

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение
детский сад «Золотой ключик»

**АДАптированная образовательная программа
дошкольного образования
для обучающихся с расстройствами аутистического спектра
(АОП ДО для обучающихся с РАС)**

Модуль № 3 АОП ДО МАДОУ «Золотой ключик»

Губахинский муниципальный округ
2023 год

Содержание

I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ

1.1	Пояснительная записка	3
1.1.1	Цели и задачи	3
1.1.2	Принципы и подходы	4
1.1.3	Значимые характеристики	5
1.2	Планируемые результаты	9
1.3.	Развивающее оценивание качества	14

II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ

2.1	Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка по образовательным областям	16
2.1.1	Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»	16
2.1.2	Образовательная область «Речевое развитие»	18
2.1.3	Образовательная область «Познавательное развитие»	18
2.1.4	Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»	20
2.1.5	Образовательная область «Физическое развитие»	20
2.2	Пропедевтический этап дошкольного образования детей с РАС	21
2.3.	Взаимодействие педагогических работников с детьми	25
2.4.	Взаимодействие педагогического коллектива с семьями	27
2.5.	Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС.	30
2.6.	Рабочая программа воспитания.	40

III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ

3.1	Психолого-педагогические условия	41
3.2	Организация развивающей предметно-пространственной среды	41
3.3	Материально-технические условия	45
3.4	Кадровые условия	46
3.5	Финансовые условия	48
3.6	Режим и распорядок дня	48
3.7	Календарный план воспитательной работы	48
3.8.	Методические материалы и средства обучения и воспитания	48

IV. ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ

I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1. Пояснительная записка

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

Программа:

*содействует взаимопониманию и сотрудничеству между участниками образовательного процесса;

*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.

1.1.1. Цели и задачи:

Цель: обеспечение условий для дошкольного образования, определяемых особыми потребностями обучающегося раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС) для достижения возможно более высокого уровня социальной адаптации и социализации, самостоятельности и независимости, достойного качества жизни.

Задачи:

1. Обеспечить коррекцию недостатков психофизического развития обучающихся с РАС;
2. Обеспечить равные возможности для полноценного развития ребенка с РАС в период дошкольного детства.
3. Развивать способности и творческий потенциал ребенка с РАС как субъекта отношений со всеми участниками образовательного процесса.
4. Объединить обучение и воспитание в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;
5. Формировать общую культуру личности детей с РАС;
6. Развивать социальные, нравственные, эстетические, интеллектуальные, физические качества, инициативность, самостоятельность и ответственность ребенка;
7. Формировать предпосылки учебной деятельности;
8. Обеспечить вариативность образовательной траектории дошкольного уровня с учётом особенностей развития детей с аутизмом, включая выраженную полиморфность РАС;
9. Формировать социокультурную среду, соответствующую индивидуальным и психофизическим особенностям детей с РАС;
10. Обеспечить психолого-педагогическую поддержку родителей (законных представителей), повышать их компетентность в вопросах развития, образования, реабилитации (абилитации), охраны и укрепления здоровья, обучающихся с РАС;
11. Охранять и укреплять физическое и психическое здоровье детей с РАС, в том числе их эмоциональное благополучие;
12. Обеспечить преемственность целей, задач содержания дошкольного и начального общего образования.

1.1.2. Принципы и подходы.

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

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

2. Основные проявления нарушений пространственно-временных характеристик 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 клинко-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 клинко-психологической структуре, характер коморбидности (случайная или патогенетически обусловленная);

- выявление ведущего уровня нарушений в клинко-психологической структуре;

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

- мониторинг реализации принятой индивидуальной коррекционно-образовательной программы.

1.1.3. Значимые характеристики

В законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст.79, пункт 2) указано, что для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (в том числе для детей с

расстройствами аутистического спектра) создаются специальные условия получения образования.

Специальные условия получения образования должны обеспечивать реализацию особых (специальных) образовательных потребностей для детей с РАС:

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

Особенности восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик окружающего лежат в основе трудностей ориентировки во времени (вчера – сегодня – завтра, сначала – потом и т.п.), искажения процессов формирования и использования опыта (впечатления накапливаются, но не становятся основой для решения грядущих жизненных задач), процессов воображения (символизации). Психофизиологическая основа этого явления изучена недостаточно, но, тем не менее, его ближайшее следствие очевидно: это трудности восприятия, усвоения сукцессивно организованных процессов, что в случае РАС – общепризнанный в науке факт.

Проявления нарушений представлений о пространственно-временных характеристиках окружающего у людей с РАС:

1.фрагментарность восприятия: интрамодальная (трудности формирования мономодального сенсорного образа – зрительного, звукового и др.), межмодальная (трудности формирования полисенсорного образа), в рамках феномена слабости центральной когеренции¹ (фиксация на мелких деталях при трудности или невозможности формирования целостного образа);

2.симультанность восприятия;

3.трудности восприятия сукцессивно организованных процессов.

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

В отношении трудностей усвоения сукцессивно организованных процессов поведенческие методические подходы предлагают визуализацию временных характеристик («визуализацию времени») в виде расписаний, различных по форме, объёму конкретный выбор которых зависит от особенностей ребёнка, этапа работы, коррекционных задач и др.

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

Ребёнку с аутизмом трудно воспринимать инструкции на слух, гораздо легче – в визуальной форме, которая в большей степени позволяет симультирование воспринимаемого материала. В зависимости от успешности работы по развитию понимания устной речи степень визуализации может постепенно уменьшаться.

Необходимость структурирования пространства связана с симультианностью восприятия в его примитивной форме, когда одномоментность восприятия связана нецелостностью образов и(или) представлений, которые сформированы ещё недостаточно, но только с одновременностью ощущения. Это свойственно всем маленьким детям, но при аутизме в силу асинхронии развития такая форма симультианности сохраняется длительное время.

Оптимальным выходом является наработка гибкости в отношении и временных, и пространственных характеристик, постепенное введение аффективных смыслов в окружающее, формирование естественных форм мотивации в соответствии с возможностями ребёнка. Например:

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

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

- введение вариативных элементов в расписание: связанных с какими-то понятными условиями (если дождь – смотрим мультфильм, если хорошая погода – качаемся на качелях во дворе) и т.д.

- любые иные способы генерализации навыка.

Развитие социального взаимодействия, коммуникации и её форм.

К «стратегиям, запускающим социальное развитие», относит прикладной анализ поведения, визуальную поддержку, сценарии и ролевые игры, развивающие игры, видеомоделирование, опосредованное воздействие через партнёра, технологически оформленные инструкции, навыки использования групповых инструкций, развитие саморегуляции и самоконтроля. Приёмы и методы, включённые в этот перечень, ориентированы на детей с разной степенью выраженности аутистических расстройств и разным их профилем, используют различную техническую базу, и для каждого существуют определённые показания к применению, условия использования, возможные и нежелательные сочетания с другими подходами.

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

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

Особенности проблемного поведения ребёнка с аутизмом.

Агрессия и аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные смех, плач, крик, различного рода стереотипии (двигательные, сенсорно-двигательные, речевые и т.д.). Такие поведенческие проявления препятствуют развитию ребёнка, затрудняют (при

резкой выраженности делают фактически невозможным) учебный процесс и само взаимодействие с другими людьми.

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

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

Отмеченные особые образовательные потребности отражают специфические для аутизма проблемы воспитания и обучения, однако, помимо них, трудности образовательного процесса могут быть связаны со следствиями особых образовательных потребностей (например, искажение и задержка речевого развития в силу невозможности восприятия сукцессивно организованных процессов), а также с коморбидными расстройствами. Это полностью согласуется с практикой: как правило, у ребёнка с РАС помимо сугубо аутистических проявлений могут быть и другие, свойственные не только аутизму расстройства² (интеллектуальные, речевые, сенсорные, двигательные и др.).

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

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

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

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

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

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

- выделение проблем ребёнка, требующих комплексной коррекции;
- квалификацию каждой из этих проблем как вида особой образовательной потребности, уровня нарушений в клинко-психологической структуре, характер коморбидности (случайная или патогенетически обусловленная);
- выявление ведущего уровня нарушений в клинко-психологической структуре;
- определение образовательной траектории (по содержательному, деятельностному и процессуальному направлениям);
- мониторинг реализации принятой индивидуальной коррекционно-образовательной программы.

1.2. Планируемые результаты

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

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

Целевые ориентиры для обучающихся раннего возраста с повышенным риском формирования РАС:

Образовательная область	Целевые ориентиры
Социально-коммуникативное развитие	*эмоционально позитивно реагирует на короткий тактильный контакт; *реагирует (останавливается, замирает, смотрит на педагогического работника, начинает плакать) на запрет ("Нельзя!", "Стоп!"); * выражает отказ, отталкивая предмет или возвращая его педагогическому работнику; * использует взгляд и вокализацию, чтобы получить желаемое; * выполняет одно действие с использованием куклы или мягкой игрушки; * снимает куртку, шапку (без застёжек) и вешает на крючок; * уместно говорит "привет" и "пока" как первым, так и в ответ; * выражения лица соответствуют эмоциональному состоянию (рад, грустен); * усложнение манипулятивных "игр" (катание машинок с элементами сюжета); * элементы сюжетной игры с игровыми предметами бытового

	характера; * проделывает действия с куклой или мягкими игрушками (с помощью педагогического работника); * демонстрирует соответствующее поведение в ходе выполнения действий с игрушками: бросает мяч, катает машинку, ставит кубики друг на друга, вставляет стержни в отверстия; * завершает задание и убирает материал; * нажимает кнопки на различных игрушках, которые в результате нажатия срабатывают (например, включается свет, издаётся звук, начинается движение); * машет (использует жест "Пока") по подражанию.
Речевое развитие	* локализует звук взглядом и (или) поворотом головы в сторону источника звука; * привлекает внимание окружающих к предметам речью или жестом к желаемому предмету; * понимает значения слов "да", "нет", использует их вербально или невербально ; * называет имена близких людей.
Познавательное развитие	* самостоятельно выполняет действия с одной операцией; * самостоятельно выполняет действия с предметами, которые предполагают схожие операции (нанизывание колец, вкладывание стаканчиков); * самостоятельно выполняет деятельность, включающую два разных действия, например, вынимать, вставлять; * самостоятельно выполняет деятельность, включающую несколько разных действий, например: вставлять, открывать, вынимать, закрывать; * вкладывает одну - две фигуры в прорезь соответствующей формы в коробке форм; * нанизывает кольца на стержень; * составляет деревянный пазл из трёх частей; * вставляет колышки в отверстия; * смотрит на картинку, которую показывают родители (законные представители), педагогические работники; * следит за местом (контейнер, пустое место для кусочка пазла), куда помещаются какие-либо предметы; * следует инструкциям "стоп" или "подожди" без других побуждений или жестов; * выполняет простые инструкции, предъявляемые без помощи и жеста; * находит по просьбе 8-10 объектов, расположенных в комнате, но не непосредственно в поле зрения ребёнка, а которые нужно поискать; * понимание основных цветов ("дай жёлтый" (зелёный, синий)); * выстраивает последовательности из трёх и более картинок в правильном порядке.
Художественно-эстетическое развитие	* разъединяет детали конструктора; * строит башню из трёх кубиков; * оставляет графические следы маркером или мелком (линии, точки, каракули); * стучит игрушечным молотком по колышкам; * соединяет крупные части конструктора;

	* "танцует" с другими под музыку в хороводе; * решает задачи методом проб и ошибок в игре с конструктором.
Физическое развитие	* обходит, а не наступает на предметы, лежащие на полу; * выполняет по подражанию до десяти движений; * играет в простые подвижные игры (например, в мяч, "прятки"); * пользуется туалетом с помощью педагогического работника; * моет руки с помощью педагогического работника; * ест за столом ложкой, не уходя из-за стола; * преодолевает избирательность в еде (частично).

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС.

Уровни аутистических расстройств

Первый уровень тяжести аутистических расстройств является сравнительно лёгким, часто сочетается с формальной сохранностью интеллекта и речи, хотя во многих случаях интеллектуальные и (или) речевые расстройства отмечаются.

Второй уровень тяжести аутистических расстройств может сочетаться с интеллектуальными нарушениями (различной, чаще лёгкой, иногда умеренной степени и нарушениями речевого развития).

Третий уровень тяжести аутистических расстройств является наиболее тяжёлым и, как правило, сочетается с интеллектуальными нарушениями умеренной (тяжёлой, глубокой) степени и выраженными нарушениями речевого развития.

Образовательная область	Целевые ориентиры		
	<u>Первый уровень</u>	<u>Второй уровень</u>	<u>Третий уровень</u>
Социально-коммуникативное развитие	* взаимодействует с педагогическим работником и другими детьми в обучающей ситуации; * выделяет себя как субъекта (частично); * поведение контролируемо с элементами самоконтроля; * требуется поддержка в незнакомой и (или) неожиданной ситуации; * владеет поведением в учебной ситуации; * владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально); * владеет основными навыками самообслуживания (одевается или раздевается,	* возможно ограниченное взаимодействие с родителями, педагогическим работником и детьми; * выделяет себя, родителей (законных представителей), специалистов, которые с ним работают; * различает людей по полу, возрасту; * владеет поведением в учебной ситуации, но без возможностей гибкой адаптации; * владеет основными навыками самообслуживания (одевается и раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком	* возможны элементарные формы взаимодействия с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми; * выделяет себя на уровне узнавания по фотографии; * выделяет родителей (законных представителей) и знакомых педагогических работников; * различает своих и чужих; * поведение контролируемо в знакомой ситуации (на основе стереотипа поведения); * отработаны

	самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду); * принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи; * умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.	опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду).	основы стереотипа учебного поведения; * умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме); * пользуется туалетом (с помощью); * владеет навыками приёма пищи.
Речевое развитие	*владеет речью (альтернативные формы общения необходимы в очень редких случаях); * инициирует общение (в связи с собственными нуждами); * может поддерживать диалог (часто - формально); *владеет конвенциональными формами общения с обращением; *владеет техникой чтения, понимает простые тексты; *владеет основами безотрывного письма букв);	*владеет простыми формами речи (двух-трёхсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения; * владеет конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально); * может поддерживать элементарный диалог * отвечает на вопросы в пределах ситуации общения; *знает буквы, владеет техникой чтения частично; * может писать по обводке;	*выражает желания социально приемлемым способом; *понимает обращенную речь на доступном уровне; * владеет элементарной речью (отдельные слова) и (или) обучен альтернативным формам общения; * владеет некоторыми конвенциональными формами общения;
Познавательное развитие	* складывает и вычитает в пределах 5-10; * сформированы представления о своей семье, Отечестве; * знаком с основными явлениями окружающего мира;	* знает основные цвета и геометрические формы; *различает "выше - ниже", "шире - уже"; * есть прямой счёт до 10;	*может сличать цвета, основные геометрические формы; * знает некоторые буквы; *различает "большой - маленький", "один - много";
Художественно-эстетическое развитие	*владеет простыми графическими навыками; *владеет простыми	*участвует в групповых играх с движением под музыку и пением	*участвует в групповых играх с движением под музыку и пением

	навыками лепки; *участвует в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников.	(хороводы) под руководством педагогических работников.	(хороводы) под руководством педагогических работников; *владеет простейшими видами графической деятельности (закрашивание, обводка).
Физическое развитие	*выполняет физические упражнения по показу, инструкции с использованием простейших гимнастических снарядов; * выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем педагогических работников; * имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами; * участвует в групповых подвижных играх с правилами;	* выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов; * выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем педагогических работников; * имеет на уровне стереотипа представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;	* участвует в групповых физкультурных занятиях; *выполняет физические упражнения по показу (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов; * выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута (под контролем педагогических работников);

Ожидаемый результат реализации образовательной практики «Губаха: вчера, сегодня, завтра»:

К пяти годам может иметь:

- Первичные основы интереса к родному городу: знает название города и некоторых улиц, имеет представление о предприятиях, на которых работают родители
- Имеют представление о некоторых достопримечательностях родного города.

К шести годам может иметь:

- Представления о родном городе: может рассказать о своем родном городе, о некоторых достопримечательностях; умение назвать улицу, на которой живет и на которой стоит детский сад.

К семи годам может иметь:

- Патриотические чувства, любовь к родному городу, гордость за его достижения, уважение к гербу города, края,
- Представления о городе, в котором мирно живут люди разных национальностей, культур и обычаев.

1.3. Развивающее оценивание качества

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

Оценка качества дошкольного образования детей с РАС направлена, в первую очередь, на оценивание созданных ДОУ условий образовательной деятельности, включая психолого-педагогические, кадровые, материально-технические, финансовые, информационно-методические и т.д.

Программой не предусматривается оценивание качества образовательной деятельности Организации на основе достижения детьми с РАС планируемых результатов освоения Программы.

Целевые ориентиры, представленные в Программе:

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

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

- педагогические наблюдения;
- педагогическую диагностику, связанную с оценкой эффективности педагогических действий с целью их дальнейшей оптимизации;
- детские портфолио, фиксирующие достижения ребенка в ходе образовательной деятельности;
- карты развития ребенка дошкольного возраста с РАС;

Результаты оценивания качества образовательной деятельности формируют доказательную основу для корректировки образовательного процесса и условий образовательной деятельности.

Важную роль в системе оценки качества образовательной деятельности играют родители (законные представители) обучающихся с РАС и другие субъекты образовательных отношений, участвующие в оценивании образовательной деятельности Организации, предоставляя обратную связь о качестве образовательной деятельности Организации.

Для проведения педагогической и психологической диагностики развития обучающихся, в том числе динамики, специалисты МАДОУ «Золотой ключик» выбирают диагностический инструментарий согласно уровню актуального состояния ребенка.

II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

Этапы дошкольного образования детей с РАС:

1. Подготовительный (помощь в раннем возрасте). Программы помощи в раннем возрасте должны быть строго индивидуальными. Кроме того, на этом этапе комплексного сопровождения очень важно уделять должное внимание не только коррекционной работе, но и диагностике, сбору и анализу данных для уточнения выбора основного коррекционного подхода и индивидуальной программы развития.

2. Начальный. Переход к начальному этапу ДО происходит с установлением диагноза РАС. Главная задача начального этапа дошкольного образования – создать условия для освоения детьми с РАС ООП дошкольного образования в той или иной форме, по возможности приближенной к тому, что используется в ДОУ традиционно, к включению в групповые формы занятий.

3. Основной. Основной этап дошкольного образования детей с РАС характеризуется полным или частичным подключением ребёнка с аутизмом к освоению предусмотренных ФГОС основных образовательных областей. В наиболее благоприятном варианте коррекционная работа перестаёт занимать доминирующее место в индивидуальной комплексной коррекционно-развивающей Программе, акцент постепенно смещается на реализацию традиционных образовательных областей, от индивидуальной работы – к групповой.

4. Пропедевтический. Главная цель этапа - подготовить ребенка с аутизмом к школьному обучению.

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

1) коррекционная работа по смягчению в возможно большей степени (в идеале – преодолению) ключевых симптомов аутизма (качественные нарушения коммуникации и социального взаимодействия, а также ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности) и

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

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

В связи с этим на этапе *помощи в раннем возрасте* и *начальном этапе* дошкольного образования основным содержанием становится специальная коррекционная работа, тогда как освоение содержания Программы в традиционных образовательных областях становится возможным на *основном этапе* дошкольного образования детей с РАС. Пропедевтический этап выделен особо в связи с выраженной стереотипностью детей с РАС, их сложной, часто болезненной реакцией на изменения в окружающем. В зависимости от уровня тяжести нарушений в программе пропедевтического периода делается акцент на формирование жизненной компетенции (эта составляющая необходима всем детям с аутизмом) и на подготовку к освоению академического компонента НОО.

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

Основной этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

Образовательная область	Содержание
2.1.1. Социально-коммуникативное развитие	<u>Формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира:</u> *способность различать своих и чужих, членов семьи, знакомых взрослых; *способность выделять себя как физический объект, называть и/или показывать части тела, лица, отмечая их принадлежность («мой нос», «моя рука»); *способность выделять объекты окружающего мира, различать других людей (членов семьи, знакомых взрослых; мужчин и женщин; людей разного возраста и т.д.). <u>Формирование предпосылок общения, развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками:</u> *формирование предпосылок общения через обучение: адекватно просить о желаемом (словом или невербально); через совместную деятельность со взрослым (игра, бытовые проблемы, самообслуживание), в дальнейшем – с детьми под контролем взрослого; далее – самостоятельно; *взаимодействие со взрослым: выполнение простых инструкций, произвольное подражание; *установление взаимодействия с другими детьми в рамках взаимодействия (при содействии и под контролем взрослых); * развитие игры (игра «с правилами», социально-имитативная, сюжетная, ролевая игра) с целью коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития ребенка; *использование конвенциональных форм общения, начиная с простейших форм («Пока!», «Привет!») и переходя постепенно к более развитым («Здравствуйте!», «До свидания!») и использованию обращения и, по возможности, взгляда в глаза человеку, к которому ребёнок обращается («Здравствуйте, Мария Ивановна!», «До свидания, Павел Петрович!»). <u>Формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками:</u> *формирование толерантного отношения к другим детям; * формирование способности устанавливать и поддерживать контакт в игре целью коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития; *возможность совместных учебных занятий. <u>Формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, на природе:</u> *введение правил безопасного поведения на основе отработки стереотипа, на основе эмоционального контакта со взрослыми; *осмысление отработанных стереотипов по мере возможностей

	ребёнка. <u>Становление самостоятельности:</u> * 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; <u>Развитие социального и эмоционального интеллекта, развитие эмоциональной отзывчивости, сопереживания:</u> * умение эмоционально выделять людей, умение воспринимать знаки эмоциональной жизни других людей, различать эти знаки, правильно оценивать их и адекватно на них реагировать; * формирование чувства привязанности к близким, эмоционального контакта с близкими и с другими людьми; * формирование предпосылок осмысления собственных аффективных переживаний и эмоциональной жизни других людей; * развитие способности к сопереживанию и эмоциональной отзывчивости (на основе эмоционального контакта, в ходе совместного опыта различного характера – бытовая деятельность, игра, впечатления от природы, искусства и т.п.). <u>Формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества:</u> * 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; <u>Развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий:</u> * формирование целенаправленности на основе особого интереса и/или адекватного подкрепления; * обучение основам саморегуляции (возможно только при соответствующем уровне самосознания); <u>Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности. Формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в ДОУ:</u> * 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;
--	---

	<u>Формирование способности к спонтанному и произвольному общению:</u> *создание условий для становления спонтанного общения: полное (или в значительной степени) преодоление проблем физической и психической самоидентификации; формирование мотивации к общению; *возможность использовать средства коммуникации (не обязательно вербальные); *возможность произвольной коммуникации (по просьбе других людей - родителей, специалистов, друзей и т.д.).
2.1.2.Речевое развитие	<u>Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владение речью как средством общения и культуры:</u> *из этого подраздела на основном этапе сохраняет актуальность только увеличение числа спонтанных высказываний. <u>Развитие фонематического слуха; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи:</u> *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. <u>Развитие речевого творчества:</u> *единственной конкретной (и далеко не всегда достижимой) задачей в развитии речевого творчества при РАС в дошкольном возрасте может быть продолжение работы по формированию спонтанного речевого общения. <u>Знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы:</u> *это возможно при сформированности понимания речи с учётом степени пресыщаемости и утомляемости ребёнка, при правильном подборе текстов (доступность по содержанию и внимательном контроле за пониманием их содержания). <u>Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте:</u> *начинать это направление работы следует как можно раньше, но основной её объём приходится на пропедевтический период.
2.1.3.Познавательное развитие	<u>Формирование первичных представлений об объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира:</u> *представления о форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.: <u>Развитие невербальных предпосылок интеллекта</u> *соотнесение количества (больше – меньше – равно); *соотнесение пространственных характеристик (шире – уже, длиннее – короче, выше – ниже и т.п.); *различные варианты ранжирования (сериации);

	*начальные этапы знакомства с элементарными математическими представлениями (количество, число, часть и целое и др.); * сличение звуков по высоте, силе, тембру, ритму и темпу звучания; *сличение различных материалов по фактуре и др. характеристикам; * формирование первичных представлений о пространстве и времени; движении и покое; *формирования представлений о причинно-следственных связях; <u>Развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации. Формирование познавательных действий:</u> * формирование и расширение спектра интересов на основе мотивации, адекватной уровню развития ребёнка с РАС; *определение спектра, направленности познавательных действий (с учётом уровня аффективного, когнитивного, речевого, коммуникативного развития ребёнка); * коррекция развития любознательности при РАС, так как спонтанно её уровень снижен и/или искажён, то есть, как правило, находится в русле особых интересов ребёнка с аутизмом; <u>Развитие воображения и творческой активности:</u> возможно несколько вариантов: *при наиболее тяжёлых нарушениях трудности воображения (то есть проецирования опыта в будущее) часто компенсируются отработкой стереотипа (поведения, последовательности действий и др.) и созданием необходимых внешних условий; в дальнейшем по возможности нарабатывается гибкость, позволяющая в той или иной степени отойти от стереотипа; *на основе произвольного подражания нарабатывается гибкость реакции, способность приспосабливать её к определённым конкретным условиям; *развитие воображения посредством модификации, обогащения простейших его форм через доступные формы анализа собственного и чужого опыта; *если воображение развивается искажённо (оторвано от реальности), необходимо использовать совместную предметно-практическую деятельность и коммуникацию для того, чтобы «заземлить» аутистические фантазии, связать их с событиями реальной жизни; <u>Становление сознания:</u> *становление сознания - результат всей коррекционно-развивающей работы, поскольку при РАС этот процесс непосредственно зависит от возможности выделения событий внешнего мира (выделение событий и объектов в соответствии с социально принятыми критериями). Выделения ребёнком себя как физического объекта, выделение другого человека как другого, что доступно только при наличии того или иного уровня рефлексии; *при РАС становление сознания может происходить очень по-разному; этот подраздел – итог работы по большинству используемых в настоящей работе направлений и детальной
--	---

	конкретизации не подлежит. <u>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:</u> *формирования представлений полностью зависит от успешности работы по способности выделять себя из окружающего на различных уровнях, от возможности сформировать представления о перечисленных категориях (малая Родина, Отечество, традиции, праздники и т.д.) и степени формальности этих представлений; * конкретизация представлений, обозначенных в этом пункте, возможна только в рамках индивидуальной программы развития, <i>через реализацию практики «Губаха:вчера, сегодня, завтра»</i> (достижимо не для всех детей с РАС).
2.1.4.Художественно-эстетическое развитие	<u>«Художественное творчество»</u> *демонстрация процесса изобразительной деятельности; *изобразительные игры (игры с красками); *свободное рисование; *игры на сенсорное развитие. *экспериментирование с материалами и веществами (песок, вода, тесто и пр.). <u>«Восприятие художественного слова»:</u> *чтение и рассказывание детям; *проигрывание взрослым сказочных ситуаций в индивидуальном взаимодействии с ребенком; *проигрывание театрализованных игр в индивидуальном взаимодействии с ребенком; *прослушивание звуковых книжек – игрушек; *ряженье. <u>«Музыка»:</u> *музыкальные игры со звучащими игрушками; *игры – импровизации; *музыкально – дидактические игры; *слушание песенок в аудиозаписи; *подпевание с движением; *музицирование (вместе со взрослым и по подражанию). *восприятие смысла музыки, двигательная активность;
2.1.5.Физическое развитие	<u>«Двигательная активность».</u> * упражнения, направленные на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость; *упражнения способствующие правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук; * выполнение основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны); *овладение подвижными играми с правилами; *упражнения направленные на становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере. <u>«Формирование начальных представлений о некоторых видах спорта».</u>

	<u>«Становление ценностей здорового образа жизни».</u> *овладение элементарными нормами и правилами ЗОЖ (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.).
--	--

Часть, формируемая участниками образовательных отношений, представлена авторскими материалами: образовательная практика «Губаха: вчера, сегодня, завтра».

Образовательная деятельность организуется в средней, старшей и подготовительной к школе группах по направлениям: история Губахи, Губаха промышленная, Губаха: город, люди, горы, Губахи славные сыны; в форме совместной деятельности педагога и детей как занятие, как часть занятия, в режимных моментах. Может проводиться педагогами и/или родителями (законными представителями).

Полное содержание образовательной практики представлено в ОП «Золотой ключик, приложение 2

2.2. Пропедевтический этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

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

Задачи подготовки к школе детей с РАС:

- 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.

Задачи	Содержание
<i>Формирование социально-коммуникативных функций</i>	*развивать потребность в общении; *развивать адекватные возможностям ребёнка формы коммуникации, прежде всего - устную речь (в случае необходимости альтернативные и дополнительные формы коммуникации); *учить понимать фронтальные инструкции; *устанавливать и поддерживать контакт и взаимодействие с соучениками и педагогами на уроках и во внеурочное время; *соблюдать регламент поведения в школе.
<i>Коррекция проблемного поведения</i>	*положительный эмоциональный фон; * внимание к ребёнку не только тогда, когда он плохо себя ведёт; *одобрение и поощрение успехов и достижений; *чёткая, стабильная организация учебного процесса, формирующая «учебный стереотип на уровне школы»; *отсутствие подкрепления нежелательных форм поведения и их игнорирование.
<i>Организационные проблемы перехода ребёнка с</i>	<u>Адаптировать ребёнка с РАС к укладу школьной жизни, организации учебного процесса, что предполагает соблюдение следующих требований школьной жизни:</u> *выдерживать урок продолжительностью 30-40 минут, сохраняя

<i>аутизмом к обучению в школе</i>	достаточный уровень работоспособности; *спокойно относиться к чередованию уроков и перемен (что с учётом стереотипности обучающихся с аутизмом не всегда легко); *правильно реагировать на звонки и контроль времени; *уметь правильно (хотя бы не асоциально) вести себя в различных школьных ситуациях (на переменах, в столовой, в библиотеке, на прогулках). <u>Эмоционально-ориентированно постепенно формировать у ребёнка с РАС новый паттерн эмоциональных смыслов:</u> *объяснение ситуаций, приобретение и осмысление нового опыта в различных аспектах, необходимых для школьного обучения; * ролевые игры; * психодрама; * разбор жизненных ситуаций; * составление сценариев поведения и др.
<i>Навыки самообслуживания и бытовые навыки, необходимые ребёнку с аутизмом к началу обучения в школе</i>	Когда ребёнок с аутизмом приходит в первый класс, предполагается, что он может самостоятельно раздеваться и одеваться, самостоятельно принимать пищу, способен справляться со своими проблемами в туалете и т.п. – может решать основные вопросы, связанные с гигиеной и самообслуживанием. Наиболее существенным является создание условий для участия ребёнка в исполнении повседневных бытовых действий (одевание/раздевание, приём пищи, различные гигиенические процедуры и др.): - сначала на уровне пассивного участия (отсутствия негативизма), - далее с постепенным подключением к действиям взрослого, - возрастая «доли участия» ребёнка с тенденцией к полной самостоятельности. Параллельно следует стремиться вызывать интерес к предметам быта и адекватным (сообразно функциям) действиям с ними, а также учить соблюдать элементарную аккуратность и опрятность во внешнем виде и в вещах, убирать после себя (занятия, приём пищи и др.).
<i>Формирование академических навыков.</i>	<u>Основы обучения детей с РАС чтению:</u> *изучение звуков с предъявлением ребенку букв: объёмные буквы деревянные, от магнитной азбуки, вырезанные из картона, карточки с изображением букв и др.; *изучение букв и установление звукобуквенных соотношений; *при обучении чтению не использовать тексты, в которых слова разделены на слоги (например, «дя-дя», «бел-ка» и т.п.), так как это может зафиксировать послоговое скандированное чтение; *необходимо чтобы первые слова, которые ребенок прочитает, были ему близки и понятны (это «мама», «папа», названия любимой пищи и игрушки и т.п.). Сопоставление написанного слова, его звучания и, например, фотографии мамы (папы) или с любимой игрушкой (юла, машинка и т.д. – а в дальнейшем с их фотографиями) закладывает базу для понимания смысла чтения; * составление простых предложений сначала из тех слов, которые ребенок умеет читать, на фланелеграфе или на магнитной доске; *предъявляемый для чтения материал должен быть близок и понятен ребенку во всех отношениях: когнитивно, эмоционально, социально. <u>Основы обучения детей с РАС письму</u> Подготовительная работа:

	*определить уровень психофизиологической готовности ребенка к обучению письму; *научить ребенка соблюдению гигиенических требований, необходимых при обучении графическим навыкам; *провести подготовительную работу непосредственно с простыми графическими навыками (штриховка, обводка, дорисовка и др.); *провести работу по развитию пространственных представлений, зрительно-моторной координации. Обучение письму проводится в такой последовательности: *обводка по полному тонкому контуру (кратковременно), *обводка по частому пунктиру (кратковременно), *обводка по редким точкам (более длительный период), *обозначение точки «старта» написания буквы (более длительный период), *самостоятельное написание буквы, слога, слова и т.д. (основной вид деятельности). Каждый этап должен быть представлен небольшим (два – три – четыре) количеством повторов, с тем, чтобы все разместить в пределах строчки, и чтобы в конце строчки обязательно оставалось место для полностью самостоятельного письма, чтобы ученику можно было закончить строчку самостоятельно. Сначала нужно освоить написание всех строчных букв, потом – всех заглавных (особенно если ребёнок крайне стереотипен в деятельности). Выделяется семь групп строчных букв на основе не только сходства, но и ассоциативного родства моторных действий: «о» - это законченный овал буквы «с», «а» - это «о» с неотрывно написанным крючком справа и т.п. Первая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является круговое движение: «с», «о», «а». Вторая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение «сверху вниз»: «и», «й», «ц», «ш», «щ», «г», «п», «т», «н», «ч», «ъ», «ь», «ы». Третья группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение «снизу вверх»: «л», «м», «я». Четвёртая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение «снизу вверх» со смещением начальной точки («петлеобразное движение»): «е», «ё». Пятая группа. Строчные буквы с элементами над строкой: «б», «в». Шестая группа: строчные буквы с элементами под строкой: «р», «ф», «у», «д», «з». Седьмая группа. Сложная комбинация движений: «э», «х», «ж», «к», «ю». Порядок обучения написанию заглавных букв также подчиняется в первую очередь закономерностям графики. Первая группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является круговое движение «С», «О». Вторая группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является движение «сверху вниз»: «И», «Й», «Ц», «Ш», «Щ». Третья группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим
--	--

	является движение «сверху вниз» с «шапочкой» (горизонтальный элемент в верхней части буквы, который пишется с отрывом): «Г», «Р», «П», «Т», «Б». Четвертая группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является движение «снизу вверх»: «Л», «А», «М», «Я». Пятая группа. Заглавные буквы, при написании которых основным является движение «сверху вниз» с дополнительным элементом (перехват) в середине буквы: «Е», «Ё», «З». Шестая группа. Заглавные буквы, при написании которых основным является движение «сверху вниз» с добавлением безотрывного элемента в верхней части буквы: «У», «Ч», «Ф». Седьмая группа. Заглавные буквы, в написании которых используется сложная комбинация движений «В», «Д», «Н», «Ю», «К», «Э», «Х», «Ж». *при обучении письму 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. <u>Обучение детей с расстройствами аутистического спектра основам математических представлений.</u> *познакомить с понятиями сравнения «высокий – низкий», «узкий – широкий», «длинный – короткий» и т. д. и «больше – меньше» (не вводя соответствующих знаков действий). *вводятся понятия «один» и «много», а затем на разном дидактическом материале (лучше на пальцах не считать) – обозначение количества предметов до пяти без пересчёта; *на наглядном материале обучать ребёнка числу и количеству предметов, помочь ему усвоить состав числа. Дети с аутизмом, как правило, с трудом овладевают счетом парами, тройками, пятерками и т.д.: чаще всего, идет простой (иногда очень быстрый) пересчет по одному. Часто имеются сложности усвоения состава числа и использования состава числа при проведении счетных операций, особенно устных; *при обучении вычислительным операциям 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; * контроль уровня понимания основных математических понятий и соответствие этого уровня состоянию практических умений и навыков;
--	---

	*не допускать разрыва между чисто математическими категориями (сформированными даже на очень высоком уровне) и возможностью их практического использования, то есть не увлекаться решением все более и более сложных абстрактных вычислительных примеров, если не сформированы навыки решения задач со смысловым содержанием.
--	---

2.3. Взаимодействие педагогических работников с детьми

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

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

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

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

Ребёнок с РАС не всегда может сообщить о своих потребностях, иногда использует для этого неадекватные, на наш взгляд, средства, например, проблемное поведение. В таких случаях взрослый ни в коем случае не должен:

а) демонстрировать выраженную негативную эмоциональную реакцию (гнев, крик и т.п.) на поведение ребёнка;

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

Поскольку дети с аутизмом не могут в достаточной степени воспринимать сигналы о намерениях, возможных поступках и действиях других людей, нужно стараться сделать окружающее предсказуемым, что относительно доступно в отношении взрослых, но в значительно меньшей степени – в отношении детей. В связи с этим нужно, помимо организации окружающего, учить ребёнка понимать происходящее, понимать, оценивать и правильно реагировать на действия и поступки других людей, а также постепенно и подготовлено расширять контакты, доступное социальное пространство. Очень важно продумывать наперед не только свои действия, но и возможные реакции ребёнка, для чего нужно хорошо знать, что его привлекает и что вызывает негативные реакции, что является объектом особого, сверхценного интереса, какие формы стереотипий наиболее характерны и с помощью чего ребёнка можно отвлечь и переключить на другие занятия и т.д.

Очень важно и в дошкольной образовательной организации, и в семье создавать и поддерживать ровную и доброжелательную атмосферу, формировать у ребёнка с РАС уверенность в себе и своих силах, поддерживать и развивать коммуникативные интенции, воспитывать доброжелательность и доверие по отношению к взрослым и детям.

Задача детского сада – организовать взаимодействие педагогов и специалистов, чтобы обеспечить оптимальные условия для ребенка с РАС.

Модель сопровождения детей с РАС в детском саду

Работа с детьми	Работа с родителями	Работа с педагогами
Педагог-психолог		
*Психолого-педагогическая диагностика особенностей развития когнитивной, личностной, эмоционально-волевой и коммуникативной сферы; *Коррекционно - развивающая и профилактическая работа; *Создание психологически комфортной и безопасной образовательной среды	*Психолого-педагогическое просвещение родителей; *Индивидуальное консультирование родителей; *Психологическая поддержка семьи	*Психологическое сопровождение педагогической деятельности; *Индивидуальное консультирование педагогов
Воспитатели		
*Педагогическая диагностика; *Организация занятий в соответствии с АОП для детей с РАС; *Создание РППС; *Организация игровой деятельности.	*Просвещение родителей; *Индивидуальное консультирование родителей	*Выполнение рекомендаций специалистов ДОО
Учитель-логопед		
*Логопедическая диагностика речевого развития ребенка с РАС; *Запуск речи, формирование звуковой культуры речи, лексико-грамматических категорий речи; *Артикуляционная гимнастика; *Развитие связанной речи	*Просвещение родителей; *Индивидуальное консультирование родителей	*Индивидуальное консультирование педагогов
Учитель-дефектолог		
*Дефектологическая диагностика психического развития ребенка; *Коррекционно-развивающая работа	*Просвещение родителей; *Индивидуальное консультирование родителей	*Индивидуальное консультирование педагогов
Медицинский работник		
*Организация осмотра врача-педиатра;	*Просвещение родителей; *Индивидуальное	*Индивидуальное консультирование

Работа с детьми	Работа с родителями	Работа с педагогами
*Лечебно-оздоровительная профилактика	консультирование родителей	педагогов

Вариативные формы, способы, методы и средства реализации Программы

В связи с выраженной клинической и психолого-педагогической полиморфностью РАС и в соответствии ФГОС и ФАОП Программа не предусматривает жесткого регламентирования коррекционно-образовательного процесса в плане выбора тех или иных организованных форм взаимодействия с ребенком РАС. Выбор той или иной формы зависит от индивидуальных особенностей развития ребенка РАС и структуры его дефекта.

2.4. Взаимодействие педагогического коллектива с семьями

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

- приоритет принадлежит интересам ребёнка с аутизмом;
- основные решения, касающиеся комплексного сопровождения, принимают родители;
- организация обеспечивает разработку и реализацию АОП, релевантной особенностям ребёнка.

Главная задача во взаимодействии ДОУ и семьи – добиться конструктивного взаимодействия в достижении указанной цели, для чего необходимо придерживаться отношений взаимного доверия и открытости, что появляется, в частности, в обязательном ознакомлении родителей с программами работы с ребёнком, условиями работы в ДОУ, ходом занятий.

Важно повышать уровень компетентности родителей в вопросах диагностики РАС и их коррекции, но учитывать при этом, что информации по проблеме очень много, качество её разное, очень многие родители в результате нуждаются, прежде всего, в том, чтобы разобраться в достоверности почерпнутых в литературе или в интернете сведений, чтобы понять, что подходит или не подходит их ребёнку и почему. Следует подчёркивать индивидуализированный характер сопровождения, разъяснять невозможность «чудесного исцеления», необходимость постоянной и длительной работы и, одновременно, подчёркивать каждый новый успех, каждое достижение ребенка.

Формами такой работы могут быть индивидуальные беседы, групповые занятия и круглые столы, лекции, демонстрации занятий (лучше в форме видеоматериалов) с обсуждением и т.п.

Специалисты также должны представлять проблемы семьи, в которой есть ребёнок с аутизмом. К основным из этих проблем следует отнести психологические. Установление ребёнку диагноза «аутизм» является для родителей, фактически, пролонгированной психотравмой, в ходе которой возникает спектр реакций от неприятия и самообвинения до апатии и полного смирения, что сказывается на отношении к аутизму у ребёнка, к специалистам, к своей роли в сложившейся ситуации, к самому ребёнку, его будущему. Последовательность этих проявлений и их конкретный спектр, степень выраженности индивидуально окрашены, но, так или иначе, специалист, работающий с ребёнком, должен учитывать конкретные обстоятельства каждой семьи.

Основные направления взаимодействия

	Задачи:	Содержание:
<i>Диагностико аналитическое</i>	- планирование работы с семьей с учетом полученных данных и их анализа; - выбор адекватных способов и методов взаимодействия с родителями; - согласование воспитательных задач - получение и анализ данных: *о семье обучающегося, ее запросах в отношении охраны здоровья и развития ребенка; *об уровне психолого-педагогической компетентности родителей	- анкетирование, консультирование, опросы; - социологические срезы; - наблюдения за процессом общения членов семьи с ребенком; - индивидуальные блокноты; - способы обратной связи; - педагогические беседы с родителями;
<i>Просветительское</i>	- вопросы особенностей развития детей; - рекомендация родителям эффективных методов обучения и воспитания детей с РАС; - особенности реализуемой Программы; - условия пребывания ребенка в группе; - содержание и методы образовательной работы с детьми; - информирование о медико-профилактических мероприятиях; - оформление информационных стендов, организация выставок детского творчества, создание памяток.	- родительские собрания; - круглые столы; - семинары-практикумы; - тренинги; - консультации; - педагогические гостиные и др.; - интерактивные мероприятия «Знаете ли Вы своего ребенка?» - информационные проспекты, стенды, ширмы, папки-передвижки для родителей; - журналы и газеты, издаваемые для родителей; - сайты и социальные группы в сети Интернет; - фотографии, выставки детских работ, семейными подвижными играми. - дни открытых дверей; - открытые просмотры образовательной деятельности с детьми (желательно в видеозаписи)

Консультативное	-вопросы взаимодействия родителей с ребенком, преодоления возникающих проблем воспитания и обучения детей; -особенности поведения и взаимодействия ребенка со сверстниками и педагогом; -возникающие проблемные ситуации; -способы воспитания и построения продуктивного взаимодействия с детьми; -способы организации и участия в детских деятельности, образовательном процессе и др.	-индивидуальные и подгрупповые консультации; -круглые столы; -семинары-практикумы; -родительская почта «Вы спросите – мы ответим»
Совместная деятельность	-помощь и психолого-педагогическое сопровождение семей детей с РАС; -вопросы реализации некоторых образовательных задач, организации РППС и образовательных мероприятий; -инициативы родителей детей; -разработка и реализация образовательных проектов совместно с семьей.	-семинары-практикумы, тренинги и ролевые игры, консультации, педагогические гостиные, родительские клубы и др.; -специально разработанные/подобранные дидактические материалы для организации совместной деятельности родителей с детьми в семейных условиях в соответствии с образовательными задачами; -привлечение/вовлечение (в том числе и через ребенка) родителей к участию в образовательных мероприятиях, направленных на решение познавательных и воспитательных задач.

Примерное планирование взаимодействия с родителями.

Форма	Содержание
Диагностико -аналитическое	
Анкетирование «Знакомство»	Получение данных о семье обучающегося, ее запросах в отношении охраны здоровья и развития ребенка.
Познавательное	
Презентация дошкольного учреждения «Добро пожаловать»	Знакомство родителей с дошкольным учреждением, его уставом, документами. Знакомство с педагогами и специалистами, фрагментальная демонстрация видов деятельности по развитию и коррекции ребенка с РАС.
Практикум «Главное вместе»	Обучение родителей методам и приемам развивающего взаимодействия с ребенком РАС
Консультативное	
Консультация «Дети дождя»	Первичное консультирование родителей и

	проблема принятия диагноза.
Индивидуальные консультации	Решение проблем, возникающих в семье
Совместная деятельность	
Тренинг «Дружная семья»	Работа по гармонизации эмоциональных связей в семье.
Родительская гостиная «Семейные ценности»	Взаимный обмен опытом, знаниями по проблемам развития и воспитания детей с РАС
Конкурсы совместных семейных творческих работ	Совместная творческая деятельность детей и родителей для укрепления положительных отношений в семье.

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

Подготовительный этап

(Помощь детям группы повышенного риска формирования расстройств аутистического спектра в раннем возрасте)

На этапе помощи в раннем возрасте детям с РАС выделяют приоритетные направления коррекционно-развивающей работы. Таких направлений девять.

Направления КРР	Содержание
Развитие эмоциональной сферы	<u>Установление эмоционального контакта с аутичным ребёнком:</u> взаимодействие с ребёнком при переодевании и выполнении гигиенических процедур, в процессе кормления, сна, купания, прогулки. Тактильный, речевой и зрительный контакты должны происходить в эмоционально приятной, комфортной атмосфере. <u>Формирование способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и окружающим миром в целом:</u> умение выделять признаки эмоционального состояния и адекватно на них реагировать; эмоциональное , сопереживание, сочувствие; умение выделять определённые явления окружающего мира (голоса людей и их лица, звуки музыкальных инструментов и т.д., связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом. <u>Использование аффективно значимой цели в качестве фактора, организующего поведение:</u> чтобы получить желаемое, научиться использовать указательный жест. Подкреплением должно стать не только удовлетворение желания, но и похвала другого человека.
Развитие сенсорно-перцептивной сферы.	<u>Зрительное восприятие:</u> *стимулировать фиксацию взгляда на предмете и стимулировать функцию прослеживания взглядом спокойно движущегося объекта; * стимулировать установление контакта «глаза в глаза»; *стимулировать пространственное восприятие, развивая согласованные движения обоих глаз при использовании движущегося предмета, стимулировать рассматривание предмета, захватывание его рукой на доступном расстоянии для захвата; * совершенствовать прослеживание и возникновение связи «глаз-рука» (предпосылки зрительно-моторной координации); * формировать зрительное восприятие разных предметов, учить дифференцировать предметы (игрушки), имеющие разные функциональное назначение (мяч, машинка, кубик и т.д.); *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; * создавать условия для накопления опыта реагирования на зрительные стимулы. <u>Слуховое восприятие:</u> *развивать слуховые ориентировочные реакции на звучащие стимулы (погремушки, колокольчики, шарманки); * замечать исчезновение из поля зрения звучащей игрушки, реагировать на звук или голос, подкрепляя демонстрацией игрушки, возможностью пограть, сжать игрушку самостоятельно или совместно со взрослым; *расширять диапазон узнаваемых звуков, знакомя с музыкальными звуками (дудочки, бубен, металлофон); * привлекать внимание к быстрым и медленным звучаниям игрушек и музыки, двигаться вместе с малышами в темпе звучания: хлопать ладошками малыша, покачивать на руках или на коленях; * создавать условия для накопления опыта восприятия различных звуков окружающего мира; * 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). <u>Тактильное и кинестетическое восприятие:</u> * активизировать позитивные эмоциональные реакции на прикосновение, поглаживание и другие тактильные стимулы улыбкой, ласковыми словами; *добиваться спокойных реакций на соприкосновение с различными материалами (дерево, металл, клейстер, пластмасса, бумага, вода и др.), различными по температуре (холодный, теплый), фактуре (гладкий, шероховатый), вязкости (твёрдый, жидкий, густой, сыпучий); *развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений и восприятий путем обследования различной предметной среды, предлагать ребенку для захватывания, сжимания предметы разной формы, цвета, фактуры; * развивать различение на ощупь материалов (по температуре ,фактуре ,влажности; *формировать умения дифференцировать игрушки (предметы) на основе тактильного восприятия их разных свойств. <u>Восприятие вкуса:</u> *различать продукты по вкусовым качествам (сладкий, горький, кислый, соленый); *узнавать знакомые продукты на вкус (шоколад, груша и др.). <u>Восприятие запаха:</u> *вызывать спокойные реакции на запахи (продуктов, растений). *узнавать объекты по запаху (лимон, банан, какао и др.). <u>Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)</u> *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); *учить сравнивать внешние свойства предметов («такой – не такой», «дай такой же»); *формировать способы сравнения разных свойств предметов (путем наложения, сортировки и др.). <u>Формирование полисенсорного восприятия:</u> *создавать условия для развития у ребенка зрительного восприятия с опорой на другие виды ощущений и восприятия: показывать предмет или его изображение по его звучанию (запаху, тактильным характеристикам).
Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности	Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности начинают с отработки таких простейших навыков, как соотнесение и различение.
Формирование и развитие коммуникации;	*формирование способов принятия, установления и поддержания контакта ребенка со взрослым и научение малыша приемам взаимодействия со взрослыми; *формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка с матерью и другими близкими взрослыми, формирование способности принимать контакт; *развитие взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; *развитие основ социального поведения, в том числе предпосылок учебного поведения.
Речевое развитие	<u>Развитие потребности в общении:</u> *формировать аффективно-личностные связи у ребенка с близкими взрослыми как основу возникновения интереса к общению; *развивать эмоциональные средства общения ребенка с близкими взрослыми; *формировать умения откликаться на свое имя; *формировать понимание жестовой инструкции взрослого с речевым сопровождением; *учить использовать доступные средства коммуникации со взрослым (жесты, слова: «привет, пока, на, дай»); *стимулировать речевые проявления и инициативу детей: обращения, просьбы, требования; <u>Развитие понимания речи:</u> *стимулировать внимание ребёнка к звучащей речи взрослого, интонации, голосу, зрительному восприятию ребенком говорящего; *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 и приносить предмет, который называет взрослый; *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!» учить выполнять просьбы, подкрепленные жестом: «Дай!»; ; *учить выполнять простые инструкции, предъявляемые без жеста; *активизировать речевые реакции детей, совместно рассматривая предметы, игрушки, картинки и т.д.; <u>Развитие экспрессивной речи, в том числе средствами невербальной коммуникации:</u> *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; *стимулировать произнесение звуков/слогов/слов по очереди со взрослым; *учить выражать отказ социально адекватными средствами (например, движением головы или кисти); *стимулировать фиксацию взгляда на лице взрослого, для получения желаемого предмета; *учить делать выбор, показывая пальцем на один из 2-х предложенных предметов; *стимулировать использование вокализации/звука/слога/слова и взгляда для выражения просьбы; *стимулировать произнесение пяти и более согласных в спонтанной вокализации и лепете; *создавать условия для формирования невербальных средств коммуникации: умение фиксировать взгляд на лице партнера, смотреть в глаза партнера по общению; *учить детей подражать действиям губ взрослого в русле простой артикуляционной гимнастики; *побуждать к звукоподражанию; *создавать условия для активизации детей к речевым высказываниям в результате действий с игрушками («паровоз – ту-ту», «самолет - ууу»); *учить детей отвечать на вопросы: «Хочешь пить?» – «Да», «Нет», «Хочу», «Не хочу»; выражать свои потребности словом: «Дай пить», «Хочу сок», «Хочу спать» (в дальнейшем – с обращением).
Профилактика и коррекция проблем поведения;	*Создание эмоционально положительной атмосферы в окружении ребёнка. 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. *Определение функции проблемного поведения для определения конкретного направления помощи. *При установлении функция проблемного поведения необходимо в соответствии с используемым коррекционным подходом и с учётом индивидуальных особенностей ребёнка разработать программу по предупреждению ситуаций, провоцирующих

	проблемное поведение. *В случае возникновения эпизода проблемного поведения: а) никаким образом не обнаруживать негативных эмоциональных реакций, так как они могут подкреплять проблемное поведение; б) не допускать, чтобы ребёнок решал проблемную ситуацию (получение желаемого, избегание неприятного и др.) с помощью крика, плача, агрессии и т.д., так как это может закрепить нежелательную поведенческую реакцию; в) использовать те или иные способы коррекции проблем поведения (переключение, игнорирование, тайм-аут и др.).
Развитие двигательной сферы;	<u>Формирование предметно-манипулятивной деятельности:</u> *развивать различные виды захвата и удержание предметов в руке; *вызывать двигательную активность на интересный, новый, яркий предмет (игрушку), учить тянуться рукой к этому предмету; *учить рассматривать игрушку в своей руке, перекладывая ее из одной руки в другую; *учить снимать и нанизывать шарики/колечки на стержень без учета размера; *учить вставлять в прорези коробки соответствующие плоскостные фигурки; *вызывать интерес к объемным формам, учить опускать объемные геометрические фигуры в разнообразные прорези коробки (выбор из двух-трех форм); *создавать ситуации для формирования взаимодействия обеих рук. <u>Формирование предметно-практических действий (ППД)</u> <u>Действия с материалами:</u> *формировать умения: сминать, разрывать, размазывать, разминать, пересыпать, переливать, наматывать различный материал. *знакомить со свойствами отдельных материалов (мягкий, твердый, текучий, сыпучий, пластичный и др.) <u>Действия с предметами:</u> *развивать манипулятивные действия с предметами; *формировать умения захватывать, удерживать, отпускать предмет; *учить толкать предмет от себя и тянуть предмет по направлению к себе; *формировать умения вращать, нажимать, сжимать предмет; *формировать умения вынимать / складывать предметы из ёмкости / в ёмкость, перекладывать предметы из одной ёмкости в другую; *учить вставлять предметы в отверстия, нанизывать предметы на стержень, нить; *активизировать ППД (хватания, бросания, нанизывания, вращения и др.) при использовании совместных или подражательных действий (следует ещё раз обратить внимание на опасность формирования стереотипий!); *формировать способы усвоения общественного опыта на основе ППД (действия по подражанию, образцу и речевой инструкции); *учить действовать целенаправленно с предметами-

	инструментами, учитывая их функциональное назначение и способы действия (ложкой, лейкой, молоточком, маркером, сачком, тележкой с веревочкой и др.); *создавать условия для развития познавательной активности ребенка через выделение предметов из окружающей среды. <u>Общефизическое развитие:</u> *формировать у детей интерес к физической активности; *создавать условия для овладения ползанием: формирование координированного взаимодействия в движениях рук и ног; *учить детей ползать по ковровой дорожке, доске, по наклонной доске, залезать на горку с поддержкой взрослого и самостоятельно спускаться с нее; *учить перешагивать через легко преодолимое препятствие (ручеек, канавку, палку). *учить детей играть с мячом («лови – бросай», бросать в цель и т.д.); *создавать условия для овладения умением бегать; *учить ходить по лесенке вверх со взрослым, а затем и самостоятельно; *формировать у детей потребность в разных видах двигательной деятельности; *развивать у детей координацию движений; *учить выполнять физические упражнения без предметов и с предметами; *учить выполнять упражнения для развития равновесия; *учить детей ходить по «дорожке» и «следам»; *учить детей спрыгивать с высоты (с гимнастической скамейки – высота 15-20 см); *учить детей подползать под веревку, под скамейку; *формировать правильную осанку у каждого ребенка; *тренировать у детей дыхательную систему; *создавать условия в группе для эффективной профилактики простудных и инфекционных заболеваний и для закаливания организма. <u>Подвижные игры</u> *воспитывать у детей интерес к участию в подвижных играх; *закреплять сформированные умения и навыки; *развивать взаимодействие со взрослыми и сверстниками; *создавать условия для формирования у детей ориентировки в пространстве, умения согласовывать свои движения с движениями других играющих детей. <u>Плавание</u> *создавать условия для положительного отношения к воде; *учить не бояться воды и спокойно входить в бассейн; *учить удерживаться в воде на руках взрослого; *формировать у детей интерес к движениям в воде; *создавать условия для выполнения действий бросания и хватания игрушек в воде, удерживаться в воде при использовании вспомогательных средств (круга, пояса) при поддержке взрослого.
Формирование навыков самостоятельности;	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
Обучение элементом навыков самообслуживания и бытовых навыков.	*создать условия для участия ребёнка в исполнении повседневных бытовых действий (одевание/раздевание, приём пищи, различные гигиенические процедуры и др.): - начала на уровне пассивного участия (отсутствия негативизма), - далее с постепенным подключением к действиям взрослого, - возрастом «доли участия» ребёнка с тенденцией к полной самостоятельности, достижимой в раннем возрасте далеко не всегда и не во всех видах деятельности.

Начальный этап дошкольного образования детей с РАС

Направление	Содержание
Социально-коммуникативное развитие	*установление взаимодействия с аутичным ребёнком; *установление эмоционального контакта; *учить произвольному подражанию; *обучать коммуникации в сложной ситуации (учить отвечать на вопросы «Где ты живёшь?», «Как позвонить маме?»); *развивать умение выразить отношение к ситуации, согласие или несогласие социальным способом (вербально или невербально); *обучать конвенциональным формам общения (принятые формы общения при встрече, прощании, выражении благодарности); *формировать умение инициировать контакт; *обучать общению в различных жизненных ситуациях; *обучать спонтанному общению; *обучать использованию альтернативной коммуникации.
Коррекция нарушений речевого развития	*<u>формирование импрессивной речи</u>: 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. *<u>формирование экспрессивной речи</u>: 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; 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; основ речевой коммуникации; <u>*развитие фонематического слуха; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи;</u> 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. <u>*развитие речевого творчества:</u> 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.
Коррекция проблем поведения	*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);
Коррекция и развитие эмоциональной сферы	*формировать способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и окружающим миром в целом; * формировать способности выделять и адекватно оценивать внешние признаки эмоционального состояния других людей, использовать эти признаки как предикторы их поведения; * развивать способность к использованию в качестве эмоциональной значимой оценки собственного поведения и поведения других людей социально принятые критерии; *развивать способность 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).
Формирование навыков самостоятельности	*выбирается относительно простая деятельность, которую ребёнок успешно выполняет с помощью и которая ему нравится; *составить адекватную и понятную ребёнку схему деятельности; *оптимальная организация пространства и необходимых материалов; *обучать выполнению в созданных конкретных условиях; *постепенный «уход» взрослого до степени, когда ребёнок

	устойчиво выполняет избранную последовательность действий по схеме в определённых условиях самостоятельно; *перенос деятельности в новые условия (если необходимо – неоднократно); *внесение изменений в схему деятельности (заранее оговорённое); *внесение неожиданных изменений в ситуацию (схему); *отказ от схемы.
Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам	Алгоритм формирования навыка *выбирается навык; *определяется конкретная задача коррекции; *выясняется причина затруднений; *подбирается адекватный вариант мотивации; *выбирается определённый способ коррекционной работы; *создаются необходимые условия проведения обучения; *разрабатывается программа коррекционной работы с учётом особенностей ребёнка; *программа реализуется; *если результат не достигнут, то проводится анализ, на основе которого в программу вносятся изменения и проводится новая попытка; *если программа реализована, переходят к следующей проблеме
Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности	Виды заданий по соотнесению и различению: *сортировка (обследуемый расположить предметы или картинки рядом с соответствующими образцами); *выполнение инструкции «Найди (подбери, дай, возьми) такой же»; *соотнесение одинаковых предметов; *соотнесение предметов и их изображений; *навыки соотнесения и различения предметов по признакам цвета, формы, размера; *задания на ранжирование (сериацию); *соотнесение количества (один – много; один – два – много; и т.д.).

Основной этап дошкольного образования обучающихся с РАС.

Основными задачами коррекционной работы на этом этапе в направлении социально-коммуникативного развития являются:

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, то есть развивать уровень базальной аффективной коммуникации - умение воспринимать знаки эмоциональной жизни других людей, различать эти знаки, правильно оценивать их и адекватно на них реагировать;

*формирование чувства привязанности к близким, эмоционального контакта с 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 взаимобменного использования средств коммуникации (не обязательно вербальные);
- *возможность произвольной коммуникации (по просьбе других людей - родителей (законных представителей), специалистов, друзей).

Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС.

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

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

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

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.

2.6. Рабочая программа воспитания

В МАДОУ «Золотой ключик» созданы условия воспитания для отдельных категорий детей, имеющих особые образовательные потребности.

На уровне уклада: инклюзивное образование – это норма для воспитания, реализующая такие социокультурные ценности, как забота, принятие, взаимоуважение, взаимопомощь, совместность, сопричастность, социальная ответственность. Эти ценности разделяются всеми участниками образовательных отношений

На уровне воспитывающей среды: ППС строится как максимально доступная для детей с ООП, событийная воспитывающая среда обеспечивает возможность включения каждого ребенка в различные формы жизни детского сообщества, рукотворная воспитывающая среда обеспечивает возможность демонстрации уникальности достижений каждого ребенка.

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

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

На уровне событий: проектирование педагогами ритмов жизни, праздников и общих дел с учетом специфики социальной и культурной ситуации развития каждого ребенка обеспечивает возможность участия каждого в жизни и событиях группы, формирует личностный опыт, развивает самооценку и уверенность ребенка в своих силах. Событийная организация должна обеспечить переживание ребенком опыта самостоятельности, счастья и свободы в коллективе детей и взрослых.

Программа предполагает создание следующих условий, обеспечивающих достижение целевых ориентиров в работе с особыми категориями детей:

- направленное на формирование личности взаимодействие взрослых с детьми, предполагающее создание таких ситуаций, в которых каждому ребенку с особыми образовательными потребностями предоставляется возможность выбора деятельности, партнера и средств; учитываются особенности деятельности, средств ее реализации, ограниченный объем личного опыта детей особых категорий;
- формирование игры как важнейшего фактора воспитания и развития ребенка с особыми образовательными потребностями, с учетом необходимости развития личности ребенка, создание условий для самоопределения и социализации детей на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения;
- создание воспитывающей среды, способствующей личностному развитию особой категории дошкольников, их позитивной социализации, сохранению их индивидуальности, охране и укреплению их здоровья и эмоционального благополучия;
- доступность воспитательных мероприятий, совместных и самостоятельных, подвижных и статичных форм активности с учетом особенностей развития и образовательных потребностей ребенка; речь идет не только о физической доступности, но и об интеллектуальной, когда созданные условия воспитания и применяемые правила должны быть понятны ребенку с особыми образовательными потребностями;
- участие семьи как необходимое условие для полноценного воспитания ребенка дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями.

Полный текст рабочей программы воспитания представлен в Модуле № 5 Адаптированной основной программы дошкольного образования МАДОУ «Золотой ключик».

III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

В соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 г. №273-ФЗ образование обучающихся с РАС «может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность» (ст.79, п.4).

Организация психолого-педагогического сопровождения ребенка с РАС в ДОО осуществляется в несколько этапов. На каждом из этапов специалисты и педагоги, которые работают с ребенком с РАС, разрабатывают документы для координации деятельности.

3.1. Психолого-педагогические условия

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 Стандарта - социально-коммуникативному, речевому, познавательному, художественно-эстетическому и физическому развитию с учётом особенностей развития при РАС.
5. Сбалансированность усилий, направленных на коррекцию аутистических расстройств у ребёнка с аутизмом, и организацию среды, адекватной особенностям его развития;
6. Ориентированность коррекционно-педагогической оценки на относительные показатели детской успешности, то есть положительную динамику коррекционной работы и общего развития.
7. Активное участие семьи как необходимое условие коррекции аутистических расстройств и по возможности успешного развития ребёнка с РАС;
8. Высокая и постоянно повышаемая профессиональная компетентность психолого-педагогических сотрудников в вопросах коррекции РАС в соответствии с требованиями их функционала - через занятия на курсах повышения квалификации, участия в обучающих семинарах, конференциях.

3.2. Организация развивающей предметно-пространственной среды

Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда должна учитывать интересы и потребности ребенка с РАС, особенности его развития и задачи коррекционно-воспитательного воздействия.

Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда при РАС – это система условий, обеспечивающих возможно более полное развитие всех видов детской деятельности, коррекцию аутистических расстройств и становление личности ребенка.

Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда включает ряд базовых компонентов, необходимых для социально-коммуникативного, физического, познавательного и художественно-эстетического развития детей с аутизмом.



Спецификой создания предметно-пространственной развивающей образовательной среды является ее визуализация и структурирование согласно потребностям детей с РАС. Пространство: учитывает интересы и потребности ребенка с РАС, характеризуется относительным постоянством расположения игровых материалов и предметов мебели, не перегружено разнообразными игровыми объектами. Игры и игрушки подбираются в соответствии с содержанием образовательной программы.

При организации индивидуальных занятий соблюдается следующая последовательность: рабочий стол находится у стены для минимизации отвлекающих ребенка факторов, рабочий стол отодвигается от стены и педагог располагается в зоне видимости ребенка; занятия проводятся в малой группе, состоящей из двух детей, рабочие столы располагаются рядом друг с другом.

При участии в групповых формах работы рекомендуется использовать наглядное расписание, иллюстрирующее последовательность выполняемых заданий, игры и дидактические материалы:

Подготовка руки к письму	ограничители строки, разлиновка листа в крупную клетку
Развитие элементарных математических представлений	визуальный ряд чисел, игровые пособия по закреплению состава числа (подбираются с опорой на индивидуальные интересы ребенка), игровые пособия по обучению сравнению чисел с помощью знаков, игровые пособия по обучению выполнению арифметических действий, наглядные пособия по обучению детей решать задачи;
Подготовка к обучению грамоте	схемы слов, предложений, звуко-буквенного анализа, символы звуков, таблицы для чтения и др
Развитие речи и ознакомление с окружающим миром	музыкальные инструменты, мелкий материал для игр на столе – звери, птицы, семья, посуда, продукты, одежда, транспорт, мебель и др., сюжетные картины, серии сюжетных картин, пальчиковый театр и др.
Физическое развитие	маты, мягкие игровые модули, батут, бассейн с шариками, мячи, кольца, клюшки, кегли, кольцебросы, обручи, машины, самокаты, схемы игр и т.д.
игровое оборудование для игр на полу	машинки, гаражи, самолеты, кораблики, поезд и железная дорога, куклы, кукольный домик, игрушечная мебель,

	посуда, продукты, одежда, набор доктора, игрушечные животные и т. д.
--	--

Содержание РППС (перечень примерного оборудования) составлено с учетом образовательных направлений

Направление	Содержание
<u>Коррекция эмоциональной сферы</u>	-упражнения для развития мелкой моторики; гимнастика для глаз; - игры на снятие мышечного напряжения; - комплексы массажа и самомассажа; - дыхательные упражнения; -преодоление негативных эмоций; - игры на регуляцию деятельности дыхательной системы; - игры и приемы для коррекции тревожности; - игры и приемы, направленные на формирование адекватных форм поведения; - игры и приемы для устранения детских страхов; - игры и упражнения на развитие саморегуляции и самоконтроля
<u>Развитие познавательной деятельности</u>	-кинезиологические упражнения; - игры на развитие и концентрации и распределение внимания; - игры на развитие памяти; - упражнения для развития мышления; - игры и упражнения для развития исследовательских способностей; - упражнения для активизации познавательных процессов
<u>Формирование ВПФ</u>	-игры и упражнения для речевого развития; - игры на развитие саморегуляции; -упражнения для формирование межполушарного взаимодействия; - игры на развитие зрительно -пространственной координации; -упражнения на развитие концентрации внимания, двигательного контроля и элиминацию импульсивности и агрессивности; - повышение уровня работоспособности нервной системы
<u>Развитие коммуникативной деятельности</u>	- игры на взаимопонимание; - игры на взаимодействие

Необходимо, чтобы все игровые и дидактические материалы были упорядочены, каждый предмет находится на постоянном месте. Места промаркированы, что способствует самостоятельной уборке игрушек.

Обязательной составляющей предметно-пространственной развивающей среды для ребенка с РАС является *оборудование уголка уединения* (зоны отдыха ребенка). Для этого используются: невысокие легкие передвижные ширмы, разноцветные драпировки разной величины, мягкие модули, подушки, балдахин, шатер, палатку, любое ограниченное пространство. В зоне отдыха размещают любимые игрушки ребенка, книги, фотографии, приятное для ребенка сенсорное оборудование, мягкая мебель и т.д. Детей необходимо обучить правилам поведения в уголке уединения.

Соблюдение четкого *распорядка дня* является условием успешной адаптации ребенка в образовательной организации. Дети с расстройствами аутистического спектра при восприятии информации в вербальной форме нуждаются в визуальном ее подкреплении. С этой целью используют визуальное расписание. Необходимость введения визуального расписания связана с тем, что у детей с РАС недостаточно сформировано понимание речи. Можно использовать фотографии, обозначающие занятия и режимные моменты.

3.3. Материально – техническое обеспечение

Материально-техническое обеспечение Программы соответствует лицензионным требованиям, а также санитарно-эпидемиологическим требованиям и гигиеническим нормативам, правилам пожарной и электробезопасности.

МАДОУ «Золотой ключик» оснащено полным набором оборудования для различных видов детской деятельности в помещении и на участке, игровыми и физкультурными площадками, озелененной территорией.

Все шесть детских садов МАДОУ «Золотой ключик» находятся в отдельных двухэтажных зданиях, имеют отдельную территорию, групповые помещения для детей раннего и дошкольного возраста, учебно-вспомогательные, подсобные и административные помещения.

В каждом детском саду МАДОУ «Золотой ключик» есть всё необходимое для всех видов воспитательной и образовательной деятельности обучающихся (в том числе детей с РАС)



3.4.Кадровые условия

В штатное расписание организации, реализующей адаптированную основную образовательную программу дошкольного образования для детей с РАС включены следующие должности:

Должность	Содержание деятельности
Представитель администрации -	руководитель службы сопровождения: перспективное планирование деятельности службы, координация деятельности и взаимодействия специалистов, контроль за организацией работы, анализ эффективности.
Воспитатель	определение уровня развития разных видов деятельности ребенка, особенностей коммуникативной активности и культуры, уровня сформированности целенаправленной деятельности (прежде всего по данным оценки изобразительной и трудовой деятельности), навыков самообслуживания согласно возрастному этапу, реализация рекомендаций психолога, логопеда, врача (организация режима, развивающих и коррекционных игр и т.д.).
Учитель-дефектолог	педагогическая диагностика, разработка и уточнение индивидуальных образовательных маршрутов, обеспечение индивидуальных, подгрупповых и групповых занятий с детьми в соответствии с избранными программами.
Педагог-психолог	психологическая диагностика, психологическое консультирование, разработка и оформление рекомендаций другим специалистам по организации работы с ребенком с учетом данных психодиагностики (в соответствии с уровнем квалификации целесообразно использование тренинговых, психокоррекционных и психотерапевтических форм работы).
Учитель-логопед	Логопедическая диагностика, коррекция и развитие речи, разработка рекомендаций другим специалистам по использованию рациональных логопедических приемов в работе с ребенком.
Социальный педагог	объективное изучения условий жизни и семейного воспитания ребенка, социально-психологического климата и стиля воспитания в семье, обеспечение законодательно закрепленных льгот детям с нарушениями в развитии и их семьям, решение конфликтных социальных проблем в пределах компетенции.
Инструктор по физической культуре	Реализация используемых программ физического развития, формирование основ безопасной жизнедеятельности, разработка рекомендаций другим специалистам и родителям.
Музыкальный руководитель	Реализация используемых программ музыкального воспитания, программ дополнительного образования с элементами музейной, музыкальной, танцевальной, креативной, театральной терапии с

	учетом рекомендаций педагога-психолога и обязательным представлением для психологического анализа продуктов детского творчества как проективный материал.
Педагог дополнительного образования	Реализация программ дополнительного образования, разработка рекомендаций другим специалистам и родителям.
Медицинский работник	Обеспечение повседневного санитарно-гигиенического режима, ежедневный контроль за психическим и соматическим состоянием воспитанников, организация и контроль антропометрии, разработка медицинских рекомендаций другим специалистам.

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

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

Кадровое обеспечение основного этапа соответствует таковому в организациях ранней помощи; вне зависимости от базового образования все специалисты, работающие с детьми с РАС, должны пройти повышение квалификации по тематике реализации АОП дошкольного образования детей с РАС в объеме не менее 72 часов.

Начальный этап

Начальный этап требует наиболее квалифицированной специальной помощи. Базовое образование может быть психологическим или дефектологическим. Главное условие – подготовка по проблеме РАС и их коррекции на уровне специалитета, или магистратуры, или повышения квалификации по тематике реализации АОП дошкольного образования детей с РАС в объеме не менее 144 часов плюс стаж практической работы с детьми с РАС не менее двух лет.

Основной этап

Кадровое обеспечение основного этапа соответствует таковому в группах компенсирующего, комбинированного или общеразвивающего вида. Все специалисты организации должны иметь опыт практической работы с детьми дошкольного возраста с РАС и пройти курсы повышения квалификации по тематике комплексного сопровождения лиц с РАС, реализации АОП дошкольного образования детей с РАС, в объеме не менее 72 часов.

Пропедевтический этап

Кадровое обеспечение вопросов, относящихся к подготовке к школьному обучению в плане формирования жизненной компетенции, осуществляется педагогами-дефектологами или педагогами-психологами, прошедшими повышение квалификации по тематикам: реализация АОП дошкольного образования детей с РАС, подготовки ребёнка с РАС к школьному обучению, формирование жизненных компетенций) в объеме 36 часов.

Кадровое обеспечение вопросов, относящихся к академическому компоненту подготовки к школьному обучению, осуществляется педагогами-дефектологами (по направлению «олигофренопедагогика»), прошедшими повышение квалификации по тематикам: реализация АОП дошкольного образования детей с РАС, подготовка ребёнка с РАС к школьному обучению (чтение, письмо и основы математических представлений) в объеме 36 часов.

3.5. Финансовые условия

. В объем финансового обеспечения реализации Программы включаются затраты на оплату труда педагогических работников с учетом специальных условий получения образования обучающимися с нарушениями слуха (глухих, слабослышащих и позднооглохших, перенесших операцию по кохлеарной имплантации); нарушениями зрения (слепых, слабовидящих, с амблиопией и косоглазием); ТНР; НОДА; ЗПР; РАС; умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), ТМНР (части 2, 3 статьи 99 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, № 59, ст. 7598; 2022, № 29, ст. 5262).

3.6. Режим дня и распорядок

С целью охраны физического и психического здоровья детей с РАС, а также их эмоционального благополучия, важно поддерживать определенную размеренность детской жизни, используя стабильные ее компоненты (утренняя гимнастика, систематические занятия, сон, питание, прогулка, игры с использованием разных материалов и разных форм организации и т. п.).

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

Режим дня соответствует режиму МАДОУ «Золотой ключик» (ОП МАДОУ «Золотой ключик» пункт 3.7.)

Если в конкретный день в вечернее время организованная образовательная деятельность (ООД) отсутствует в расписании, специалисты Организации организуют занятия с детьми по интересам или предлагают им игру. Продолжительность ООД:

- в младших группах 15 мин (I половина дня), 10 мин (II половина дня),
- в средних группах 20 мин (I половина дня), 15 мин (II половина дня),
- в старших группах 25 мин (I половина дня), 20 мин (II половина дня),
- в подготовительных группах – 30 мин (I половина дня), 25 мин (II половина дня).

Обязательный перерыв между занятиями 10 мин (в первой и второй половине дня).

3.7. Календарный план воспитательной работы.

Содержание календарного плана воспитательной работы Программы соответствует календарному плану воспитательной работы представленному в рабочей программе воспитания МАДОУ "Золотой ключик" (модуль №5). В нем учтен примерный перечень основных государственных и народных праздников, памятных дат.

3.7.Методические материалы и средства обучения и воспитания

Методическое обеспечение	
Образовательные области	КРР
<i>Социально-коммуникативное развитие</i>	<i>Специальная литература по РАС</i>
-Русанова Л.С. «Маленькие ладошки» программа раннего развития детей (2 месяца – 3 года)	- Особые дети: вариативные формы коррекционно-педагогической помощи: методическое пособие / под ред. Е.А. Стребелевой, А.В. Закрепиной
-Абрамова Л. В., Слепцова И. Ф. Социально-коммуникативное развитие дошкольников (2-3 года).	- Селигман М., Дарлинг Р.Б. Обычные семьи, особые дети: системный подход к помощи детям с нарушениями в развитии.
-Абрамова Л. В., Слепцова И. Ф. Социально-коммуникативное развитие	- Богданова А. А., Выявление и психолого-

дошкольников (3-4 года). -Абрамова Л. В., Слепцова И. Ф. Социально-коммуникативное развитие дошкольников (4-5 лет). -Абрамова Л. В., Слепцова И. Ф. Социально-коммуникативное развитие дошкольников (5-6 лет). -Абрамова Л. В., Слепцова И. Ф. Социально-коммуникативное развитие дошкольников (6-7 лет). -Сингер Э., Хаан Д. Играть, удивляться, узнавать - Развитие саморегуляции у дошкольников. 5-7 лет. Алмазова О. В., Бухаленкова Д. А., Веракса А. Н., Гаврилова М. Н., Якупова В. А. - Гришаева Н.П. «Технологии эффективной социализации детей 3—7 лет: система реализации, формы, сценарии» -Образовательная практика «Губаха: вчера, сегодня, завтра»	педагогическая коррекция детей с расстройствами аутистического спектра: метод. Рекомендации. - Мамайчук И. И. М22 Помощь психолога детям с аутизмом. - Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностическая карта. Исследование ребенка первых двух лет жизни при предположении у него раннего детского аутизма - Нуриева Л.Г. Развитие речи аутичных детей: методические разработки - Ньюмен Сара. Игры и занятия с особым ребенком. - Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. -Адаптация ребенка в группе и развитие общения на игровом занятии КРУГ / Зарубина Ю. Г., Константинова И.С., Бондарь Т.А., Попова М.Г. - Ю.В.Никитина, Т.Г. Горячева «Расстройство аутистического спектра у детей. Метод сенсорной коррекции» - А.О.Отмашкина «Развитие навыков общения у детей с РАС»
<i>Познавательное развитие</i>	<i>Эмоционально-волевая сфера</i>
-Пилюгина Э.Г. «Занятия по сенсорному воспитанию с детьми раннего возраста» -Венгер Л.А. и др. «Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольника» -Фадеева Е.М. «Путешествие в мир математики» парциальная программа развития познавательного интереса к математике у детей 3-7 лет. -Дыбина О. В. Ознакомление с предметным и социальным окружением (3-4 года), (4-5 лет), (5-6 лет), (6-7 лет) -Бондаренко Т.М. «Развивающие игры в ДОУ» - Веракса Н.Е., Галимов О.Р. «Мир физических явлений, опыты и эксперименты в дошкольном детстве» (4-7 лет).	-«Цветик-семицветик». Программа психолого-педагогических занятий для дошкольников 3-4 лет (4-5, 5-6, 6-7 лет) /Н.Ю.Куражева – СПб.: Речь, 2014 - Программа развития эмоционально-волевой сферы детей 5-7 лет: планирование, развивающие занятия, педагогическое взаимодействие/А.В.Черняева - Домилина Т.А. В мире детских эмоций: пособие для практических работников ДОУ - Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. -Колос Г.Г. 28 занятий для преодоления неуверенности и тревожности у детей 5-7 лет. – М.: АРКТИ, 2014 -Развитие умения управлять собой. Цикл коррекционно-развивающих занятий с детьми 5-7 лет /авт.-сост. Ю.А.Афонькина, О.Е.Борисова, Т.Э. Белотелова
<i>Речевое развитие</i>	<i>Познавательная сфера</i>
-Русанова Л.С. «Маленькие ладошки»	-Шарохина В.Л.

программа раннего развития детей (2 месяца – 3 года) -Ушакова О.С. «Развитие речи детей 3-5 лет» (5-7 лет) -Ушакова О.С. «Ознакомление дошкольников с литературой и развитие речи» (3-7 лет) -Варенцова Н.С. «Обучение дошкольников грамоте» (3-7 лет) -Гриценко З.А. «Пришли мне чтения доброго...» пособие для чтения и рассказывания детям 4-6 лет и 7 лет. -Ушакова О.С. «Придумай слово» речевые игры и упражнения -Хрестоматия для чтения детям в детском саду и дома: 1-3 года. -Хрестоматия для чтения детям в детском саду и дома: 3-4 года. -Хрестоматия для чтения детям в детском саду и дома: 4-5 лет. -Хрестоматия для чтения детям в детском саду и дома: 5-6 лет. -Хрестоматия для чтения детям в детском саду и дома: 6-7 лет.	Коррекционно-развивающие занятия: младшая, средняя группы. -Шарохина В.Л. Коррекционно-развивающие занятия: старшая, подготовительная группы - Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 2: Тематическое планирование занятий/ Под общей ред. С.Г.Шевченко - Арцишевская И.Л. Психологический тренинг для будущих первоклассников: Конспекты занятий. - Шарохина В.Л. «Психологическая подготовка детей к школе» - О.Н Усанова. Комплект предметного и картинного материала для профилактики, диагностики и коррекции нарушения психического развития детей «Лилия». - Кислинская Т.А. Игры-забавилки. Познавательное развитие дошкольников. - Игротренинги с использованием сенсорных модулей. Старшая и подготовительная группы / авт.-сост. М.В. Янчук.
<i>Художественно-эстетическое развитие</i>	<i>Речевое развитие</i>
-Зацепина М. Б., Жукова Г. Е. Музыкальное воспитание в детском саду. Младшая группа (3–4 года). -Зацепина М. Б., Жукова Г. Е. Музыкальное воспитание в детском саду. Средняя группа (4–5 лет). -Зацепина М. Б., Жукова Г. Е. Музыкальное воспитание в детском саду. Старшая группа (5–6 лет). -Зацепина М. Б., Жукова Г. Е. Музыкальное воспитание в детском саду. подготовительная группа (6–7 лет). -Зацемина М.Б. «Культурно-досуговая деятельность в детском саду» (2-7 лет) -Колдина Д. Н. Аппликация с детьми 2–3 лет. -Колдина Д. Н. Аппликация с детьми 3–4 лет. -Колдина Д. Н. Аппликация с детьми 4–5 лет. -Колдина Д. Н. Аппликация с детьми 5–6 лет. -Колдина Д. Н. Аппликация с детьми 6–7 лет. -Колдина Д. Н. Лепка с детьми 2–3 лет. -Колдина Д. Н. Лепка с детьми 3–4 лет. -Колдина Д. Н. Лепка с детьми 4–5 лет	-Морозова И. А., Пушкарева М.А. Развитие речевого восприятия. Конспекты занятий. Для работы с детьми 5-6 лет с ЗПР. - Конспекты занятий по развитию лексико-грамматических представлений и связной речи у детей 5-6 лет с ОНР и ЗПР: методическое пособие. / К.Е. Бухарина - Система работы со старшими дошкольниками с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения. Программно методическое пособие / под редакцией Т.Г. Неретиной - Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина «Программа логопедической работы по преодолению фонетико-фонематического недоразвития детей», «Программа логопедической работы по преодолению ОНР»

-Колдина Д. Н. Лепка с детьми 5–6 лет. -Колдина Д. Н. Лепка с детьми 6–7 лет. -Колдина Д. Н. Рисование с детьми 2–3 лет. -Колдина Д. Н. Рисование с детьми 3–4 лет. -Колдина Д. Н. Рисование с детьми 4–5 лет. -Колдина Д. Н. Рисование с детьми 5–6 лет. -Колдина Д. Н. Рисование с детьми 6–7 лет. -Комарова Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду: Младшая группа (3–4 года). -Комарова Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду: Средняя группа (4–5 лет). -Комарова Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду: Старшая группа (5–6 лет). -Комарова Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду: подготовительная группа (6–7 лет). -Мамаева О. А. Поделки из природного и бросового материала с детьми 4–5 лет. -Мамаева О. А. Поделки из природного и бросового материала с детьми 5–6 лет. -Петрова В.А. Музыка – малышам: Методическое пособие для работы с детьми первого года жизни (0–1 год). -Петрова В.А. Музыка – малышам: Методическое пособие для работы с детьми второго года жизни (1–2 года). -Петрова В.А. Музыка – малышам: Методическое пособие для работы с детьми третьего года жизни (2–3 года). -Кононова Н.Г. Музыкально – дидактические игры для дошкольников -Куцакова Л.В.Занятия по конструированию из строительного материала (2-7 лет) -Куцакова Л.В. Творим и мастерим. Ручной труд в детском саду и дома (4-7 лет)	
<i>Физическое развитие</i>	<i>Развитие коммуникативных навыков</i>
-Борисова М. М. Малоподвижные игры и игровые упражнения (3-7 лет). -Степаненкова Э. Я. Сборник подвижных игр для занятий с детьми 2-7 лет. -Калинина Т.В., Николаева С.В., Павлова	-Картушина М.Ю. Коммуникативные игры для дошкольников. - Психологический тренинг для дошкольников «Давайте дружить!» - Чистякова М.И. Психогимнастика /под ред.

О.В., Смирнова И.Г. Пальчиковые игры и упражнения для детей 5-7 лет -Пензулаева Л. И. Оздоровительная гимнастика. Комплексы упражнений (3-4 года). -Пензулаева Л. И. Оздоровительная гимнастика. Комплексы упражнений (4-5 лет). -Пензулаева Л. И. Оздоровительная гимнастика. Комплексы упражнений (5-6 лет). -Пензулаева Л. И. Оздоровительная гимнастика. Комплексы упражнений (6-7 лет). -Пензулаева Л. И. Физическая культура в детском саду (3-4 года). -Пензулаева Л. И. Физическая культура в детском саду (4-5 лет). -Пензулаева Л. И. Физическая культура в детском саду. (5-6 лет). -Пензулаева Л. И. Физическая культура в детском саду (6-7 лет). -Харченко Т. Е. Утренняя гимнастика в детском саду. Комплексы упражнений (2–3 года). -Харченко Т. Е. Утренняя гимнастика в детском саду. Комплексы упражнений (3–4 года). -Харченко Т. Е. Утренняя гимнастика в детском саду. Комплексы упражнений (4–5 лет). -Харченко Т. Е. Утренняя гимнастика в детском саду. Комплексы упражнений (5-6 лет). -Харченко Т. Е. Утренняя гимнастика в детском саду. Комплексы упражнений (6-7 лет). -Харченко Т.Е. Бодрящая гимнастика для дошкольников -Ковалько В.И. Азбука физминуток для дошкольников -Федорова С. Ю. Гимнастика после сна. Упражнения для детей 3–5 лет. -Федорова С. Ю. Гимнастика после сна. Упражнения для детей 5-7 лет. -Чеменева А.А. Мельникова А.Ф, Волкова В.С. «Веселый рюкзачок» парциальная программа рекреационного туризма -Новикова И.М. Формирование представлений о здоровом образе жизни у дошкольников (2-7 лет)	М.И.Буянова - Формирование коммуникативных умений у детей с задержкой психического развития. Старшая группа
---	---

Методические разработки	
Конспекты коррекционных занятий	
Консультация-практикум «Игры на кухне» (развитие мелкой моторики в домашних условиях)	
Конспекты коррекционно-развивающих занятий: «Сказки и их герои», «Чудеса из счетных палочек», «Солнышко и дождик», «В гости к Зайке», «Путешествие в космос», «Весна пришла» и др.	
Конспекты коррекционных логопедических занятий	
Картотека пальчиковых игр Картотека дыхательной гимнастики	
<u>Педагогические проекты:</u> «Духовно-нравственное воспитание дошкольников в современных условиях»; «Пещеры города Губахи» <u>Картотека игр по духовно-нравственному воспитанию.</u> Картотека игр народов Прикамья, <u>Цикл бесед:</u> Арт-объекты города Губаха; ПАО Метафракс Газоспасательная служба; Каменный город – памятник природы; Пищеры города Губахи; Почетные люди Губахи; Река Косьва; Туристический центр Губаха; Художники города Губахи; Экскурсия по городу Губаха; Юрий Васильевич Агафонов; <u>Копилка практических подсказок:</u> Конспекты, планы проведения, мастер-классы. <u>Альбомы:</u> «Моя семья», «Символы моей малой Родины», «Экскурсия по Губахе», «Костюмы народов России», «Символы России», «Почетные граждане города Губахи», «Лекарственные растения Пермского края», «Губахинцы спортсмены», «Памятники родного края», «Герои ВОВ», «Реки родного города», «Реки Пермского края», «Птицы Пермского края». <i>Книга «Как рождалась Губахинская Земля»</i>	
Алгоритмы рисования Серия альбомов «Русские художники» Репродукции картин Д/И «Цвета», «Жанры живописи»	
Дидактические пособия	
Дидактические пособия: «Приветствие», «Найди парочку» (для объединения в пары), «Чего не стало», «Дорисуй предмет» Игры «Волшебные камушки Марблс», «Вышиваем лентами», «Разноцветные тучки», «Юные ювелиры» (мелкая моторика), игра «Красивые бусы для куклы Маруси» (мелкая моторика, восприятие), игра «Принеси водицы петушку напиться» (мелкая моторика, произвольность),	
Картотеки коммуникативных игр и игр для снятия проявлений агрессии и др.	
Игры: «Поставь пальчик» (внимание), «Найди семейку» (классификация), «Найди такую же картинку» (внимание), «Рыбка» (мышление), «Разложи и расскажи» (мышление, речь), «Аналогии». «Наполни копилку», (экономическое воспитание), «Заплатки» (внимание, целостное восприятие), «Играем в фигуры» (пространственное восприятие, воображение)	

Прописи. Картотеки: «Графический диктант», «Речевые игры», «Развиваем мышление» Дидактическое пособие «Геометрический органайзер»,
<u>Иллюстрации:</u> Альбомы: «Мой город Губаха», «Мой пермский край», «Реки Пермского края», «Предприятия города Губаха» <u>Фотоальбомы:</u> «Моя семья»; «Путешествуй вместе с нами» <u>Презентации:</u> Арт-объекты города Губаха; ПАО Метафракс Газоспасательная служба; Каменный город – памятник природы; Пещеры города Губахи; Почетные люди Губахи; Река Косьва; Туристический центр Губаха; Художники города Губахи; Экскурсия по городу Губаха; Юрий Васильевич Агафонов; <u>Видео-экскурсии:</u> Экскурсия по городу Губаха; Туристический центр Губаха; Арт-объекты города Губаха; <u>Видео-путешествия:</u> Путешествие по городу Губаха «Ракушка Аммонит»; Каменный город – памятник природы» <u>Календарь</u> Эколого-краеведческий календарь для детей и родителей «Пермский край – впечатлений через край» <u>Дидактические игры:</u> «Коробочка добрых поступков», «Оцени поступок», «Как надо заботиться», «Путешествие по родному краю», «Мы гуляем по Губахе».
Д/И «Наряди матрешку», «Составь узор», «Подбери узор к изделию», пазлы «Народно декоративные росписи» Альбомы по народным росписям (дымка, хохлома, городец, гжель и пр.)

IV. ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ

Дополнительный раздел Программы – это текст ее краткой презентации.

В краткой презентации Программы указаны:

*возрастные и иные категории детей, на которых ориентирована ОП ДО МАДОУ «Золотой ключик», в том числе категории детей с ограниченными возможностями здоровья;

*ссылки на данную Программу и ФАОП ДО

<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406486955/?ysclid=llysuy6w54928694988>

*характеристика взаимодействия педагогического коллектива с семьями детей,

Текст краткой презентации Программы представлен в Дополнительном разделе ОП ДО МАДОУ «Золотой ключик». Презентация ориентирована на родителей (законных представителей) детей и доступна для ознакомления.