности, не менее | все возраста | 1 часа в день |
| Утренний подъем, не ранее | все возраста | 7 ч 00 мин |
| Утренняя зарядка, продолжительность,не менее | до 7 лет | 10 минут |

Приложение № 10 к СанПиН 2.3/2.4.3590-20

Режим питания

|  |  |
| --- | --- |
| Время приема пищи |  |
|  |
| 8.30-9.00 | завтрак |
| 10.50-11.00 | второй завтрак |
| 12.40-13.20 | обед |
| 15.30 | полдник |

Приложение № 12 к СанПиН 2.3/2.4.3590-20

Количество приемов пищи

|  |  |
| --- | --- |
| Продолжительность, либо время нахождения  ребенка в организации | Количество обязательных приемов пищи |
| 9 часов | завтрак, второй завтрак, обед и полдник |

Режим дня групп в теплый период года (май-август)

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Режимный момент | Младшая группа  (3-4 года) | | | Средняя группа  (4-5 лет) | | |
| длительность | начало | окончание | длительность | начало | окончание |
| Утренний прием детей (осмотр, термометрия, опрос  родителей), игры, самостоятельная деятельность | 0:50 | 7:00 | 8:20 | 0:50 | 7:00 | 8:20 |
| Утренняя зарядка (гимнастика) | 0:10 | 8:20 | 8:30 | 0:10 | 8:20 | 8:30 |
| к.г.н. Подготовка к завтраку, завтрак дежурство | 0:30 | 8:30 | 9:00 | 0:30 | 8:30 | 9:00 |
| Подготовка к прогулке, прогулка | 0:15 | 9:00 | 9:15 | 0:15 | 9:00 | 9:15 |
| Образовательная нагрузка во время прогулки  Занятие 1 | 1:15 | 9:15 | 9:30 | 1:20 | 9:15 | 9:35 |
| Перерыв между занятиями (физкультурные минутки) | 0:10 | 9:30 | 9:40 | 0:10 | 9:35 | 9:45 |
| Образовательная нагрузка во время прогулки  Занятие 2 | 0:15 | 9:40 | 9:55 | 0:20 | 9:45 | 10:05 |
| к.г.н. Второй завтрак | 0:10 | 9:55 | 10:05 | 0:10 | 10:05 | 10:15 |
| Активное бодрствование детей во время прогулки  (подвижные игры) | 0:15 | 10:05 | 10:20 | 0:20 | 10:15 | 10:35 |
| Самостоятельная деятельность детей во время прогулки. Возвращение с прогулки,  оздоровительные и гигиенические процедуры | 1:40 | 10:20 | 12.00 | 1:25 | 10:35 | 12.00 |
| Подготовка к обеду, обед, к.г.н. | 0:30 | 12:00 | 12:30 | 0:30 | 12:00 | 12:30 |
| Подготовка ко сну, сон, постепенный подъем детей, оздоровительные и гигиенические  процедуры | 2:30 | 12:30 | 15:10 | 2:30 | 12:30 | 15:00 |
| Подготовка к полднику, полдник | 0:30 | 15:10 | 15:30 | 0:30 | 15:00 | 15:30 |
| Подготовка к прогулке, прогулка,  самостоятельная деятельность детей | 1:00 | 15:30 | 16:30 | 1:00 | 15:30 | 16:30 |

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Режимный момент | Старшая группа  (5-6 лет) | | | Подготовительная к школе группа  (6-7 лет) | | |
| длительность | начало | окончание | длительность | начало | окончание |
| Утренний прием детей (осмотр, термометрия, опрос  родителей), игры, самостоятельная деятельность | 0:50 | 7:00 | 8:20 | 0:50 | 7:00 | 8:20 |
| Утренняя зарядка (гимнастика) | 0:10 | 8:20 | 8:30 | 0:10 | 8:20 | 8:30 |
| к.г.н. Подготовка к завтраку, завтрак дежурство | 0:30 | 8:30 | 9:00 | 0:30 | 8:30 | 9:00 |
| Подготовка к прогулке, прогулка | 0:10 | 9:00 | 9:10 |  |  |  |
| Образовательная нагрузка во время прогулки  Занятие 1 | 0:25 | 9:10 | 9:35 | 0:30 | 9:00 | 9:30 |
| Перерыв между занятиями | 0:10 | 9:35 | 9:45 | 0:10 | 9:30 | 10:20 |
| Образовательная нагрузка во время прогулки  Занятие 2 | 0:25 | 9:45 | 10:10 | 0:30 | 10:20 | 10:50 |
| к.г.н. Второй завтрак | 0:15 | 10:10 | 10:25 | 0:10 | 10:50 | 11:00 |
| Активное бодрствование детей во время прогулки (подвижные игры)  Самостоятельная деятельность детей во время прогулки. | 1:20 | 10:25 | 11:45 | 1:25 | 11:00 | 12:40 |
| Возвращение с прогулки, оздоровительные и гигиенические процедуры | 0:15 | 11:45 | 12:00 | 0:15 | 12:40 | 12:50 |
| Подготовка к обеду, обед, дежурство, к.г.н. | 0:30 | 12:00 | 12:30 | 0:30 | 12:50 | 13:20 |
| Подготовка ко сну, сон, постепенный подъем детей,  оздоровительные и гигиенические процедуры | 2:30 | 12:30 | 15:00 | 2:30 | 13:20 | 15:15 |
| Подготовка к полднику, полдник | 0:30 | 15:00 | 15:30 | 0:30 | 15:15 | 15:45 |
| Подготовка к прогулке, прогулка, самостоятельная  деятельность детей уход домой | 1:00 | 15:30 | 16:30 | 1:00 | 15:45 | 16:30 |

Режим дня групп в холодный период года (Сентябрь-апрель)

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Режимный момент | Младшая группа  (3-4 года) | | | | Средняя группа  (4-5 лет) | | |
| длительность | | начало | окончание | длительность | начало | окончание |
| Прием детей, свободная игра | 0:45 | | 7:00 | 8:15 | 0:45 | 7:00 | 8:15 |
| Утренняя гимнастика | 0:10 | | 8:15 | 8:25 | 0:10 | 8:15 | 8:25 |
| Подготовка к завтраку, завтрак дежурство | 0:25 | | 8:25 | 8:50 | 0:25 | 8:25 | 8:50 |
| Утренний круг | 0:10 | | 8:50 | 9:00 | 0:10 | 8:50 | 9:00 |
| Игры, кружки, занятия со специалистами | 0:40 | | 9:00 | 9:40 | 1:30 | 9:00 | 10:30 |
| Второй завтрак | 0.10 | | 10.05 | 10.45 | 0:10 | 10:30 | 10:40 |
| Подготовка к прогулке, прогулка | 1:00 | | 10:45 | 11:45 | 0.45 | 10:45 | 11:45 |
| Возвращение с прогулки. | 0:15 | | 11:45 | 12:00 | 0:15 | 11:45 | 12:00 |
| Подготовка к обеду, обед, игры, дежурство | 0:30 | | 12:00 | 12:30 | 0:30 | 12:00 | 12:30 |
| Подготовка ко сну, чтение перед сном, дневной сон | 2:30 | | 12:30 | 15:00 | 2:30 | 12:30 | 15:00 |
| Постепенный подъём, профилактические  физкультурно – оздоровительные процедуры | 0:10 | | 15:00 | 15:10 | 0:10 | 15:00 | 15:10 |
| Подготовка к полднику, полдник | 0:20 | | 15:10 | 15:30 | 0:20 | 15:10 | 15:30 |
| Вечерний круг, игры, подготовка к прогулке,  прогулка | 1:30 | | 15:30 | 16:30 | 1:30 | 15:30 | 16:30 |
| Уход детей домой | 0:10 | | 15:50 | 16:00 | 0:10 | 15:50 | 16:00 |
| Режимный момент | | Старшая группа  (5-6 лет) | | | Подготовительная к школе группа  (6-7 лет) | | |
| длительность | начало | окончание | длительность | начало | окончание |
| Прием детей, свободная игра | | 0:45 | 7:00 | 8:15 | 0:45 | 7:00 | 8:15 |
| Утренняя гимнастика | | 0:10 | 8:15 | 8:25 | 0:10 | 8:15 | 8:25 |
| Подготовка к завтраку, завтрак дежурство | | 0:25 | 8:25 | 8:50 | 0:25 | 8:25 | 8:50 |
| Утренний круг | | 0:10 | 8:50 | 9:00 | 0:10 | 8:50 | 9:00 |
| Игры, кружки, занятия со специалистами | | 1:35 | 9:00 | 10:35 | 1:40 | 9:00 | 10:50 |
| Второй завтрак | | 0.10 | 10.35 | 10.45 | 0:10 | 10:50 | 11:00 |
| Подготовка к прогулке, прогулка | | 1:00 | 10:45 | 11:45 | 0.45 | 11:00 | 11:45 |
| Возвращение с прогулки. | | 0:15 | 11:45 | 12:00 | 0:15 | 11:55 | 12:00 |
| Подготовка к обеду, обед, игры, дежурство | | 0:30 | 12:00 | 12:30 | 0:30 | 12:00 | 12:30 |
| Подготовка ко сну, чтение перед сном, дневной сон | | 2:30 | 12:30 | 15:00 | 2:30 | 12:30 | 15:00 |
| Постепенный подъём, профилактические физкультурно  – оздоровительные процедуры | | 0:10 | 15:00 | 15:10 | 0:10 | 15:00 | 15:10 |
| Подготовка к полднику, полдник | | 0:20 | 15:10 | 15:30 | 0:20 | 15:10 | 15:30 |
| Игры, кружковые занятия | | 0:30 | 15:20 | 15:50 | 0:30 | 15:20 | 15:50 |
| Вечерний круг | | 0:10 | 15:50 | 16:00 | 0:10 | 15:50 | 16:00 |

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Подготовка к прогулке, прогулка | 0:25 | 16:00 | 16:25 | 0:25 | 16:00 | 16:25 |
| Уход детей домой | 0:05 | 16:25 | 16:30 | 0:05 | 16:25 | 16:30 |

Согласно пункту 2.10 Санитарно-эпидемиологических требований к организации образовательного процесса и режима дня должны соблюдаться следующие требования:

Режим двигательной активности детей в течение дня организуется с учетом возрастных особенностей и состояния здоровья.

При организации образовательной деятельности предусматривается введение в режим дня физкультминуток во время занятий, гимнастики для глаз, обеспечивается контроль за осанкой, в том числе, во время письма, рисования и использования ЭСО.

Физкультурные, физкультурно-оздоровительные мероприятия, массовые спортивные мероприятия, туристические походы, спортивные соревнования организуются с учетом возраста, физической подготовленности и состояния здоровья детей. Хозяйствующим субъектом обеспечивается присутствие медицинских работников на спортивных соревнованиях и на занятиях в плавательных бассейнах.

Возможность проведения занятий физической культурой и спортом на открытом воздухе, а также подвижных игр, определяется по совокупности показателей метеорологических условий (температуры, относительной влажности и скорости движения воздуха) по климатическим зонам. В дождливые, ветреные и морозные дни занятия физической культурой должны проводиться в зале.

3.7 Календарный план воспитательной работы.

Календарный план воспитательной работы составлен в соответствии с федеральным календарным планом воспитательной работы и рабочей программой воспитания ДОУ.

В нем учтен примерный перечень основных государственных и народных праздников, памятных дат.

Таблица.

Календарный план воспитательной работы

Все мероприятия проводятся с учётом особенностей Программы, а также возрастных, физиологических и психоэмоциональных особенностей обучающихся.

Календарный план воспитательной работы в МБДОУ ДС №6 «Теремок»

Цель:

создание условий для проявления и развития ребёнком своих интересов, постижения духовно-нравственных ценностей и культурных традиций;

создание в коллективе атмосферы сотрудничества, толерантности, поддержки, которая способствует развитию и самореализации каждого воспитанника.

Задачи:

формировать потребность выполнять правила поведения, умение различать хорошие и плохие поступки людей, правильно оценивать свои действия и поведение товарищей, соблюдать порядок и дисциплину;

формировать дружный коллектив, воспитывать у детей чувства товарищества, взаимопомощи, самостоятельности через совместную творческую деятельность;

создавать условия для развития творческого потенциала каждого ребёнка.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Месяц | Подгруппы: средняя, старшая, подготовительная | | | | |
| Сентябрь | Групповое мероприятие | Тема недели | С.Р.И. | Сладкий час | Беседа |
| 2.09. | Развлечение на свежем воздухе «В дорогу к знаниям!»- расширение контакта между педагогами и родителями; моделирование перспектив взаимодействия на новый учебный год. | Мониторинг | «Школа» — научить детей создавать игровую среду, развивать сюжет; раскрыть содержание, связи и соотношения разыгрываемой роли; использовать игру для формирования положительного отношения к школе; воспитывать дружелюбное отношение к сверстникам. | «Этикет» — закрепление умения сервировки праздничного стола, культуры поведения за столом. | «Мы старшие в детском саду» — развивать групповую сплочённость; преодолевать трудности в общении; формировать позитивное отношение к сверстникам и младшим детям в детском саду; учить детей взаимопомощи и взаимовыручке. |
| 12.09. | Викторина «Осенний калейдоскоп»-организация деятельности дошкольников в форме викторины с участием родителей в жюри, привлечь родителей к жизни детей. | Мониторинг | «Детский сад» — Закрепить представление детей о работниках детского сада. Ввести в роль «повара», «завхоза», «музыкального руководителя»; воспитывать заботливое отношение к товарищам. | «Друзья у меня в гостях» — закрепить правила гостевого этикета; воспитывать уважение и заботу о своих близких друзьях. | «Мой лучший друг в детском саду» — формировать представление о дружбе, о поступках; воспитывать культуру поведения в отношениях между сверстниками. |
| 20.09. | Выставка семейного творчества «Осеннее ассорти»- привлекать родителей к формированию у детей видеть красоту осенней природы, воспитывать чувство прекрасного, развивать совместное творчество детей и родителей. | Осенняя корзина (Овощи) | «Овощной рынок» — Учить детей договариваться в процессе игры, опираясь на модели. Самостоятельный выбор предметов – заместителей. Усложнять знакомый сюжет несколькими событиями. Воспитывать у детей навыки сотрудничества. | «Капустник» — закрепить правила поведения за столом; познакомить детей с русской кухней – традиционными овощными блюдами; формировать знания детей о здоровом образе жизни. | «Пойдём с тобою в огород» — формировать у детей интерес к окружающему миру, расширять знания и представления об овощах, о полезных свойствах овощных блюд; обогащать словарный запас, развивать связную речь детей. |
| 23.09.-27.09. | Акция «Родительский патруль» в период с 23 по 27 сентября-привлечь внимание родительской общественности к проблеме обеспечения безопасности дорожного движения детей-пешеходов, к ужасающим масштабам смертности и травматизма на дорогах, напомнить о необходимости строгого соблюдения правил дорожного движения. | Изобилие (Фрукты) | «Фруктовый магазин» — учить налаживать взаимодействия в совместной игре; разворачивать сюжет, развивать игровой диалог; развивать интерес и уважение к профессии продавца; воспитывать культуру поведения в общественном месте. | «Рябина целительница» — закрепить знания детей о событиях в народном календаре – Пётр и Павел – рябинники; о целебных свойствах рябины, о приметах связанных с рябиной. | «Лапотная яблоня» — расширять знания и представления детей о фруктах, обогащать словарный запас, дать понятия о сортах фруктов; воспитывать интерес к окружающему миру. |
| Октябрь | Групповое мероприятие | Тема недели | С.Р.И. | Сладкий час | Беседа |
| 1.10. | «Бабушка рядышком с дедушкой» Поздравление пожилых людей, проживающих в доме-интернате-формирование семейных ценностей и воспитание уважения к старшему поколению у дошкольников. | Осенний ковёр (деревья и кусты) | «Экологи» — создавать условия и поощрять социальное творчество, умение распределяться на подгруппы в соответствии с игровым сюжетом, формировать навыки речевого этикета. Расширять представления детей о гуманной направленности работы экологов, её необходимости для сохранения природы, социальной значимости. | «Мёд» — закрепить знания детей о событиях в народном календаре «Савватий пчельник» — пчелиная десятина». Рассказать о целебных свойствах мёда. | «Как узнать растения» — способствовать обобщению представлений детей о растениях; развивать у детей умение обобщать по существенным признакам, доказательно строить суждения; воспитывать интерес к миру растений. |
| 10.10. | Выставка рисунков «Осенний вернисаж»- побудить родителей к совместной творческой деятельности с детьми, способствовать появлению новых семейных интересов и увлечений, сплочению семьи, выстраиванию благоприятных взаимоотношений между детьми и родителями. | Скворушка прощается (перелётные птицы) | «Строим дом» — познакомить детей со строительными профессиями; обратить внимание на роль техники, облегчающий труд строителей; научить сооружать постройку несложной конструкции; воспитывать дружеские взаимодействия в коллективе; расширять знания об особенностях труда строителей; ввести в словарный запас такие понятия, как «постройка», «каменщик», «подъёмный кран», «строитель», «крановщик», «плотник», «сварщик», «строительный материал». | «Как пьют чай в разных странах» — познакомить детей с традициями чайной церемонии в разных странах; формировать интерес к его прошлому | «Птицы – наши друзья» — расширять знания детей и представления о природе; формировать основы целостного отношения к себе и природе; систематизировать и обобщить правила поведения в природе. |
| 14.10. | Развлечение «Семейные посиделки с самоваром на Покров»- познакомить с посиделками, традиционными для русской народной кульуры в кругу семьи. Учить бережно относиться к фольклорным традициям русского народа. | Осень глазами художников | «Музей изобразительного искусства» — учить детей самостоятельно распределять роли и действовать в соответствии с ними. Отображать в игре события общественной жизни, поведения в культурных местах, учить внимательно, доброжелательно относиться друг к другу. Развивать речь детей, обогащать словарь. | «Традиции русского народа» — закрепить знания детей о некоторых исторических событиях нашего народа. | «Есть в осени первоначальной…» — создать условия для обобщения представлений детей об осени как времени года, её признаках; умение описывать события природы; воспитывать желание наблюдать за красотой осенней природы. |
| 25.10. | Выставка кормушек «Птичий дом»- вовлекать родителей к совместному труду с детьми, воспитывать бережное отношение детей к окружающему миру. | Как звери к зиме готовятся | «Зоопарк» — научить детей распределяться на подгруппы в соответствии с игровым сюжетом и по окончании игрового действия снова объединиться в единый коллектив. Расширять представления детей о гуманной направленности труда работников зоопарка, об основных профессиях: директор зоопарка. | «Ёжик в гостях у медвежонка» — закрепить умение сервировки праздничного стола, культуры поведения за столом. | «Чувства животных и человека» — формировать конкретные представления о проявлениях чувств животных (чувствуют изменения условий среды – подготовка диких животных к зиме, другие воздействия: человека, других зверей друг на друга и изменяют своё поведение); представление о том что некоторые животные могут испытывать чувства  схожие с чувствами человека. |
| Ноябрь | Групповое мероприятие | Тема недели | С.Р.И. | Сладкий час | Беседа |
| 8.11. | Конкурс рисунков «Я и Россия»- ознакомление родителей воспитанников с задачами нравственно- патриотического воспитания. Привлечение родителей к совместному творчеству. | Путешествие в прошлое предметов (посуда) | «Кафе. Столовая. Пиццерия» – научить самостоятельно распределять роли и действовать в соответствии с ролью, учить самостоятельно создавать необходимые постройки, формировать навыки доброжелательного отношения детей. Побуждать детей более широко использовать в играх знания об окружающей жизни. | «История самовара» — познакомить детей с историей создания самовара; воспитывать интерес к его прошлому. | «Я умею пользоваться столовыми приборами» — формировать представление детей о столовых приборах – их разнообразие и предназначение; расширять словарный запас детей; воспитывать культуру поведения за столом во время приёма пищи. |
| 14.11. | « Огонь наш друг или враг?»- сформировать у детей чувство опасности огня, прививать навыки безопасного обращения с бытовыми приборами дома и в детском саду и правильного поведения в случае пожара. | В мастерской плотника (мебель) | «Мебельная фабрика» — учить самостоятельно распределять роли и действовать согласно роли, формировать навыки речевого этикета, учить включаться в групповую работу и самостоятельно находить в ней привлекательные моменты, учить оценивать качество выполненного задания; продолжать знакомить детей с профессиями взрослых. | «Откуда стол пришёл?» — продолжать знакомить детей с историей возникновения кухонной мебели; стимулировать проявлять творчество в практическом познании окружающих предметов и их преобразовании. | «В гостях у Буратино» — Расширить представление детей о труде взрослых; показать значение и важность каждой специальности для других людей, для всей страны; воспитывать уважение к труду. |
| 22.11. | Семейные эстафеты «Если хочешь быть здоров!»- повысить интерес к физической культуре и здоровому образу жизни, развивать интерес к спортивным играм, соревнованиям, воспитывать чувство коллективизма и взаимопомощи, создать эмоционально-положительное настроение. | В швейной мастерской (одежда) | «Ателье. Дом мод» — формировать умение детей делиться на подгруппы в соответствии с сюжетом. Воспитывать уважение к труду швеи, модельера, закройщика, расширять представление о том, что их труд коллективный, что от добросовестной работы одного человека зависит качество труда другого. Развивать умение применять в игре знания о способах измерения. Развивать диалогическую речь детей. | «Я приглашаю вас на бал» — знакомить детей с историей возникновения праздничной одежды; активизировать связную речь детей; способствовать развитию знаний о прошлом современном этикете, воспитанию культуры поведения в общественном месте. | «Художник – модельер» -расширять знания детей о профессиях взрослых; способствовать развитию творчества, воображения; способствовать развитию эстетического вкуса. |
| 25.11. | Праздничный концерт для мам «Всё начинается с Мамы»- воспитывать любовь, уважение к мамам, донести до детей, что дороже мамы никого нет, что мама- самый близкий и лучший друг, приобщение родителей к жизни детского сада. | Кем быть? | «Почта» — Учить детей принимать роль и действовать в соответствии с ней; расширение диапазона действий в рамках одной роли; воспитание уважительного отношения к людям работающим на почте. | «История создания денег» — познакомить детей с историей создания денег; формировать интерес к прошлому. | «Все работы хороши» — расширять представления детей о труде взрослых, о том что каждой профессии необходимо учиться, воспитывать уважение к людям труда. |
| Декабрь | Групповое мероприятие | Тема недели | С.Р.И. | Сладкий час | Беседа |
| 2.12. | Информация на сайте ДОУ «Безопасность детей зимой- забота родителей»- ознакомление с задачами по оздоровлению и сохранению жизни дошкольников. | Зимнее окошко (всё обо всём) | «Семья. Зимняя прогулка» — Учить детей самостоятельно разворачивать сюжет; формировать заботливое отношение к близким; способствовать развитию игровой диалогической речи; | «История зимнего праздника. Семейные традиции» — закрепить знания детей об истории празднования Нового года; воспитывать интерес к его прошлому. | «В декабре, декабре…» формировать представление детей о красоте зимней природы; развивать речевую активность детей; учить строить рассуждения; приводить примеры из личного опыта. |
| 13.12. | Конкурс творческих семейных работ «Зимняя сказка»-воспитывать у детей и родителей желание что-то придумывать и творить вместе, создавать праздничное настроение. | Животный мир полярных районов Земли. | «Путешествие на Север» — обогащать игровой опыт детей; обращать внимание на взаимосвязь событий в живой и неживой природе; развивать воображение и диалогическое общение детей в игре; стимулировать к использованию предметов заместителей. | «История мороженого» — познакомить детей с историей появления мороженого; воспитывать интерес к прошлому. | «Оленеводы» — знакомить детей с народами крайнего Севера, с их условиями проживания и видами деятельности; воспитывать интерес к людям других национальностей. |
| 16.12. | «В мастерской Деда Мороза» Мастер – класс от родителей по изготовлению снежинок- развивать творчество у родителей, способствовать совместному время-препровождению родителей и детей. | Пусть ёлка новогодняя нам радость принесёт. | «Магазин игрушки» — Продолжать знакомить с профессией продавца, кассира, их взаимодействие; закрепить с детьми полученные знания; развивать творчество, активность, умение работать сообща; воспитывать дружеские качества. | «Новогодняя ёлка» — закрепить знания детей о традициях и обычаях наряжать ёлку на Руси и у других народов; воспитывать интерес к культуре своего народа; активизировать речь диалогическую речь детей. | «Красавица ёлка» — способствовать развитию умения называть характерные особенности строения ели, признаки, отличающие её от других деревьев; воспитывать бережное и заботливое отношение к живой природе. |
| 26.12. | Новогодний утренник «И вот она нарядная на праздник к нам пришла…»- развивать желание проводить активно совместные праздники. | Зимняя сказка. | «Семья. Встреча Нового года» — расширять представления детей о коллективном ведении хозяйства, семейном бюджете, о семейных взаимоотношениях, совместных досугах; воспитывать доброжелательное, заботливое отношение к членам семьи, интерес к их деятельности | «Новогодние традиции разных народов» — закрепить полученные представления на примере праздника «Новый год»; выделить некоторые характерные особенности праздника; формировать представление детей о новогодних традициях других народов. | «Новогодние подарки» — формировать представления детей о новогодних подарках, о традициях праздника, воспитывать доброжелательное отношение к родным и близким. |
| Январь | Групповое мероприятие | Тема недели | С.Р.И. | Сладкий час | Беседа |
|  |  | Каникулы | «Пожарная часть» — Распределение детьми ролей, ненавязчиво, с помощью собственного примера как равноправного партнёра в игре; дать представление о функциях и значении пожарной части. Учить фиксировать ситуацию неопределённости. Воспитывать уважение и гордость за людей героических профессий. | «Семейные традиции новогоднего стола» — формировать умение детей вести спокойную , непринуждённую беседу; воспитывать уважение и сохранение традиций своей семьи. |  |
| 12.01. | Экскурсия в почтовое отделение «Новогодняя почта»  Досуг «Прощание с новогодней ёлкой»- продолжать приобщать детей к праздничной культуре, воспитывать желание принимать участие в праздниках, играх. | Дикие животные средней полосы России | «Цирк» — научить распределять роли и действовать в соответствии принятой на себя ролью, воспитывать дружеское отношение друг к другу. Закреплять представления детей об учреждениях культуры, правилах поведения в общественных местах. Закреплять знания о цирке и его работниках. | «Рождество и святки» — закрепить знания детей об истории появления главного христианского праздника «Рождество» на Руси и в других странах; воспитывать интерес к прошлому. | «По страницам Красной книги» — знакомить детей с животными Тверского края, занесёнными в красную книгу; воспитывать бережное отношение к природе. |
| 15.01.  17.01    19.01. | Викторина «В мире животных» - обобщать и расширять знания детей о диких и домашних животных.  Развлечение в доме-интернате «С новым годом поздравляем, счастья, радости желаем!»- закрепить знания детей об истории празднования Нового года, воспитывать интерес к прошлому, уважение к старшим.  Вручение новогодних сувениров  «Символ года»  Консультация для родителей «Праздник Крещения. История и традиции» - знакомить детей старшего школьного возраста с православным праздником «Крещение Господне» Расширять и обогащать представление детей о православных традициях русского народа. | Наши верные друзья (дом. животные) | «Ветеринарная клиника» — Формировать представление детей о работе ветеринара, клиники и её функциях. Учить детей основным моментам организации игры. Раскрыть содержание и взаимодействие ролей; воспитывать заботливое отношение к животным. | «Чайные истории» — познакомить детей и с поверьями русского народа о домашних животных; учить понимать из язык, повадки; воспитывать бережное отношение к животным. | «У меня живёт котёнок» — развивать интерес к домашним животным; активизировать речь детей; воспитывать бережное, заботливое отношение к животным.  Беседа «История зимнего праздника. Семейные традиции» (Старый новый год) |
| 26.01. | Говорим с детьми о Блокаде: «Блокада Ленинграда. След в каждой семье. Живая история семьи Савичевых. - познакомить детей с трудной жизнью жителей блокадного Ленинграда во время ВОВ, обогатить знания о героическом прошлом города.  Акция «Зажжённая свеча» | Вот так Африка! (животные жарких стран) | «Зоопарк — «Мадагаскар» — научить детей распределять на подгруппы в соответствии с игровым сюжетом. Расширять представления детей о гуманной направленности труда работников зоопарка, об основных профессиях: директор зоопарка, рабочие, врач, проводник, работник кухни, экскурсовод и др.; об основных трудовых процессах по обслуживанию экзотических животных. | «Пьют ли чай в Африке?» — познакомить детей с традициями чайной церемонии в разных странах; воспитывать интерес к традициям разных народом. | «Животные пустыни» — формировать представление детей о животных жарких стран, о приспособлениях их к жизни в пустыне; развивать интерес к миру животных. |
| Февраль | Групповое мероприятие | Тема недели | С.Р.И. | Сладкий час | Беседа |
| 6.02. | Мастер-класс по изготовлению семейной куклы-оберега – вызвать у детей интерес к истории возникновения куклы, приобщать к культуре русского народа, семейным традициям, воспитывать умение и желание делать подарки своими руками. | Чайковский- прошлое, настоящее, будущее. | «Типография» — учить детей действовать в соответствии с выбранной ролью. Расширить кругозор, совершенствовать культуру общения. Закрепить представление о работе типографии, расширив и усложнив раннее известный сюжет несколькими сюжетными звеньями (изготовление газет, журналов); воспитывать бережное отношение к книге, газетам, журналам, как к источнику знаний. | «История создания куклы» — познакомить детей с историей создания куклы, развивать ретроспективный взгляд на вещи. | Беседа «История создания куклы» - познакомить детей с историей создания куклы. Просмотр презентации.  «Край как песня, край как птица» — воспринимать красоту родного края через поэтические строки поэтов; развивать интерес к малой Родине; воспитывать желание поддерживать чистоту и порядок на улицах посёлка. |
| 12.02.  15.02. | Посещение краеведческого музея «Край любимый, край родной»  Участие в муниципальной выставке декоративно-прикладного творчества «Семейная мастерская» - формирование позитивного отношения к совместному семейному творчеству, вовлечение семей в активную социально-культурную деятельность. | Мой Тверской край. | «Агентство недвижимости» — формировать умение детей самостоятельно распределять роли и действовать согласно им. Расширять сферу социальной активности детей и их представлению об окружающем, закреплять знания о работе агентств по продаже недвижимости, предоставлять ребёнку возможность занимать различные позиции взрослых. | «Достопримечательности родного края» — развивать интерес к истории родного края; памятным местам; воспитывать любовь, уважение к родному краю, желание сохранять его красоту. | «Чем славен мой край родной» — развивать интерес к истории родного края; формировать представление о природных богатствах родного края, прививать любовь к родному краю. |
|  | Ситуативная акция «День памяти о россиянах, исполнявших служебный долг за пределами Отечества» - воспитание культуры общения двух поколений, уважения к воинам, чувства благодарности к защитникам Отечества.  «Встреча с интересными людьми» (с дедушкой воспитанника Парамошкина Р.) | Широка страна моя родная. | « Военная разведка» - познакомить детей с военизированными играми; научить детей быстро выполнять полученные задания; развивать внимательность, осторожность; воспитывать уважение к военным профессиям, желание защищать Родину; расширить словарный запас детей, закрепляя понимание таких слов, как «разведка», «разведчик», «часовой», «охрана», «солдаты». | «Народные традиции. Проводы в армию» — познакомить детей с традицией русского народа – «Проводы в армию»; формировать интерес к истории своего народа, быта. | «Военные профессии» — формировать представление детей о военных профессиях, о гуманной направленности работы военных, о необходимости армии, развивать речь детей; воспитывать уважение к военным. |
| 26.02. | Спортивное развлечение «Лучше папы друга нет!» - содействовать эмоциональному и физическому сближению родителей и детей. | По странам и континентам. | «Пароход», «Железнодорожники» — Учить детей налаживать взаимодействие в совместных играх, раскрывать содержание, связи и соотношение разыгрываемых ролей; развивать интерес к познанию неизвестного; воспитывать уважение людям данной профессии | «История воздушного транспорта» — знакомить детей с историей создания самолётов; формировать представление о профессии стюардесса; воспитывать культуру поведения в общественном транспорте. | «Транспорт прошлого, настоящего и будущего» — (рассматривание энциклопедии «Транспорт») – формировать представление детей о транспорте, его значимости для людей, закрепить правила безопасного поведения; активизировать речь детей, умение составлять описательный рассказ по плану. |
| Март | Групповое мероприятие | Тема недели | С.Р.И. | Сладкий час | Беседа |
| 7.03. | Развлечение «А ну-ка, мамочки!» - формировать у детей целостное представление образа матери-хранительницы домашнего очага, играющей большую роль в жизни каждого человека, воспитывать любовь и уважение к самому дорогому человеку – матери. | О любимых мамах. | «Семья» — расширять представление детей о коллективном ведении хозяйства, семейном бюджете, о семейных взаимоотношениях, совместных досугах; воспитывать любовь, доброжелательное. Заботливое отношение к членам семьи, интерес к их деятельности. | «Моя мама лучше всех» — воспитывать доброе, внимательное, уважительное отношение к старшим, стремление помогать им. | «Мамы всякие важны» — формировать заботливое отношение к родителям (маме); развивать речь детей; учить составлять описательный рассказ о маме. |
| 14.03. | Выставка маминых поделок «Мама-искусница» - привлечь родителей к творчеству и взаимодействию с детьми. | Весна, весна, весне дорогу! | «Магазин «Цветы»» — развивать речь детей; расширять словарный запас; учить включать в игру разнообразные сюжеты; обогащение игрового опыта детей; воспитывать дружеские взаимоотношения к партнёрам по игре. | «Вальс цветов» — закрепить умения сервировки праздничного стола, культуры поведения за столом; умение воспринимать спокойную мелодию; познакомить с историей возникновения магнитофона. | «Весна – красна» — способствовать уточнению и обобщению представлений о весне; воспринимать красоту природы через поэтические строки поэтов; воспитывать уважение к рассказчику, умение слушать. |
| 17.03. | Фольклорное развлечение совместно с родителями «Здравствуй, озорная Масленица!» - приобщение детей дошкольного возраста к народным традициям и обычаям, к бытовой и семейной культуре предков. | Грачи прилетели. | «Ателье. Дом мод» — формировать умение детей делиться на подгруппы в соответствии с сюжетом по окончании заданного игрового действия снова объединяться в единый коллектив. Воспитывать уважение к труду швеи, модельера, закройщика, расширять представление о том, что их труд коллективный; развивать диалогическую речь детей; воспитывать творческое воображение в создании весенней коллекции одежды. | «Сороки – вторая встреча весны» — рассказать детям о сороках, весеннем равноденствии, что за события, как они соединены в народной памяти и жизни. | «Пословицы, поговорки о птицах» — закрепить знания детей о птицах, место обитания, внешний вид, повадки; развитие представлений о заботе человека о птицах; воспитывать бережное отношение к гнездовьям птиц. |
| 25.03.  27.03. | Игра- путешествие «Правила дорожные детям знать положено» - формировать у детей сознательное отношение к соблюдению правил дорожного движения.  Творческая мастерская «Цветы для бабушки» -развитие творческих способностей у детей через использование нетрадиционной техники лепки. | Просыпается природа. | «МЧС спешит на помощь (экологическая катастрофа)» — расширить знания детей о работе МЧС; научить их быстро принимать правильное решение в экстремальных ситуациях, воспитывать смелость, ответственность, желание прийти на помощь людям. | «История скатерти» — познакомить детей с историей создания скатерти; формировать интерес к предметам быта, прошлому; отметить изящность растительного рисунка на кайме скатерти. | «Стыдно перед соловушкой» — воспитывать бережное отношение к природе; обсуждение пословиц и поговорок об отношении к природе. |
| Апрель | Групповое мероприятие | Тема недели | С.Р.И. | Сладкий час | Беседа |
| 1.04.  5.04. | Игровая программа «Смеяться разрешается» - воспитывать у детей чувство юмора.  Акция «Всемирный день здоровья»  (семейные подвижные игры, эстафеты) – формирование положительного отношения к своему здоровью, как главной ценности человека. | Телепередачи- мир природы, мир человека. | «Телевидение» — Закреплять ролевые действия работников телевидения, показать, что их труд коллективный, от качества работы одного зависит результат всего коллектива. Закреплять представления детей о средствах массовой информации, о роли телевидения в жизни людей. | «Смехопанорама» — знакомить детей с развлекательными передачами телевидения и радио, знакомить с историей праздника «День смеха»; воспитывать интерес к прошлому. | «Диктор телевидения: последние новости группы» — формировать знания детей о работниках телевидения; развивать интерес к профессиям взрослых; воспитывать культуру общения. |
| 12.04. | Выставка поделок «Космические дали» - расши ри ть знания детей о космосе, первооткрывателях космоса и известных космонавтах; развивать любознательность и творчество, воспитывать гордость за свою страну. | Земля- наш дом во Вселенной (День Космонавтики) | «Исследователи космоса» — Научить детей самостоятельно распределять роли, понимать воображаемую ситуацию и действовать в соответствии с ней. Закреплять знания детей об исследованиях в области космоса, о специфических условиях труда исследователей, учить моделировать игровой диалог, использовать различные конструкторы, строительные материалы, предметы заместители. Развивать творческое воображение, связную речь детей. | «Чаепитие на орбите» — закреплять знания детей о космосе; развивать воображение; формировать представления детей о продуктах питания космонавтов на орбите. | «Легко ли стать космонавтом» — формировать представление детей о профессии лётчик – космонавт; развивать интерес к профессиям, связанных с опасностью, неизвестностью; воспитывать уважение к людям труда. |
| 18.04. | Изготовление семейного коллажа «Вода вокруг нас» - формирование у детей знаний о воде и ценности воды в жизни человека и всех живых организмов на Земле. | Вода- источник жизни. | «Экологи» (водная система Земли) – развивать умение детей входить в определённый образ; формировать представление детей о родниках и их сохранении; развивать связную диалогическую речь, мышление; развивать познавательный интерес, наблюдательность; воспитывать бережное отношение к природе. | «История о воде» — формировать знания детей о чистоте воды; обогащать у детей экологические знания; воспитывать культуру ведения диалога. | «Вода – источник жизни» — обобщить и систематизировать знания детей о свойствах и значении воды для жизни всего живого на Земле; познакомить с памятниками природы – озёра, ледники, водопады, гейзеры; подвести к выводу: “Вода – источник жизни и здоровья”, поэтому вода самое большое богатство и ее нужно беречь. |
| 26.04. | Семейный конкурс рисунков «Береги планету!» - воспитание экологической культуры поведения человека, как части общей культуры взаимоотношений людей друг с другом и отношения человека к природе. | Если бы люди всей Земли… | «Кругосветное путешествие» — расширять кругозор детей; закреплять знания о частях света, разных странах; воспитывать дружеские взаимоотношения. | «Праздник весны и труда» — познакомить детей с государственным праздником весны и труда, рассказать о том, как он отмечается в разных странах. | «Куклы мира» — познакомить детей с куклами, сделанными из разного материала; познакомить о роли куклы в жизни детей и взрослых; воспитывать интерес к куклам и традициям разных народов. |
| Май | Групповое мероприятие | Тема недели | С.Р.И. | Сладкий час | Беседа |
| 3.05. | Спортивно-экологическое развлечение «День Солнца» (на основе подвижных игр разных народов)- создание благоприятного эмоционального состояния у детей посредством активизации познавательной и двигательной деятельности совместно с родителями. Флешмоб «Солнышко лучистое» | Что из чего и для чего (Пасха) | «Семья» — обогащать жизненный и игровой опыт детей, обращать внимание на взаимосвязь событий в семье; развивать воображение и общение детей в игре; стимулировать детей к использованию предметов заместителей, к гибкому использованию игрового оборудования; воспитывать уважение к семейным традициям. | «Праздник праздников Пасха» — закрепить знания детей об истории появления главного христианского праздника «Пасха» на Руси и в других странах; воспитывать интерес к прошлому своего народа. | «Средства передачи информации прошлого, настоящего и будущего» — учить детей пользоваться энциклопедиями; развивать познавательный интерес; активизировать речь детей, воспитывать умение вести беседу |
| 8.05. | Литературно-музыкальная композиция «Я помню, я горжусь!» - развивать патриотические чувства, уважение к историческому прошлому своего народа. | Мы за мир, мы за дружбу (День Победы) | «Медицинская помощь» — продолжать знакомить детей с профессиями врача, медсестры, санитарки; воспитывать уважение к этим профессиям, заботливое отношение к людям» | «День победы» — вспомнить с детьми о подвигах солдат, о людях, которые защищали землю русскую, воспитывать чувство уважения к ветеранам. | «Великий праздник в каждой семье» —формирование чувства патриотизма, привлечение родителей к совместной деятельности, продолжение традиции празднования Дня Победы. «Хорошие качества человека» — формировать представление детей о честности, уважении, отзывчивости, храбрости; способствовать развитию умений отстаивать своё мнение и считаться с мнениями других; взаимодействовать в группе; воспитывать культуру поведения в отношениях с разными людьми. |
| 15.05.  24.05. | КВН «Дружная семейка» - формирование у детей понятия «семья» и повышение роли семейных ценностей в становлении личности ребёнка; способствовать закреплению интереса к своей семье; воспитывать любовь и уважительное отношение к родителям и предкам.  Акция «Папа, мама и Я-читающая семья»-убедить родителей в важности семейного литературного образования и воспитания у детей интереса к чтению и любви к книге. | Вместе весело нам жить (День семьи) | Семья» — Учить детей обыгрывать игру «Семья» во взаимодействии с другими играми»; формировать заботливое отношение к близким; воспитывать уважение к пожилым людям. | «Семейные традиции» — познакомить детей с историей русской кухни; формировать интерес к традициям русской кухни, традициям семьи; воспитывать умение вести спокойную непринуждённую беседу; способствовать развитию речевого этикета. | «Традиции и любимые занятия моей семьи» — формировать представления детей о семейных традициях, закрепить умение детей высказываться о себе и своих близких; воспитывать уважение к родным и близким. |
| 31.05. | Выпускной бал «До свиданья, детский сад!» - создание праздничного настроения у детей и родителей для прощания с детским садом. | Мониторинг | «Семья – поездка на дачу» | «До свидания детский сад» — воспитывать у детей дружеские взаимоотношения, культуру поведения за столом, умение вести спокойную беседу. | «Чему я научился в детском саду» — учить детей высказываться о себе, о своих впечатлениях, давать оценку своим делам и делам товарищей. |