**Автономная некоммерческая дошкольная образовательная организация**

**«Центр инклюзивного образования и социальной адаптации «Счастье»**

Утверждаю

Генеральный директор АНДОО «Счастье»

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_И.И. Токарева

**ПРОЕКТ**

ПРОГРАММА СОЦИАЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ АДАПТАЦИИ (СИА) ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА, ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ДРУГИМИ МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

**«Я УЧУСЬ ЖИТЬ»**

Срок РЕАЛИЗАЦИИ 3 (три) года

Возраст ПОЛУЧАТЕЛЕЙ 7-18 лет  
Начало срока реализации проекта: ДЕКАБРЬ 2016 год

**Автор составитель проекта:**

Токарева Ирина Ивановна

Генеральный директор АНДОО «Счастье»,

директор ООО «Центр педагогической коррекции»,

специалист по междисциплинарному

коррекционно-педагогическому подходу,

учитель-логопед.

**Соавтор проекта:**

Солдаткина Наталья Викторовна

Заместитель по учебно-методической части

**г.Сургут**

**2016 г.**

**Содержание**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№ п/п** | **Наименование** | **Страницы** |
| **1.** | Пояснительная записка к программе социальной инклюзивной адаптации (СИА) детей с ОВЗ | **3** |
| **2.** | Концепция Программы социальной инклюзивной адаптации детей ОВЗ, РАС и другими ментальными нарушениями «Я учусь жить». | **4** |
| **3.** | Условия реализации программы | **9** |
| **4.** | Индивидуальные особенности контингента детей и подростков. | **10** |
| **5.** | Основные формы и методы организации деятельности программы «Я учусь жить» | **20** |
| **6.** | Содержательный раздел программы по СИА «Я учусь жить» | **22** |
| **8.** | Планируемы результаты освоения программы СИА | **31** |
| **9.** | Организационно социальные условия реализации программы «Я учусь жить» | **33** |

1. **Пояснительная записка к программе социальной инклюзивной адаптации (СИА) детей с ОВЗ**

Социальная адаптация детей и подростков с ОВЗ, в том числе с РАС и другими ментальными нарушениями, - это многогранный процесс усвоения опыта общественной жизни. Социализация включаете себя основные нормы человеческих отношений, социальных норм поведения, видов деятельности, форм общения. Процесс социализации в значительной степени зависит от общества, которое образует социальную среду. Основными источниками социализации являются семья, образовательные учреждения, формальные и неформальные общественные объединения, различные социальные институты.

Дети и подростки с ОВЗ имеют различные отклонения психического или физического плана, которые обусловливают нарушения общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь. Главная проблема детей с ОВЗ заключается в нарушении их связи с миром, в ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми. У некоторых детей возникает страх перед детским коллективом, и они избегают его. В результате получения негативного опыта общения со сверстниками у детей создается отрицательное представление о самом себе: они мало верят в собственные способности и низко оценивают свои возможности, зачастую формируется агрессивно-защитный тип поведения.

Данная программа направлена на восстановление чувства доверия к себе, к другим, к окружающему миру, на создание тех необходимых условий, которые позволят данной категории детей включиться в полноценный процесс социализации наряду со здоровыми детьми. Достичь этого возможно, включая детей с ограниченными возможностями здоровья в различную социально значимую деятельность, направленную на формирование детского опыта. Создание благоприятных условий способствует включению ребенка с ограниченными возможностями в активный познавательный процесс, позволяет привлечь и удерживать его внимание, создавать положительный эмоциональный настрой, вызывает живой интерес к себе и происходящему.

Разработанная программа является необходимым условием в создании адаптивной среды, позволяющей обеспечить личностную самореализацию детей с ОВЗ. Представленные в программе игры и упражнения позволят снизить уровень напряжения в связи с их социальной адаптацией.

На протяжении многих десятилетий в нашей стране детям с нарушениями в психическом и физическом развитии предлагалось пребывание в специализированных учреждениях. Такой подход в настоящее время подвергается серьезной критике. В мировой практике социальным показателем качества жизни лиц с ограниченными психическими и физическими возможностями является комплекс факторов, не зависящих от психофизических особенностей ребенка. К таким факторам относятся:

• здоровье (знание правил здорового образа жизни и их реализация);

• нравственные устои, социальная значимость (понимание собственных ощущений, чувств, эмоций других людей, умение контролировать свои эмоции и адекватно выражать их вербальными и невербальными способами);

• образование и профессиональное обучение (практическая готовность к бытовому и производственному труду);

• коммуникабельность, умение поддерживать отношения с окружающими и близкими людьми (умение поддерживать родственные отношения и самостоятельность контактов);

• социальная безопасность (знание и выполнение норм безопасности в общественных местах, в собственном жилище, в экстремальных ситуациях);

• непосредственное участие в общественной жизни, определение своего места в сообществе (осознание собственной социальной роли и готовность ее выполнять во взаимодействии с разными группами людей);

• материальное благосостояние.

**Направления программы СИА:**

**Социально-бытовые навыки.**

Формирует первичные навыки самообслуживания и самореализации детей, генерализация навыков в семьи, воспитывающие детей и подростков с РАС, ОВЗ и другими ментальными нарушениями.

* **Социально-психолого-педагогические навыки.**

Формирует альтернативную коммуникацию, адекватное взаимодействие с окружающим миром, стабилизирует эмоционально-волевую сферу.

* **Социально–физические и спортивные навыки.**

Формируют первичные моторные навыки, умения играть в команде, развивает

сенсомоторную интеграцию тела и мозга.

* **Социально–трудовые навыки.**

Формируют первичные прикладные и трудовые навыки у детей с ОВЗ, РАС и другими ментальными нарушениями.

* **Навыки повышения жизненного потенциала.**

Формируют навыки поведения в общественных местах, использование технических средств, самостоятельное передвижение по местности, генерализация навыков в семьи, воспитывающие детей и подростков с РАС, ОВЗ и другими ментальными нарушениями.

* **Социально-правовые навыки.**

Просвещение и консультирование семей по защите прав детей-инвалидов, детей и подростков с ОВЗ и другими ментальными нарушениями в рамках взаимодействия с гражданским обществом.

**Программа СИА «Я учусь жить» рассчитана на 3 календарных года.**

**Тематические направления работы:**

**1 год – «Я и другие»:**

- развитие понимания эмоций, чувств, навыков распознавания собственных эмоции и эмоции других людей; формирование навыков управления собственными эмоциями и поведением;

- развитие навыков коммуникации, в том числе альтернативной, и взаимодействия в коллективе;

- формирование игровых навыков;

- расширение знаний об окружающей среде, о безопасности жизнедеятельности, о социальной безопасности;

- развитие навыков самообслуживания и социально-бытовых навыков;

- формирование навыков поведения в общественных местах в игре и на практике (пользование общественным транспортом, прогулки в парке и на площадке, походы в магазин, в кино, в музей, в библиотеку и т.д.).

**2 год – «Мир вокруг»:**

- совершенствование социально-бытовых навыков (навыки по уходу за собой: умение надеть одежду, уход за собой, пользоваться уборной; навыки, относящиеся к питанию: умение намазать хлеб маслом, налить чай, накрыть стол, убрать со стола, раздать пищу, приготовить и разогреть пищу и т.д.; навыки, относящиеся к ручному труду: умение держать иглу, сделать узелок, пришить пуговицу, шить, стирать, гладить, собирать сумку и чемодан и т.д.; уход за помещением: умение открыть окно, дверь ключом, вытирать пыль, пользование веником и пылесосом, стиральной машинкой и т.д.);

- развитие игровых навыков и навыков командного взаимодействия;

- совершенствование навыков самовыражения, коммуникации и взаимодействия в коллективе;

- совершенствование навыков поведения в общественных местах (регулярные поездки на общественном транспорте, прогулки в парке и на площадке, походы в магазин, в кино, в музей, в библиотеку, и т.д.).

**3 год – «Шаг в будущее»:**

- поиск талантов и потенциальных способностей к прикладным и интеллектуальным трудовым навыкам через выявление и развитие потенциальных способностей через различные виды продуктивной деятельности;

- формирование и развитие социально-трудовых навыков,

- совершенствование спортивных навыков, через спортивные мероприятия;

- совершенствование социально-бытовых навыков;

- совершенствование навыков коммуникации и взаимодействия в коллективе;

- совершенствование навыков поведения на рабочих местах и социальной безопасности в процессе;

- сопровождение и наставничество во взаимодействии с будущими работодателями людей с ментальной инвалидностью.

1. **Концепция Программы социальной инклюзивной адаптации детей ОВЗ, РАС и другими ментальными нарушениями «Я учусь жить».**

***1. Общие положения***

Необходимость реализации программы социальной инклюзивной адаптации детей с ОВЗ, РАС и другими ментальными нарушениями обусловлена положениями Всеобщей декларации прав человека, Конвенции о правах ребенка, Конвенции о правах инвалидов, резолюции Всемирной ассамблеи здравоохранения «Комплексные и согласованные усилия по ведению расстройств аутистического спектра», Концепции комплексного сопровождения людей с расстройствами аутистического спектра и другими ментальными нарушениями в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре до 2020 года Руководствуясь Законом Ханты-Мансийского автономного округа – Югры от 12 октября 2005 года № 73-оз «О Правительстве Ханты-Мансийского автономного округа – Югры», в части создания комфортной и доброжелательной для жизни среды, обеспечения доступности и качества услуг в сфере образования, медицины, социальной защиты населения, культуры и спорта для детей-инвалидов, детей, имеющих особенности развития, включая детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также для детей, находящихся в социально опасном положении или иной трудной жизненной ситуации и молодых инвалидов.

Данный проект необходим для преодоления решения вопросов социальной и бытовой адаптации детей с ОВЗ, их дополнительного образования и предпрофессиональной ориентации, разнообразия их досуга, а так же для решения вопросов родителей. Он основан на принципе постепенности: от знакомства, общения до позитивной деятельности, личного участия в мероприятиях, благодаря чему ребенок с ограниченными возможностями получает возможность для самореализации и повышения самооценки.

В основу концепции положен системно-комплексный подход к приобретению навыков общения, а также принцип личностной направленности - учет индивидуальных возможностей, склонностей и интересов, своеобразия характеров детей с ограниченными возможностями, подчеркивание личностных достоинств и опора на положительные качества личности.

В основе разработки проекта лежат принципы гуманизма, приоритета общечеловеческих ценностей, уважения и толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Реализация проекта связана с необходимостью социализации, развития коммуникативных навыков и творческих способностей, актуальностью профилактики социально-психологической напряженности в семьях, имеющих детей с ОВЗ, увеличением числа таких детей в обществе.

Реализация данного проекта способствует:

- решению проблем, связанных с адаптацией и социализацией детей с ОВЗ;

- созданию благоприятной психологической обстановки в семьях, имеющих детей с ОВЗ;

- возможности самореализации в процессе позитивного социального взаимодействия;

- развитию толерантного общественного и образовательного пространства.

В Ханты-Мансийском автономном округе – Югре (далее – автономный округ) разработаны нормативные правовые акты, определяющие полномочия и обязанности органов государственной власти автономного округа, подведомственных им учреждений и организаций по обеспечению условий для полноценной интеграции инвалидов, ликвидации проявлений дискриминации по признаку инвалидности в соответствии с положениями Конвенции. Законодательство юридически закрепляет сложившуюся систему помощи инвалидам, определяет структуру, минимальный объем и порядок оказания им мер социальной поддержки, социальных услуг.

При наличии у ребенка ограниченной возможности здоровья (физического, психического, интеллектуального, эмоционального) отмечается ряд особенностей развития, требующих специальных условий, форм и методов коррекционного воспитания и обучения. К таким особенностям относятся тяжелые нарушения и искажения потребности в общении, дефицитарность вербальных и невербальных форм общения, включая все виды речи (устная, письменная, жестовая, тактильная, дактильная), разнообразные стойкие ограниченные, повторяющиеся и стереотипные формы поведения, интересов и видов деятельности, а также другие проблемы поведения, нарушения социального взаимодействия. Отмеченные нарушения формируются постепенно, время манифестации – начиная с младенческого возраста примерно до пяти лет, что создает возможность в случае раннего начала специальной помощи уменьшить степень выраженности многих проявлений нарушений в развитии в дальнейшем.

Дети и подростки с нарушениями в развитии далее с ОВЗ, также нуждаются в постоянном присмотре, уходе, заботе, обучении со стороны не только своих родителей, но и со стороны специалистов. У данной категории детей и подростков, как правило, нарушены способности к общению, построению социальных контактов, самообслуживанию, когнитивные нарушения и другие проблемы.

Концепция программы позволяет объединить наиболее эффективные методики с целью оказания квалифицированной комплексной помощи детям с ОВЗ, РАС и другими ментальными нарушениями, выработать самостоятельность, независимость и навыки социальной адаптации. Важной задачей здесь выступает взаимодействие и междисциплинарный подход при организации системной помощи детям с ОВЗ, РАС и другими ментальными нарушениями.

В основу Концепции программы положены главные парадигмы по выстраиванию комплексной системы в отношении социальной инклюзивной адаптации междисциплинарного взаимодействия при работе с детьми, имеющими особенности развития, и их семьями, заложенные в Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года, а также приняты во внимание имеющийся отечественный и зарубежный опыт, научные и методические разработки, различные программы коррекции нарушений в развитии, опыт деятельности автономной некоммерческой организации Центр реабилитации инвалидов детства «Наш Солнечный Мир», Фонда «ДаунСайт Ап», детского неврологического центра «Доктрина» и др.

Реализацию мероприятий Концепции программы, ее финансовое обеспечение, проведение работ по подготовке методических материалов, проектов типовых документов, моделей междисциплинарного взаимодействия, анализ и внедрение имеющихся методических материалов в этой сфере, приобретение реабилитационного оборудования, создание безбарьерной среды жизнедеятельности планируется осуществлять в рамках реализации государственной программы Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Доступная среда в Ханты-Мансийском автономном округе - Югре на 2016 - 2020 годы», утвержденной постановлением Правительства Ханты-Мансийского автономного округа – Югры от 9 октября 2013 года № 430-п.

Целевой группой для комплексной системной социальной инклюзивной адаптации и сопровождения являются:

- дети и подростки от 8 до 18 лет с ограниченными возможностями здоровья, расстройствами аутистического спектра и другими ментальными нарушениями, и их семьи;

Для целей Концепции используются следующие понятия:

«ОВЗ» - это ограниченные возможности здоровья, к данной категории относятся лица, которые имеют дефекты в развитии, как в физическом, так и в психологическом. Фраза «дети с ОВЗ» означает некоторые отклонения в формировании ребенка при необходимости создания специальных условий для жизни. Основная классификация делит нездоровых ребят на следующие группы:

- с расстройством поведения и общения;

- с нарушениями слуха;

- с нарушениями зрения;

- с речевыми дисфункциями;

- с изменениями опорно-двигательного аппарата;

- с отсталостью умственного развития;

- с задержкой психического развития;

- комплексные нарушения.

Дети с ОВЗ, виды их, предусматривают коррекционные схемы обучения, с помощью которых ребенка можно избавить от дефекта или существенно уменьшить его влияние.

«аутизм» – это расстройство, возникающее вследствие нарушения развития головного мозга и характеризующееся выраженным и всесторонним дефицитом социального взаимодействия и общения, а также ограниченными интересами и повторяющимися действиями. Схожие состояния, при которых отмечаются более мягкие признаки и симптомы, относятся к расстройствам аутистического спектра;

«ментальные нарушения» – это нарушения психического развития, при которых страдает способность к общению, социальному взаимодействию и поведению, отмечается стойкое, необратимое нарушение интеллектуального развития, наблюдается диффузное органическое поражение коры головного мозга, проявляющееся в недоразвитии всей п ознавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы. Виды ментальных нарушений: неврозы, фобии, панические атаки, аутизм, гиперактивность, задержка психического развития, алалия и ЗПР, ОНР, дизартрия;

«расстройства аутистического спектра» – это общее расстройство развития, характеризующееся стойким дефицитом способности поддерживать и инициировать социальное взаимодействие и социальные связи, а также ограниченными интересами и часто повторяющимися поведенческими актами;

«системная комплексная социально инклюзивная адаптация и сопровождение» - комплекс медицинских, социальных и образовательных услуг, услуг в сфере физической культуры и спорта, художественного прикладного творчества, оказываемых на основе междисциплинарного взаимодействия специалистов и несовершеннолетним целевой группы, а также мероприятий по содействию их родителям (законным представителям) в предоставлении медицинской, психологической, педагогической, юридической, социальной помощи, направленных на раннее выявление детей целевой группы, содействие их оптимальному развитию, снижению выраженности ограничений их жизнедеятельности, включению в среду сверстников и интеграции в общество, включая организацию возможности их профессиональной подготовки и содействие в обеспечении занятости, а также на повышение компетентности родителей (законных представителей). С учетом реабилитационного потенциала и реабилитационного прогноза ребенка целевой группы возможно продолжение комплексного сопровождения при достижении им совершеннолетия до 23 лет;

«программа системной комплексной социальной инклюзивной адаптации и сопровождения»» - программа, направленная на обеспечение реализации комплекса услуг по сопровождению несовершеннолетних целевой группы на основе междисциплинарного взаимодействия специалистов и несовершеннолетних целевой группы, а также органов государственной власти, органов местного самоуправления, медицинских организаций, организаций социального обслуживания, образовательных организаций, организаций физической культуры и спорта, организаций культуры, центров занятости населения, негосударственных организаций, в том числе социально ориентированных некоммерческих организаций;

«индивидуальная программа сопровождения» - программа, включающая объем, сроки, порядок и содержание услуг, предоставляемых конкретному гражданину, несовершеннолетнему и его семье по программе комплексного сопровождения. Индивидуальная программа сопровождения формируется междисциплинарной командой специалистов в соответствии с примерным перечнем услуг комплексного сопровождения на основе межведомственного взаимодействия медицинских организаций, организаций социального обслуживания, образовательных организаций, организаций физической культуры и спорта, организаций культуры, центров занятости населения, включая негосударственные организации, в том числе социально ориентированные некоммерческие организации;

«междисциплинарная команда специалистов» - группа специалистов, предоставляющих услуги комплексного сопровождения, и участвующих в разработке и реализации индивидуальной программы сопровождения. Все решения принимаются ими совместно по итогам обсуждения, при этом каждый член команды несет ответственность за свою профессиональную работу. В междисциплинарную команду входят различные специальносты, психолог, специалист по социальной работе, педагогические работники, специалист центра занятости и другие специалисты.

***2. Цель, задачи и приоритетные направления комплексного системного социального инклюзивного адаптационного сопровождения детей с ОВЗ, РАС и другими ментальными нарушениями***

2.1. Целью настоящей Концепции является разработка основных принципов и положений для создания условий для комплексного системного социального инклюзивного адаптационного сопровождения детей с ОВЗ, РАС и другими ментальными нарушениями, направленных на оптимальное развитие и адаптацию детей, молодых инвалидов, интеграцию семьи и ребенка в общество, профилактику или снижение выраженности ограничений жизнедеятельности, укрепление физического и психического здоровья, повышение доступности образования для детей, молодых инвалидов с расстройствами аутистического спектра и другими ментальными нарушениями.

2.2. Достижение заявленной цели связано с решением следующих задач:

2.2.1. разработка нормативно-правовой и методической базы по организации комплексного системного социального инклюзивного адаптационного сопровождения детей с ОВЗ, РАС и другими ментальными нарушениями, с учетом лучшего отечественного и зарубежного опыта;

2.3. Приоритетными направлениями деятельности по решению указанных задач являются:

2.3.1. создание правовых основ комплексного системного социального инклюзивного адаптационного сопровождения детей с ОВЗ, РАС и другими ментальными нарушениями;

2.3.2. методическое обеспечение разработки и реализации планов непрерывных индивидуальных маршрутов комплексной реабилитации детей, имеющих особенности развития и программ комплексного системного социального инклюзивного адаптационного сопровождения, включая организацию возможности их профессиональной подготовки и содействие в обеспечении занятости;

2.3.3. совершенствование механизмов своевременного выявления детей с ОВЗ, РАС и другими ментальными нарушениями, нуждающихся в комплексном системном социальном инклюзивном адаптационном сопровождении и определение критериев их включения в программу;

2.3.4. обеспечение доступности для детей с ОВЗ, РАС и другими ментальными нарушениями и их семей полного спектра необходимых услуг;

2.3.5. обеспечение подготовки квалифицированных специалистов, предоставляющих услуги комплексного системного социального инклюзивного адаптационного сопровождения с учетом современных технологий в рамках междисциплинарной команды специалистов;

2.3.6. обеспечение постоянного повышения уровня квалификации специалистов, предоставляющих услуги комплексного системного социального инклюзивного адаптационного сопровождения детей с ОВЗ, РАС и другими ментальными нарушениями;

2.3.7. обеспечение управления качеством услуг комплексного системного социального инклюзивного адаптационного сопровождения и создания критериев оценки эффективности оказанных услуг;

2.3.8. организация мониторинга организации комплексного системного социального инклюзивного адаптационного сопровождения детей с ОВЗ, РАС и другими ментальными нарушениями и их семей.

***3. Реализация программы комплексного системного социального инклюзивного адаптационного сопровождения детей с ОВЗ, РАС и другими ментальными нарушениями***

3.1.В целях обеспечения практической реализации программ комплексного системного социального инклюзивного адаптационного сопровождения детей с ОВЗ, РАС и другими ментальными нарушениями необходимо обеспечить:

3.1.1. повышение роли органов местного самоуправления, общественных объединений и экспертов в формировании и реализации программ комплексного сопровождения;

3.1.2. разработку комплекса мер, направленных на развитие кадрового потенциала программы комплексного системного социального инклюзивного адаптационного сопровождения, организацию дополнительного профессионального образования и методической поддержки специалистов, обеспечивающих предоставление услуг комплексного системного социального инклюзивного адаптационного сопровождения, на основе современных подходов;

3.1.3. привлечение вне целевых источников финансирования программы комплексного системного социального инклюзивного адаптационного сопровождения;

3.1.4. разработку с учетом настоящей Концепции муниципальных планов формирования программ комплексного системного социального инклюзивного адаптационного сопровождения детей, определение направлений, мероприятий и механизмов реализации указанных планов.

***4.Механизмы и ресурсы реализации настоящей Концепции***

4.1. Формирование и реализацию программ комплексного системного социального инклюзивного адаптационного сопровождения детей с ОВЗ, РАС и другими ментальными нарушениями предполагается осуществлять посредством:

4.1.1. совершенствование нормативных правовых актов Организации;

4.1.2. создания модели междисциплинарного взаимодействия, разработки и внедрения в практику регламента Организации междисциплинарного взаимодействия в организации, участвующих в программе комплексного системного социального инклюзивного адаптационного сопровождения;

4.1.3. учета задач по созданию программы комплексного системного социального инклюзивного адаптационного сопровождения при определении объема финансирования программы самой Организацией, с учетом Грантовой и государственной поддержки Ханты-мансийского автономного округа и бюджета муниципальных образований автономного округа;

4.1.4. совершенствования системы статистических показателей, характеризующих организацию комплексного системного социального инклюзивного адаптационного сопровождения детей целевой группы и эффективность мероприятий программ комплексного системного социального инклюзивного адаптационного сопровождения;

4.1.6. методологического и методического обеспечения программы комплексного системного социального инклюзивного адаптационного сопровождения на региональном уровне с целью создания одинаковых возможностей получения комплексного сопровождения на всей территории автономного округа с учетом территориальных особенностей;

4.1.7. информационного обеспечения, включая осуществление мониторинга и прогнозирования хода, оценки эффективности реализации программы комплексного системного социального инклюзивного адаптационного сопровождения, развития дистанционных форм межведомственного взаимодействия по вопросу комплексного сопровождения;

4.1.8. научно-методического обеспечения программы комплексного системного социального инклюзивного адаптационного сопровождения, ориентированного на разработку эффективных технологий и механизмов, распространение инновационного опыта работы, обобщение и внедрение лучших территориальных моделей;

4.1.9. рекламно-информационной поддержки внедрения программы комплексного системного социального инклюзивного адаптационного сопровождения.

4.2. Ресурсами реализации программы комплексного системного социального инклюзивного адаптационного сопровождения являются развитая и доступная инфраструктура организаций, оказывающих услуги комплексного сопровождения, а также материально-техническое, кадровое и финансовое обеспечение реализации мероприятий настоящей Концепции.

***5. Этапы реализации настоящей Концепции***

Реализация настоящей Концепции будет осуществляться в 3 этапа, включающие в себя комплексы мероприятий, направленных на формирование и реализацию программ комплексного сопровождения людей с расстройствами аутистического спектра и другими ментальными нарушениями в рамках создания системы комплексной реабилитации и абилитации детей с ОВЗ, РАС и другими ментальными нарушениями

5.1. На первом этапе реализации Концепции (2016 год) предлагается:

5.1.1. сформировать систему нормативных правовых актов, регламентирующих межведомственное взаимодействие в процессе формирования и реализации программы комплексного системного социального инклюзивного адаптационного сопровождения;

5.1.2 разработать модели взаимодействия в рамках программы комплексного системного социального инклюзивного адаптационного сопровождения, учитывающие необходимость преемственности в работе с детьми и подростками инвалидами целевой группы по их сопровождению;

5.1.3. разработать типовую программу комплексного системного социального инклюзивного адаптационного сопровождения детей с ОВЗ, РАС и другими ментальными нарушениями для муниципальных образований автономного округа.

5.2. На втором этапе реализации Концепции (2017 год) предлагается:

5.2.1. разработать и обеспечить реализацию планов непрерывных индивидуальных маршрутов комплексной реабилитации детей, имеющих особенности развития и программ комплексного системного социального инклюзивного адаптационного сопровождения детей с ОВЗ, РАС и другими ментальными нарушениями, включая организацию возможности их профессиональной подготовки и содействие в обеспечении занятости, во всех муниципальных образованиях автономного округа;

5.2.2. для обеспечения единых подходов к реализации программы комплексного системного социального инклюзивного адаптационного сопровождения необходимо организовать обучение (дополнительное образование, проведение конференций и семинаров) специалистов, оказывающих услуги комплексного сопровождения детям и подросткам инвалидам целевой группы.

5.3. На третьем этапе реализации настоящей Концепции (до 2027 года) планируется реализация в муниципальных образованиях автономного округа программы комплексного системного социального инклюзивного адаптационного сопровождения детей с ОВЗ, РАС и другими ментальными нарушениями.

По итогам реализации планов и программы при необходимости планируется подготовить предложения по совершенствованию нормативно-правовой базы автономного округа, регулирующей межведомственное взаимодействие в процессе реализации программ комплексного системного социального инклюзивного адаптационного сопровождения.

***6. Ожидаемые результаты реализации настоящей Концепции***

6.1. Эффективность и степень достижения ожидаемых результатов будут оцениваться на основе мониторинга реализации мероприятий по комплексному системному социальному инклюзивному адаптационному сопровождению.

6.2. В результате полномасштабной реализации Концепции предполагается, что увеличится количество детей с ОВЗ, РАС и другими ментальными нарушениями, успешно интегрированных, адаптированных в обществе, снижается выраженность ограничений их жизнедеятельности, увеличится доля детей целевой группы, получающих инклюзивное образование по интегрированным образовательным программам, а также доля подростков инвалидов целевой группы, получивших профессиональную подготовку и занятых посильным трудом.

6.3. Дополнительно в последующем предполагается ввести качественные критерии оценки эффективности услуг комплексного системного социального инклюзивного адаптационного сопровождения, разработанные в ходе мониторинга развития комплексного системного социального инклюзивного адаптационного сопровождения в Организации.

6.4. В соответствии с поставленными в Концепции задачами будут введены целевые индикаторы эффективности реализации мероприятий по комплексному системному социальному инклюзивному адаптационному сопровождению, такие как:

6.4.1. доля детей и подростков целевой группы, получивших услуги комплексного системного социального инклюзивного адаптационного сопровождения детей с ОВЗ, РАС и другими ментальными нарушениями, в общем количестве детей и подростков, нуждающихся в получении таких услуг;

6.4.2. повышение удовлетворенности семей, включенных в программу комплексного системного социального инклюзивного адаптационного сопровождения, качеством услуг комплексного системного социального инклюзивного адаптационного сопровождения.

6.5. Итогом реализации настоящей Концепции станет сформированная к 2027 году система мер, направленных на создание во всех муниципальных образованиях автономного округа условий для оказания услуг комплексного системного социального инклюзивного адаптационного сопровождения детей с ОВЗ, РАС и другими ментальными нарушениями.

1. **Условия реализации программы**

Реализация программы требует создания специальных условий, отвечающих общим и особым образовательным потребностям детей и подростков с РАС, ОВЗ и другими ментальными нарушениями:

1. Постепенное и индивидуально дозированное введение ребенка в ситуацию социального взаимодействия, и моделирования бытовой и трудовой деятельности.

2. Установление эмоционального контакта специалистов с детьми, обеспечение эмоционального и сенсорного комфорта ребенка с учетом его индивидуальных особенностей.

3. Постоянное или временное и индивидуально дозированное сопровождение тьютором (при необходимости).

4. Специальная индивидуальная и групповая работа по развитию навыков коммуникации, бытовых и трудовых навыков детей и подростков с РАС, ОВЗ и другими ментальными нарушениями ребенка.

5. Комплексное психолого-педагогическое сопровождение.

6. Создание четкой, упорядоченной и осмысленной для ребенка временно-пространственной структуры занятий с опорой на ее визуализацию, активное использование зрительных опор, наглядных расписаний, подготовка учебного материала, облегчающая включение детей и подростков в самостоятельную работу.

7. Организация специальной работы по переходу от индивидуальной инструкции к фронтальной.

8. Учет при планировании и оценке достижений ребенка особенностей освоения «простого» и «сложного».

Срок реализации программы – 3 года.

Решение задач программы СИА осуществляется в различных видах деятельности обучающихся: познавательной, общественно-полезной, коммуникативной, игровой, трудовой и бытовой.

Концептуальными основаниями программы выступают следующие **принципы:**

1. ***Системность*:**  в течение учебного года работа по программе проводится систематически, в определенные дни недели. Конкретно запланированная тема может не ограничиваться рамками одного занятия, так как нельзя заранее обозначить всю гамму спонтанно возникающих ситуаций (таких как: дополнительные объяснения, ответы на вопросы, дополнительная игровая ситуация).

**2. *Преемственность взаимодействия взрослых с ребенком в условиях центра в семье*:** для эффективной реализации программы родители выступают активными участниками педагогического процесса и познания внутреннего мира своего ребёнка.

Это реализуется через беседы со своим ребёнком на конкретно предложенные педагогом темы; через родительские встречи содержательного характера, связанные с тематикой программы, на которых обсуждаются достижения детей; через индивидуальные беседы педагога с родителями, если возникают проблемные ситуации в воспитании или в семье; через совместную деятельность детей, родителей и педагога по темам программы; через проведение тренингов.

**3**. ***Комфортность*:** создание атмосферы доброжелательности, вера в силы ребенка, создание для каждого ситуации успеха и эмоциональной вовлеченности в процессе занятий.

**4. *Личностно ориентированное взаимодействие*:** создание условий для раскрепощения и раскрытия, стимулирующих творческую активность ребёнка.

**5. *Вариативность*:** создание условий для самостоятельного выбора ребёнком вида деятельности, способов работы, и степени активности.

Занятия с детьми проводятся с учётом индивидуальных особенностей детей. В занятия включены элементы: психотерапии, арт-терапии, цветотерапии, музыкотерапии, сказкотерапии, песочной терапии, игротерапии, трудотерапии, физические и спортивные мероприятия, организованные выходы в общественные места, что во многом повышает эффективность овладения детьми разными формами и средствами общения, открытого отношения к окружающему миру, выражению активной познавательной позиции, инициативности и независимости в суждениях, для полноценного развития.

1. **Индивидуальные особенности контингента детей и подростков.**

**Целевая группа** и лица, непосредственно получающие помощь: дети 7-18 лет и их родители, педагог, работающий с этими детьми.

**Особенностями возраста детей 7-18 лет являются:** возрастание потребности ребенка в общении со сверстниками, игровая деятельность по-прежнему остается ведущим видом деятельности. Старших дошкольников и младших школьников все больше интересует природа: животные, растения, камни, различные природные явления, появляются эмоционально яркие реакции на музыку, литературные произведения, предметы творчества. Учитывая особенности возраста, необходимо подбирать соответствующие методы коррекции и развития.

**Программа рассчитана на три возрастные группы:**

**● 1 группа от 7 до 12 лет;**

**● 2 группа от 13 до 16 лет;**

**● 3 группа от 16 до 18 лет;**

**С учетом индивидуальных особенностей детей и согласно санитарно-гигиенических норм максимальная численность групп не более 7 человек.**

**Особенности развития детей с расстройствами аутистического спектра (РАС)**

РАС являются достаточно распространенной проблемой детского возраста и характеризуются нарушением развития коммуникации и социальных навыков. Общими являются аффективные проблемы и трудности развития активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, установка на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность поведения детей. РАС связаны с особым системным нарушением психического развития ребенка, проявляющимся в становлении его аффективно-волевой сферы, в когнитивном и личностном развитии.

В настоящее время говорят уже не только о детском аутизме, но и о широком круге расстройств аутистического спектра. Происхождение РАС накладывает отпечаток на характер и динамику нарушения психического развития ребенка, определяет сопутствующие трудности, влияет на прогноз социального развития. Вместе с тем, вне зависимости от этиологии степень нарушения (искажения) психического развития при аутизме может сильно различаться. При этом у многих детей диагностируется легкая или умеренная умственная отсталость, вместе с тем расстройства аутистического спектра обнаруживаются и у детей, чье интеллектуальное развитие оценивается как нормальное и даже высокое. Нередки случаи, когда дети с выраженным аутизмом проявляют избирательную одарённость. В соответствии с тяжестью аутистических проблем и степенью нарушения (искажения) психического развития выделяется четыре группы детей, различающихся целостными системными характеристиками поведения: характером избирательности во взаимодействии с окружающим, возможностями произвольной организации поведения и деятельности, возможными формами социальных контактов, способами аутостимуляции, уровнем психоречевого развития. Приводим характеристики, наиболее значимые для организации начального обучения, начиная от самых тяжёлых форм к более лёгким:

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

Дети будто не видят и не слышат, могут не реагировать явно даже на физический дискомфорт. Тем не менее, пользуясь в основном периферическим зрением, они редко ошибаются и хорошо вписываются в пространственное окружение, бесстрашно карабкаются, ловко перепрыгивают, балансируют. Не вслушиваясь, не обращая ни на что явного внимания, в своем поведении могут показывать неожиданное понимание происходящего. Полевое поведение, которое демонстрирует ребенок в данном случае, принципиально отличается от полевого поведения умственно отсталого ребенка. Ребенок с РАС отличается от гиперактивных и импульсивных детей: не откликается, не тянется, не хватает, не манипулирует предметами, а скользит мимо. Отсутствие возможности активно и направленно действовать с предметами проявляется в характерном нарушении формирования зрительно-двигательной координации. Этих детей можно мимолетно заинтересовать, и привлечь к минимально развернутому взаимодействию крайне трудно. При активной попытке сосредоточить ребенка, он может сопротивляться, но как только принуждение прекращается, он успокаивается. Негативизм в этих случаях не выражен активно, дети не защищаются, а просто уходят от неприятного вмешательства.

При столь выраженных нарушениях организации целенаправленного действия дети с огромным трудом овладевают навыками самообслуживания, также как и навыками коммуникации. Они мутичны, хотя известно, что многие из них время от времени могут повторить за другими привлекшее их слово или фразу, а иногда откликнуться и неожиданно прокомментировать происходящее. Эти слова без специальной помощи плохо закрепляются для активного использования, остаются эхом увиденного или услышанного. При явном отсутствии активной собственной речи, их понимание обращенной речи остается под вопросом. Так, дети могут проявлять явную растерянность, непонимание простой и прямо адресованной им инструкции и, в то же время, эпизодически демонстрировать адекватное восприятие значительно более сложной речевой информации, прямо им не направленной и воспринятой из разговоров окружающих.

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

Даже про этих, глубоко аутичных детей нельзя сказать, что они не выделяют человека из окружающего и не имеют потребности в общении и привязанности к близким. Они разделяют своих и чужих, это видно по изменяющейся пространственной дистанции и возможности тактильного контакта, радуются, когда их кружат, подбрасывают. Именно со взрослым эти дети проявляют максимум доступной им избирательности: могут взять за руку, подвести к нужному им объекту и положить на него руку взрослого.

Существуют отработанные методы установления и развития эмоционального контакта с такими детьми. Задачами последующей работы является постепенное вовлечение их во все более развернутое взаимодействие со взрослыми, в контакты со сверстниками, выработка навыков коммуникации и социально-бытовых навыков, и максимальная реализация открывающихся в этом процессе возможностей эмоционального, интеллектуального и социального развития ребенка. Реализация этих задач требует индивидуальной программы обучения такого ребенка. Эта индивидуальная программа должна предусматривать и включение его в группу других детей. У этого глубоко аутичного ребенка есть в этом внутренняя потребность, через других детей ему легче воспринимать учебную информацию, следуя за ними, легче выполнять требования взрослого.

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

В сравнении с первыми, эти дети значительно более активны в развитии взаимоотношений с окружением. В отличие от пассивного ребенка первой группы, для которого характерно отсутствие активной избирательности, поведение этих детей не полевое. У них складываются привычные формы жизни, однако они жестко ограничены и ребенок стремится отстоять их неизменность: здесь максимально выражено стремление сохранения постоянства в окружающем, в привычном порядке жизни - избирательность в еде, одежде, маршруте прогулок. Эти дети с подозрением относятся ко всему новому, могут проявлять выраженный сенсорный дискомфорт, брезгливость, бояться неожиданностей, они легко фиксируют испуг и, соответственно, могут накапливать стойкие страхи. Неопределенность, неожиданный сбой в порядке происходящего, могут дезадаптировать ребенка и спровоцировать поведенческий срыв, который может проявиться в активном негативизме, генерализованной агрессии и самоагрессии.

В привычных же, предсказуемых условиях они могут быть спокойны, довольны и более открыты к общению. В этих рамках они легче осваивают социально-бытовые навыки и самостоятельно используют их в привычных ситуациях. В сложившемся моторном навыке такой ребенок может проявить умение, даже искусность: нередки прекрасный каллиграфический почерк, мастерство в рисунке орнамента, в детских поделках и.т.п. Сложившиеся навыки прочны, но они слишком жестко связаны с теми жизненными ситуациями, в которых были выработаны и необходима специальная работа для перенесения их в новые условия. Характерна речь штампами, требования ребенка выражаются словами и фразами в инфинитиве, во втором или в третьем лице, складывающимися на основе эхолалии (повторения слов взрослого – «накрыть», «хочешь пить» или подходящих цитат из песен, мультфильмов). Речь развивается в рамках стереотипа и тоже привязана к определенной ситуации.

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

В стереотипных действиях аутостимуляции могут проявляться не реализуемые на практике возможности такого ребенка: уникальная память, музыкальный слух, одаренность в математических вычислениях, лингвистические способности. В привычных рамках упорядоченного обучения часть таких детей может усвоить программу не только коррекционной (специальной), но и массовой школы. Проблема в том, что знания без специальной работы осваиваются детьми механически, укладываются в набор стереотипных формулировок, воспроизводимых ребенком в ответ на вопрос, заданный в привычной форме. Надо понимать, что эти механически освоенные знания без специальной работы не смогут использоваться ребенком в реальной жизни. Проблемой этих детей является крайняя фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность картины мира сложившимся узким жизненным стереотипом.

Ребенок этой группы очень привязан к своим близким, введение его в детское учреждение может быть осложнено этим обстоятельством. Тем не менее, эти дети, как правило, хотят идти в школу, интересуются другими детьми и включение их в детский коллектив необходимо для развития гибкости в их поведении, возможности подражания и смягчения жестких установок сохранения постоянства в окружающем. При всех проблемах социального развития, трудностях адаптации к меняющимся условиям такой ребенок при специальной поддержке в большинстве случаев способен обучаться в условиях детского учреждения.

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

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

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

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

Умственное развитие таких детей часто производит блестящее впечатление, что подтверждается результатами стандартизированных обследований. При этом, в отличие от других детей с РАС, их успехи более проявляются в вербальной, а не в невербальной области. Они могут рано проявить интерес к отвлеченным знаниям и накопить энциклопедическую информацию по астрономии, ботанике, электротехнике, генеалогии, и производят впечатление «ходячих энциклопедий». При блестящих знаниях в отдельных областях, связанных с их стереотипными интересами, дети имеют ограниченное и фрагментарное представление о реальном окружающем мире. Они получают удовольствие от самого выстраивания информации в ряды, ее систематизации, однако эти интересы и умственные действия тоже стереотипны, мало связаны с реальностью и являются для них родом аутостимуляции.

При значительных достижениях в интеллектуальном и речевом развитии эти дети гораздо менее успешны в моторном - неуклюжи, крайне неловки, у них страдают навыки самообслуживания. В области социального развития они демонстрируют чрезвычайную наивность и прямолинейность, нарушается развитие социальных навыков, понимания и учета подтекста и контекста происходящего. При сохранности потребности в общении, стремлении иметь друзей, они плохо понимают другого человека.

Характерным является заострение интереса такого ребенка к опасным, неприятным, асоциальным впечатлениям. Стереотипные фантазии, разговоры, рисунки на темы «страшного» тоже являются особой формой аутостимуляции. В этих фантазиях ребенок получает относительный контроль над испуганным его рискованным впечатлением и наслаждается им, воспроизводя снова и снова.

В раннем возрасте такой ребенок может оцениваться как сверходаренный, позже обнаруживаются проблемы выстраивания гибкого взаимодействия, трудности произвольного сосредоточения, поглощенность собственными сверхценными стереотипными интересами. При всех этих трудностях, социальная адаптация таких детей, по крайней мере, внешне, значительно более успешна, чем в случаях двух предыдущих групп. Эти дети, как правило, обучаются по программе массовой школы в условиях класса или индивидуально, могут стабильно получать отличные оценки, но и они крайне нуждаются в постоянном специальном сопровождении, позволяющем им получить опыт диалогических отношений, расширить круг интересов и представление об окружающем и окружающих, сформировать навыки социального поведения.

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

При всех трудностях, их аутизм наименее глубок, он выступает уже не как защитная установка, а как лежащие на поверхности трудности общения - ранимость, тормозимость в контактах и проблемы организации диалога и произвольного взаимодействия. Эти дети тоже тревожны, для них характерно легкое возникновение чувства сенсорного дискомфорта, они готовы испугаться при нарушении привычного хода событий, смешаться при неудаче и возникновении препятствия. Отличие их в том, что они более, чем другие, ищут помощи близких, чрезвычайно зависят от них, нуждаются в постоянной поддержке и ободрении. Стремясь получить одобрение и защиту близких, дети становятся слишком зависимы от них: ведут себя чересчур правильно, боятся отступить от выработанных и зафиксированных форм одобренного поведения. В этом проявляется их типичная для любого аутичного ребенка негибкость и стереотипность.

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

Тем не менее, при всей зависимости от другого человека среди всех аутичных детей только дети четвертой группы пытаются вступить в диалог с обстоятельствами (действенный и речевой), хотя и имеют огромные трудности в его организации. Психическое развитие таких детей идет с более равномерным отставанием. Характерны неловкость крупной и мелкой моторики, некоординированность движений, трудности усвоения навыков самообслуживания; задержка становления речи, ее нечеткость, не артикулированность, бедность активного словарного запаса, поздно появляющаяся, аграмматичная фраза; медлительность, неровность в интеллектуальной деятельности, недостаточность и фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность игры и фантазии. В отличие от детей третьей группы, достижения здесь больше проявляются в невербальной области, возможно в конструировании.

В сравнении с "блестящими", явно вербально интеллектуально одаренными детьми третьей группы, они сначала производят неблагоприятное впечатление: кажутся рассеянными, растерянными, интеллектуально ограниченными. Педагогическое обследование часто обнаруживает у них состояние пограничное между задержкой психического развития и умственной отсталостью. Оценивая эти результаты, необходимо, однако, учитывать, что дети четвертой группы в меньшей степени используют готовые стереотипы - пытаются говорить и действовать спонтанно, вступать в речевой и действенный диалог со средой. Именно в этих прогрессивных для их развития попытках общаться, подражать, обучаться они и проявляют свою неловкость. Трудности их велики, они истощаются в произвольном взаимодействии, и в ситуации истощения и у них могут проявиться моторные стереотипии. Стремление отвечать правильно, мешает им учиться думать самостоятельно, проявлять инициативу. Эти дети также наивны, неловки, не гибки в социальных навыках, фрагментарны в своей картине мира, затрудняются в понимании подтекста и контекста происходящего. Однако при адекватном коррекционном подходе именно они дают наибольшую динамику развития и имеют наилучший прогноз психического развития и социальной адаптации. У этих детей мы также встречаемся с парциальной одаренностью, которая имеет перспективы плодотворной реализации.

В зависимости от уровня интеллектуального развития обучающиеся этой группы могут осваивать варианты 8.2. или 8.1. образовательной программы.

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

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

Трудности и возможности ребёнка с аутизмом к школьному возрасту значительно различаются и в зависимости от того, получал ли он ранее адекватную специальную поддержку. Вовремя оказанная и правильно организованная психолого-педагогическая помощь позволяет поддерживать попытки ребенка вступить в более активные и сложные отношения с миром и предотвратить формирование наиболее грубых форм патологической аутистической защиты, блокирующей его развитие. То есть, уровень психического развития пришедшего в школу ребенка с РАС, его оснащенность средствами коммуникации и социальными навыками зависят не только от характера и даже степени выраженности первичных биологически обусловленных проблем, но и от социального фактора – качества предшествующего обучения и воспитания.

Широкий спектр различий детей с РАС обусловлен и тем, что достаточно часто описанные выше типичные проблемы детского аутизма, серьезные сами по себе, осложняются и другими патологическими условиями. Синдром детского аутизма может быть частью картины разных аномалий детского развития, разных детских заболеваний, в том числе и процессуального характера. Среди детей с РАС могут быть дети, дополнительно имеющие нарушения моторно-двигательного аппарата, сенсорные аномалии, иные, не впрямую связанные с проблемами аутистического спектра, трудности речевого и умственного развития. РАС могут отмечаться и у детей со сложными и множественными нарушениями развития. Решение об отнесении такого ребенка именно к детям с РАС целесообразно в том случае, если проблемы аутистического круга выходят на первый план в общей картине нарушения его психического и социального развития. Поскольку только смягчение аутистических установок ребенка и вовлечение его в развивающее взаимодействие открывает возможность использования в коррекционной работе методов, разработанных для других категорий детей с ОВЗ и адекватных его индивидуальным образовательным потребностям.

**Особенности развития детей с ТНР.**

У детей с фонетико-фонематическим и фонематическим недоразвитием речи наблюдается нарушение процесса формирования произносительной системы родного языка вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. Отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками. Несформированность произношения звуков крайне вариативна и может быть выражена в различных вариантах: отсутствие, замены (как правило, звуками простыми по артикуляции), смешение, искаженное произнесение (не соответствующее нормам звуковой системы родного языка).

Определяющим признаком фонематического недоразвития является пониженная способность к дифференциации звуков, обеспечивающая восприятие фонемного состава родного языка, что негативно влияет на овладение звуковым анализом.

Фонетическое недоразвитие речи характеризуется нарушением формирования фонетической стороны речи либо в комплексе (что проявляется одновременно в искажении звуков, звукослоговой структуры слова, в просодических нарушениях), либо нарушением формирования отдельных компонентов фонетического строя речи (например, только звукопроизношения или звукопроизношения и звукослоговой структуры слова). Такие обучающиеся хуже чем их сверстники запоминают речевой материал, с большим количеством ошибок выполняют задания, связанные с активной речевой деятельностью.

Обучающиеся с нерезко выраженным общим недоразвитием речи характеризуются остаточными явлениями недоразвития лексико-грамматических и фонетико-фонематических компонентов языковой системы. У таких обучающихся не отмечается выраженных нарушений звукопроизношения. Нарушения звукослоговой структуры слова проявляются в различных вариантах искажения его звуконаполняемости как на уровне отдельного слога, так и слова. Наряду с этим отмечается недостаточная внятность, выразительность речи, нечеткая дикция, создающие впечатление общей смазанности речи, смешение звуков, свидетельствующее о низком уровне сформированности дифференцированного восприятия фонем и являющееся важным показателем не закончившегося процесса фонемообразования.

У обучающихся обнаруживаются отдельные нарушения смысловой стороны речи. Несмотря на разнообразный предметный словарь, в нем отсутствуют слова, обозначающие названия некоторых животных, растений, профессий людей, частей тела. Обучающиеся склонны использовать типовые и сходные названия, лишь приблизительно передают оригинальное значение слова. Лексические ошибки проявляются в замене слов, близких по ситуации, по значению, в смешении признаков. Выявляются трудности передачи обучающимися системных связей и отношений, существующих внутри лексических групп. Обучающиеся плохо справляются с установлением синонимических и антонимических отношений, особенно на материале слов с абстрактным значением.

Недостаточность лексического строя речи проявляется в специфических словообразовательных ошибках. Правильно образуя слова, наиболее употребляемые в речевой практике, они по-прежнему затрудняются в продуцировании более редких, менее частотных вариантов. Недоразвитие словообразовательных процессов, проявляющееся преимущественно в нарушении использования непродуктивных словообразовательных аффиксов, препятствует своевременному формированию навыков группировки однокоренных слов, подбора родственных слов и анализа их состава, что впоследствии сказывается на качестве овладения программой по русскому языку.

Недостаточный уровень сформированности лексических средств языка особенно ярко проявляется в понимании и употреблении фраз, пословиц с переносным значением.

В грамматическом оформлении речи часто встречаются ошибки в употреблении грамматических форм слова.

Особую сложность для обучающихся представляют конструкции с придаточными предложениями, что выражается в пропуске, замене союзов, инверсии.

Лексико-грамматические средства языка у обучающихся сформированы неодинаково. С одной стороны, может отмечаться незначительное количество ошибок, которые носят непостоянный характер и сочетаются с возможностью осуществления верного выбора при сравнении правильного и неправильного ответов, с другой – устойчивый характер ошибок, особенно в самостоятельной речи.

Отличительной особенностью является своеобразие связной речи, характеризующееся нарушениями логической последовательности, застреванием на второстепенных деталях, пропусками главных событий, повторами отдельных эпизодов при составлении рассказа на заданную тему, по картинке, по серии сюжетных картин. При рассказывании о событиях из своей жизни, составлении рассказов на свободную тему с элементами творчества используются, в основном, простые малоинформативные предложения.

Наряду с расстройствами устной речи у обучающихся отмечаются разнообразные нарушения чтения и письма, проявляющиеся в стойких, повторяющихся, специфических ошибках при чтении и на письме, механизм возникновения которых обусловлен недостаточной сформированностью базовых высших психических функций, обеспечивающих процессы чтения и письма в норме.

**Особенности развития детей с умственной отсталостью**

Умственная отсталость — это стойкое, выраженное недоразвитие познавательной деятельности вследствие диффузного (разлитого) органического поражения центральной нервной системы (ЦНС). Понятие «умственной отсталости» по степени интеллектуальной неполноценности применимо к разнообразной группе детей. Степень выраженности интеллектуальной неполноценности коррелирует (соотносится) со сроками, в которые возникло поражение ЦНС – чем оно произошло раньше, тем тяжелее последствия. Также степень выраженности интеллектуальных нарушений определяется интенсивностью воздействия вредных факторов. Нередко умственная отсталость отягощена психическими заболеваниями различной этиологии, что требует не только их медикаментозного лечения, но и организации медицинского сопровождения таких обучающихся в образовательных организациях.

В международной классификации болезней (МКБ-10) выделено четыре степени умственной отсталости: легкая (IQ — 69-50) , умеренная (IQ — 50-35), тяжелая (IQ — 34-20), глубокая (IQ<20).

Развитие ребенка с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), хотя и происходит на дефектной основе и характеризуется замедленностью, наличием отклонений от нормального развития, тем не менее, представляет собой поступательный процесс, вносящий качественные изменения в познавательную деятельность детей и их личностную сферу, что дает основания для оптимистического прогноза.

Затруднения в психическом развитии детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) обусловлены особенностями их высшей нервной деятельности (слабостью процессов возбуждения и торможения, замедленным формированием условных связей, тугоподвижностью нервных процессов, нарушением взаимодействия первой и второй сигнальных систем и др.). В подавляющем большинстве случаев интеллектуальные нарушения, имеющиеся у обучающихся с умственной отсталостью, являются следствием органического поражения ЦНС на ранних этапах онтогенеза. Негативное влияние органического поражения ЦНС имеет системный характер, когда в патологический процесс оказываются вовлеченными все стороны психофизического развития ребенка: мотивационно-потребностная, социально-личностная, моторно-двигательная; эмоционально-волевая сферы, а также когнитивные процессы ― восприятие, мышление, деятельность, речь и поведение. Последствия поражения ЦНС выражаются в задержке сроков возникновения и незавершенности возрастных психологических новообразований и, главное, в неравномерности, нарушении целостности психофизического развития. Все это, в свою очередь, затрудняет включение ребенка в освоение пласта социальных и культурных достижений общечеловеческого опыта традиционным путем.

В структуре психики такого ребенка в первую очередь отмечается недоразвитие познавательных интересов и снижение познавательной активности, что обусловлено замедленностью темпа психических процессов, их слабой подвижностью и переключаемостью. При умственной отсталости страдают не только высшие психические функции, но и эмоции, воля, поведение, в некоторых случаях физическое развитие, хотя наиболее нарушенным является мышление, и прежде всего, способность к отвлечению и обобщению. Вместе с тем, Российская дефектология (как правопреемница советской) руководствуется теоретическим постулатом Л. С. Выготского о том, что своевременная педагогическая коррекция с учетом специфических особенностей каждого ребенка с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) «запускает» компенсаторные процессы, обеспечивающие реализацию их потенциальных возможностей.

Развитие всех психических процессов у детей с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) отличается качественным своеобразием. Относительно сохранной у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) оказывается чувственная ступень познания ― ощущение и восприятие. Но и в этих познавательных процессах сказывается дефицитарность: неточность и слабость дифференцировки зрительных, слуховых, кинестетических, тактильных, обонятельных и вкусовых ощущений приводят к затруднению адекватности ориентировки детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в окружающей среде. Нарушение объема и темпа восприя-тия, недостаточная его дифференцировка, не могут не оказывать отрицательного влияния на весь ход развития ребенка с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Однако особая организация учебной и внеурочной работы, основанной на использовании практической деятельности; проведение специальных коррекционных занятий не только повышают качество ощущений и восприятий, но и оказывают положительное влияние на развитие интеллектуальной сферы, в частности овладение отдельными мыслительными операциями.

Меньший потенциал у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) обнаруживается в развитии их мышления, основу которого составляют такие операции, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация. Эти мыслительные операции у этой категории детей обладают целым рядом своеобразных черт, проявляющихся в трудностях установления отношений между частями предмета, выделении его существенных признаков и дифференциации их от несущественных, нахождении и сравнении предметов по признакам сходства и отличия и т. д.

Из всех видов мышления (наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического) у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в большей степени недоразвито словесно-логическое мышление. Это выражается в слабости обобщения, трудностях понимания смысла явления или факта. Обучающимся присуща сниженная активность мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления: зачастую, они начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, не имея внутреннего плана действия. Однако при особой организации учебной деятельности, направленной на обучение школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) пользованию рациональными и целенаправленными способами выполнения задания, оказывается возможным в той или иной степени скорректировать недостатки мыслительной деятельности. Использование специальных методов и приемов, применяющихся в процессе коррекционно-развивающего обучения, позволяет оказывать влияние на развитие различных видов мышления обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), в том числе и словесно-логического.

Особенности восприятия и осмысления детьми учебного материала неразрывно связаны с особенностями их памяти. Запоминание, сохранение и воспроизведение полученной информации обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) также отличается целым рядом специфических особенностей: они лучше запоминают внешние, иногда случайные, зрительно воспринимаемые признаки, при этом, труднее осознаются и запоминаются внутренние логические связи; позже, чем у нормальных сверстников, формируется произвольное запоминание, которое требует многократных повторений. Менее развитым оказывается логическое опосредованное запоминание, хотя механическая память может быть сформирована на более высоком уровне. Недостатки памяти обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) проявляются не столько в трудностях получения и сохранения информации, сколько ее воспроизведения: вследствие трудностей установления логических отношений полученная информация может воспроизводиться бессистемно, с большим количеством искажений; при этом наибольшие трудности вызывает воспроизведение словесного материала. Использование различных дополнительных средств и приемов в процессе коррекционно-развивающего обучения (иллюстративной, символической наглядности; различных вариантов планов; вопросов педагога и т. д.) может оказать значительное влияние на повышение качества воспроизведения словесного материала. Вместе с тем, следует иметь в виду, что специфика мнемической деятельности во многом определяется структурой дефекта каждого ребенка с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). В связи с этим учет особенностей обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) разных клинических групп (по классификации М. С. Певзнер) позволяет более успешно использовать потенциал развития их мнемической деятельности.

Особенности познавательной деятельности школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) проявляются и в особенностях их внимания, которое отличается сужением объема, малой устойчивостью, трудностями его распределения, замедленностью переключения. В значительной степени нарушено произвольное внимание, что связано с ослаблением волевого напряжения, направленного на преодоление трудностей, что выражается в неустойчивости внимания. Также в процессе обучения обнаруживаются трудности сосредоточения на каком-либо одном объекте или виде деятельности. Однако, если задание посильно для ученика и интересно ему, то его внимание может определенное время поддерживаться на должном уровне. Под влиянием специально организованного обучения и воспитания объем внимания и его устойчивость значительно улучшаются, что позволяет говорить о наличии положительной динамики, но вместе с тем, в большинстве случаев эти показатели не достигают возрастной нормы.

Для успешного обучения необходимы достаточно развитые представления и воображение. Представлениям детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) свойственна недифференцированность, фрагментарность, уподобление образов, что, в свою очередь, сказывается на узнавании и понимании учебного материала. Воображение как один из наиболее сложных процессов отличается значительной несформированностью, что выражается в его примитивности, неточности и схематичности. Однако, начиная с первого года обучения, в ходе преподавания всех учебных предметов проводится целенаправленная работа по уточнению и обогащению представлений, прежде всего ― представлений об окружающей действительности.

У школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) отмечаются недостатки в развитии речевой деятельности, физиологической основой которых является нарушение взаимодействия между первой и второй сигнальными системами, что, в свою очередь, проявляется в недоразвитии всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической и синтаксической. Таким образом, для обучающихся с умственной отсталостью характерно системное недоразвитие речи.

Недостатки речевой деятельности этой категории обучающихся напрямую связаны с нарушением абстрактно-логического мышления. Однако в повседневной практике такие дети способны поддержать беседу на темы, близкие их личному опыту, используя при этом несложные конструкции предложений. Проведение систематической коррекционно-развивающей работы, направленной на систематизацию и обогащение представлений об окружающей действительности, создает положительные условия для овладения обучающимся различными языковыми средствами. Это находит свое выражение в увеличении объема и изменении качества словарного запаса, овладении различными конструкциями предложений, составлении небольших, но завершенных по смыслу, устных высказываний. Таким образом, постепенно создается основа для овладения более сложной формой речи ― письменной.

Моторная сфера детей с легкой степенью умственной отсталости (интеллектуальными нарушениями), как правило, не имеет выраженных нарушений. Наибольшие трудности обучающееся испытывают при выполнении заданий, связанных с точной координацией мелких движений пальцев рук. В свою очередь, это негативно сказывается на овладении письмом и некоторыми трудовыми операциями. Проведение специальных упражнений, включенных как в содержание коррекционных занятий, так и используемых на отдельных уроках, способствует развитию координации и точности движений пальцев рук и кисти, а также позволяет подготовить обучающихся к овладению учебными и трудовыми действиями, требующими определенной моторной ловкости.

Психологические особенности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) проявляются и в нарушении эмоциональной сферы. При легкой умственной отсталости эмоции в целом сохранны, однако они отличаются отсутствием оттенков переживаний, неустойчивостью и поверхностью. Отсутствуют или очень слабо выражены переживания, определяющие интерес и побуждение к познавательной деятельности, а также с большими затруднениями осуществляется воспитание высших психических чувств: нравственных и эстетических.

Волевая сфера учащихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) характеризуется слабостью собственных намерений и побуждений, большой внушаемостью. Такие школьники предпочитают выбирать путь, не требующий волевых усилий, а вследствие непосильности предъявляемых требований, у некоторых из них развиваются такие отрицательные черты личности, как негативизм и упрямство. Своеобразие протекания психических процессов и особенности волевой сферы школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) оказывают отрицательное влияние на характер их деятельности, в особенности произвольной, что выражается в недоразвитии мотивационной сферы, слабости побуждений, недостаточности инициативы. Эти недостатки особенно ярко проявляются в учебной деятельности, поскольку учащиеся приступают к ее выполнению без необходимой предшествующей ориентировки в задании и, не сопоставляя ход ее выполнения, с конечной целью. В процессе выполнения учебного задания они часто уходят от правильно начатого выполнения действия, «соскальзывают» на действия, производимые ранее, причем осуществляют их в прежнем виде, не учитывая изменения условий. Вместе с тем, при проведении длительной, систематической и специально организованной работы, направленной на обучение этой группы школьников целеполаганию, планированию и контролю, им оказываются доступны разные виды деятельности: изобразительная и конструктивная деятельность, игра, в том числе дидактическая, ручной труд, а в старшем школьном возрасте и некоторые виды профильного труда. Следует отметить независимость и самостоятельность этой категории школьников в уходе за собой, благодаря овладению необходимыми социально-бытовыми навыками.

Нарушения высшей нервной деятельности, недоразвитие психических процессов и эмоционально-волевой сферы обусловливают формирование некоторых специфических особенностей личности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), проявляющиеся в примитивности интересов, потребностей и мотивов, что затрудняет формирование социально зрелых отношений со сверстниками и взрослыми. При этом специфическими особенностями межличностных отношений является: высокая конфликтность, сопровождается неадекватными поведенческими реакциями; слабая мотивированность на установление межличностных контактов и пр. Снижение адекватности во взаимодействии со сверстниками и взрослыми людьми обусловливается незрелостью социальных мотивов, неразвитостью навыков общения обучающихся, а это, в свою очередь, может негативно сказываться на их поведении, особенности которого могут выражаться в гиперактивности, вербальной или физической агрессии и т.п. Практика обучения таких детей показывает, что под воздействием коррекционно-воспитательной работы упомянутые недостатки существенно сглаживаются и исправляются.

Выстраивая психолого-педагогическое сопровождение психического развития детей с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), следует опираться на положение, сформулированное Л. С. Выготским, о единстве закономерностей развития аномального и нормального ребенка, а также решающей роли создания таких социальных условий его обучения и воспитания, которые обеспечивают успешное «врастание» его в культуру. В качестве таких условий выступает система коррекционных мероприятий в процессе специально организованного обучения, опирающегося на сохранные стороны психики обучающегося с умственной отсталостью, учитывающее зону ближайшего развития. Таким образом, педагогические условия, созданные в образовательной организации для обучающихся с умственной отсталостью, должны решать как задачи коррекционно-педагогической поддержки ребенка в образовательном процессе, так и вопросы его социализации, тесно связанные с развитием познавательной сферы и деятельности, соответствующей возрастным возможностям и способностям обучающегося.

**Особенности развития детей с ЗПР**

Обучающиеся с ЗПР — это дети, имеющее недостатки в психологическом развитии, подтвержденные ПМПК и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

Категория обучающихся с ЗПР – наиболее многочисленная среди детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и неоднородная по составу группа школьников. Среди причин возникновения ЗПР могут фигурировать органическая и/или функциональная недостаточность центральной нервной системы, конституциональные факторы, хронические соматические заболевания, неблагоприятные условия воспитания, психическая и социальная депривация. Подобное разнообразие этиологических факторов обусловливает значительный диапазон выраженности нарушений — от состояний, приближающихся к уровню возрастной нормы, до состояний, требующих отграничения от умственной отсталости.

Все обучающиеся с ЗПР испытывают в той или иной степени выраженные затруднения в усвоении учебных программ, обусловленные недостаточными познавательными способностями, специфическими расстройствами психологического развития (школьных навыков, речи и др.), нарушениями в организации деятельности и/или поведения. Общими для всех обучающихся с ЗПР являются в разной степени выраженные недостатки в формировании высших психических функций, замедленный темп либо неравномерное становление познавательной деятельности, трудности произвольной саморегуляции. Достаточно часто у обучающихся отмечаются нарушения речевой и мелкой ручной моторики, зрительного восприятия и пространственной ориентировки, умственной работоспособности и эмоциональной сферы.

Уровень психического развития поступающего в школу ребёнка с ЗПР зависит не только от характера и степени выраженности первичного (как правило, биологического по своей природе) нарушения, но и от качества предшествующего обучения и воспитания (раннего и дошкольного).

Диапазон различий в развитии обучающихся с ЗПР достаточно велик – от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до обучающихся с выраженными и сложными по структуре нарушениями когнитивной и аффективно-поведенческой сфер личности. От обучающихся, способных при специальной поддержке на равных обучаться совместно со здоровыми сверстниками, до обучающихся, нуждающихся при получении начального общего образования в систематической и комплексной (психолого-медико-педагогической) коррекционной помощи.

Различие структуры нарушения психического развития у обучающихся с ЗПР определяет необходимость многообразия специальной поддержки в получении образования и самих образовательных маршрутов, соответствующих возможностям и потребностям обучающихся с ЗПР и направленных на преодоление существующих ограничений в получении образования, вызванных тяжестью нарушения психического развития и способностью или неспособностью обучающегося к освоению образования, сопоставимого по срокам с образованием здоровых сверстников.

Дифференциация образовательных программ начального общего образования обучающихся с ЗПР должна соотноситься с дифференциацией этой категории обучающихся в соответствии с характером и структурой нарушения психического развития. Задача разграничения вариантов ЗПР и рекомендации варианта образовательной программы возлагается на ПМПК. Общие ориентиры для рекомендации обучения по АООП НОО (вариант 7.1) могут быть представлены следующим образом.

1. **Основные формы и методы организации деятельности программы «Я учусь жить»**

**Критерии. Вхождение в программу.**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Направление** | **Критерии, в каждом учебном году программы выше предыдущих** | **Фактические показатели ребенка** | **Группа по программе** | **Индивидуально по программе** | **Индивидуальная коррекция** |
| **Социально – бытовые** | Самостоятельно одевается,  пьет и ест и тд. | Допускается при не менее 50-60% сформированных навыков | Допускается при не менее 30-50% сформированных навыков | При показателях менее 30% сформированных навыков |
| **Социально психолого-педагогические** | Уровень сформированной коммуникаций, познавательных навыков, поведения | Допускается при не менее 50-60% не сформированных навыков | Допускается при не менее 30-50% не сформированных навыков | При показателях менее 30% сформированных навыков |
| **Социально-физические** | Уровень самостоятельной ходьбы, выполнения основных физических нагрузок | Допускается при не менее 50-60% не сформированных навыков | Допускается при не менее 30-50% не сформированных навыков | При показателях менее 30% сформированных навыков |
| **Навыки повышения жизненного потенциала** | Совершение покупки, перемещается на близкие расстояния проезд в общественном транспорте | Допускается при не менее 20-30% не сформированных навыков | Допускается при не менее 10-20% не сформированных навыков | При показателях менее 10% сформированных навыков |
| **Социально – трудовые навыки** | Уровень первичных прикладных навыков | Допускается при не менее 10-20% не сформированных навыков | Допускается при не менее 5-10% не сформированных навыков | При показателях менее 5% сформированных навыков |

**Формы, приемы, методы.**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **№ п/п** | **Направление** | **Формы работы на сессии** | **Приемы, методы** | **Формы подведения итогов по теме, блоку** |
| 1. | **Социально-бытовые навыки** | Групповая, парная, индивидуальная. | Наглядные, игровые и тренинговые методы в сочетании со словесными методами, практические и прикладные (Активная мотивация); метод поддержки инициативы; методы и приёмы обучения целеполаганию. | По окончании каждого триместра программы проводится итоговое диагностическое занятие, цель: определить уровень усвоенных первичных навыков самообслуживания и самореализации детей, генерализация навыков в семьи, воспитывающие детей и подростков с РАС, ОВЗ и другими ментальными нарушениями. |
| 2. | С**оциально-психолого-педагогические навыки** | Групповая, парная, индивидуальная. | Наглядные, игровые и тренинговые методы в сочетании со словесными методами, практические и прикладные (Активная мотивация); метод поддержки инициативы; методы и приёмы обучения целеполаганию. | По окончании каждого триместра программы проводится итоговое диагностическое занятие, цель: определить уровень усвоенных первичных навыков альтернативной коммуникации, адекватного взаимодействие с окружающим миром, стабилизирует эмоционально-волевую сферу. |
| 3. | **Социально–физические и спортивные навыки.** | Групповая, парная, индивидуальная. | Наглядные, игровые и тренинговые методы в сочетании со словесными методами, практические и прикладные (Активная мотивация); метод поддержки инициативы; методы и приёмы обучения целеполаганию. | По окончании каждого триместра программы проводится итоговое диагностическое занятие, цель: определить уровень усвоенных первичных моторных навыков, умения играть в команде, развивает сенсомоторную интеграцию тела и мозга |
| 4. | **Социально–трудовые навыки.** | Групповая, парная, индивидуальная. | Наглядные, игровые и тренинговые методы в сочетании со словесными методами, практические и прикладные (Активная мотивация); метод поддержки инициативы; методы и приёмы обучения целеполаганию. | По окончании каждого треместра программы проводится итоговое диагностическое занятие, цель: определить уровень усвоенных первичных прикладных и трудовых навыков у детей с ОВЗ, РАС и другими ментальными нарушениями. |
| 5. | **Навыки повышения жизненного потенциала** | Групповая, парная, индивидуальная. | Наглядные, игровые и тренинговые методы в сочетании со словесными методами, практические и прикладные (Активная мотивация); метод поддержки инициативы; методы и приёмы обучения целеполаганию. | По окончании каждого триместра программы проводится итоговое диагностическое занятие, цель: определить уровень усвоенных первичных  навыков поведения в общественных местах, использование технических средств, самостоятельное передвижение по местности, генерализация навыков в семьи, воспитывающие детей и подростков с РАС, ОВЗ и другими ментальными нарушениями. |
| 6. | **Социально-правовые навыки** | Родительское собрание консультация по теме, презентация программы мотивация на сотрудничество, анкетирование Тематическая консультация, общение посредством психологического дневника, оформление информационного стенда с буклетами и выставки продуктов творчества, тренинг «Искусство договариваться»  Родительское собрание в рамках «Родительской осознанности», анализ полученных результатов. | Наглядные, игровые и тренинговые методы в сочетании со словесными методами  методы включения родителей в активное взаимодействие, метод поддержки инициативы; использование приёмов целеполагания.  Коллективное взаимодействие. | Родительское собрание в «Родительская осознанность», анализ полученных результатов. Тренинг «Искусство договариваться»  Консультирование семей по защите прав детей-инвалидов, детей и подростков с ОВЗ и другими ментальными нарушениями в рамках взаимодействия с гражданским обществом |

1. **Содержательный раздел программы по СИА «Я учусь жить»**

**Сроки реализации** социальной программы: рассчитан на 3 года.

9 месяцев календарных с включенными коррекционно- социального развивающими сессиями.

3 летних месяца, с включенными тематическими и досуговыми мероприятиями.

**Продолжительность**: 3 часа

Сессии проводятся 5 раза в неделю.

**Ориентировочная структура** каждого занятия:

|  |  |
| --- | --- |
| Этапы работы | Комментарий |
| Ритуал приветствия. | Позволяет сплачивать детей, создавать атмосферу группового доверия и принятия. |
| Разминка – воздействие на эмоциональное состояние детей, уровень их активности. | Выполняет функцию настройки на продуктивную групповую деятельность. Она проводится не только в начале занятия, но и между отдельными упражнениями. Разминочные упражнения выбираются с учетом актуального состояния группы. Одни позволяют активизировать детей, поднять их настроение; другие, напротив, направлены на снятие эмоционального возбуждения. |
| Основное содержание занятия – совокупность психотехнических упражнений и приемов, направленных на решение задач данной сессии. | Техники направлены одновременно на развитие познавательных процессов, формирование социальных навыков, динамическое развитие группы. Важен порядок предъявления упражнений и их общее количество. Последовательность предполагает чередование деятельности, смену психофизического состояния ребенка: от подвижного к спокойному, от интеллектуальной игры к релаксационной технике. |
| Рефлексия – оценка занятия (беседы). | Две оценки: эмоциональная (понравилось – не понравилось, было хорошо – было плохо и почему) и смысловая (почему это важно, зачем мы это делали). |
| Ритуал прощания. | По аналогии с ритуалом приветствия. |

**Формы работы:** Программа предполагает работу с детьми и родителями, что является одним из главных критериев эффективности развивающего процесса и проводится по следующим направлениям:

1. «Дети-психолог»
2. «Родители-психолог»

Работа в ключе «Дети – родители - психолог» реализуется в рамках специально организованных сессий коррекционно - развивающей направленности.

|  |  |
| --- | --- |
| **С детьми** | **С родителями** |
| Игры с правилами, сюжетно-ролевая игра, игры с сюжетными игрушками; дидактические, настольно-печатные игры, игровые упражнения; учебная тренировка, беседа, ситуативный разговор; составление и отгадывание загадок; составление рассказов; диалог, монолог, решение проблемных ситуаций; моделирование; рассматривание иллюстраций; драматизация, совместные действия; (изготовление поделок из бумаги, природного и бросового материала; | Родительские собрания, беседа, педагогическая беседа, тематическая консультация, информационный стенд, тематические выставки продуктов творчества анкетирование, игровые формы, тренинг. |

* 1. **Содержание программы «Я учусь жить»**

**1 год – «Я и другие»:**

- развитие понимания эмоций, чувств, навыков распознавания собственных эмоции и эмоции других людей; формирование навыков управления собственными эмоциями и поведением;

- развитие навыков коммуникации, в том числе альтернативной, и взаимодействия в коллективе;

- формирование игровых навыков;

- расширение знаний об окружающей среде, о безопасности жизнедеятельности, о социальной безопасности;

- развитие навыков самообслуживания и социально-бытовых навыков;

- формирование навыков поведения в общественных местах в игре и на практике (пользование общественным транспортом, прогулки в парке и на площадке, походы в магазин, в кино, в музей, в библиотеку и т.д.).

**Первый год объединяет в себе 2 компонента эмоционального интеллекта:**

* самосознание
* социальное осознание

Важным направлением данного модуля является формирование у детей навыка адекватного (релевантного) оценивания своих и чужих поступков. Работа по формированию адекватного **самосознания** является залогом понимания ребенком причинно-следственных отношений в поступках и поведении людей.

Для того чтобы научиться правильно оценивать себя, ребенок должен сначала научиться оценивать других людей, на которых он может смотреть как бы со стороны. А это происходит, как мы уже знаем, далеко не сразу. В этот период, оценивая сверстников, ребенок просто повторяет мнения, высказанные о них взрослыми. То же самое происходит и при самооценке.

По мере усвоения норм и правил поведения они становятся теми мерками, которыми пользуется ребенок в оценке других людей. Но приложить эти мерки к себе самому оказывается гораздо труднее. Переживания, захватывающие ребенка, толкающие его на те, или иные поступки, заслоняют от него действительный смысл совершенных поступков, не позволяют беспристрастно их оценивать. Такая оценка становится возможной только на основании сравнения *своих поступков, качеств с возможностями, поступками, качествами других.* Умением сравнивать себя с другими при правильном психолого-педагогическом подходе, ребенок овладевает к старшему дошкольному возрасту, и это служит основой правильной самооценки. Качества других в дошкольном возрасте лучше всего изучать на примере поступков сказочных персонажей.

В данном модуле целями деятельности педагога-психолога является расширение представлений детей в сфере эмоций и чувств, обучение навыкам распознавания и выражения эмоций на примере сказочных персонажей, мультипликационных героев, а также в различных видах игровой деятельности.

*Социальное осознание ребенка* заключается в понимании его социальных ролей в жизни и о ролях других людей, осознание себя во времени и пространстве. Понимание основных смыслообразующих закономерностей стабилизирует жизненное пространство дошкольника. Когда ребенок знает кто он, где он, с кем он, то формируются задатки социального осознания. В программе данная работа проводится посредством вовлечения родителей в совместную деятельность с детьми.

**2 год – «Мир вокруг»:**

- совершенствование социально-бытовых навыков (навыки по уходу за собой: умение надеть одежду, уход за собой, пользоваться уборной; навыки, относящиеся к питанию: умение намазать хлеб маслом, налить чай, накрыть стол, убрать со стола, раздать пищу, приготовить и разогреть пищу и т.д.; навыки, относящиеся к ручному труду: умение держать иглу, сделать узелок, пришить пуговицу, шить, стирать, гладить, собирать сумку и чемодан и т.д.; уход за помещением: умение открыть окно, дверь ключом, вытирать пыль, пользование веником и пылесосом, стиральной машинкой и т.д.);

- развитие игровых навыков и навыков командного взаимодействия;

- совершенствование навыков самовыражения, коммуникации и взаимодействия в коллективе;

- совершенствование навыков поведения в общественных местах (регулярные поездки на общественном транспорте, прогулки в парке и на площадке, походы в магазин, в кино, в музей, в библиотеку, и т.д.).

**Второй год программы объединяет в себе другие 2 компонента эмоционального интеллекта:**

* Самоуправление
* Социальные навыки

Эмоции помогают ребенку приспособиться к той или иной ситуации, участвуют в формировании социальных взаимодействий и привязанностей. Они влияют на будущее поведение человека, способствуют социальному и нравственному развитию. Кроме того, эмоции являются источником радости и страдания, а жизнь без эмоций - пресна и бесцветна. Именно поэтому так важно научить ребенка уже в дошкольном возрасте управлять своими чувствами и эмоциями, регулировать их самому. **Самоуправление** включает в себя саморегуляцию, то есть процесс управления собственными психологическими и физиологическими состояниями, а также поступками.

Развитие саморегуляции - одна из центральных линий развития детей. Разнообразие видов деятельности, которые предлагаются в данной программе, объединяет одно - в них формируется важнейшее личностное новообразование старшего дошкольного возраста - произвольная регуляция поведения и деятельности, способность к самоконтролю. На каждом занятии используются приёмы и упражнения для формирования навыков саморегуляции, для развития эмоционально-волевой сферы.

**Социальные навыки** представляют собой широкое понятие, которое, как правило, охватывает любые навыки или поведение, затрагивающие других людей или оказывающие воздействие на других людей. Если рассматривать социальные навыки с такой точки зрения, становится понятным, насколько большим значением может обладать их неполноценное развитие.

Организация развивающего процесса по формированию у детей социальных навыков осуществляется успешно, если используются доступные возрасту дошкольников ресурсы детской деятельности, и, прежде всего игровой*.*

Именно в процессе игровой деятельности дошкольники приобретают первоначальный опыт выполнения элементарных игровых действий принятия и исполнения игровой роли социальной направленности, демонстрируют сформированные социальные навыки.

В качестве элементарных социальных навыков детей дошкольного возраста мы рассматривали:

* навык установления контактов со сверстниками и способность их поддерживать;
* умение принимать участие в коллективных делах, принимать и оказывать помощь;
* умение согласовывать и координировать свои действия и мнения с действиями и мнениями сверстников.
* умение договариваться со сверстниками в конфликтной ситуации.

Формирование и развитие социальных навыков происходит в незаметной и понятной для детей форме – в формах игры и тренинга.

**3 год – «Шаг в будущее»:**

- поиск талантов и потенциальных способностей к прикладным и интеллектуальным трудовым навыкам через выявление и развитие потенциальных способностей через различные виды продуктивной деятельности;

- формирование и развитие социально-трудовых навыков,

- совершенствование спортивных навыков, через спортивные мероприятия;

- совершенствование социально-бытовых навыков;

- совершенствование навыков коммуникации и взаимодействия в коллективе;

- совершенствование навыков поведения на рабочих местах и социальной безопасности в процессе;

- сопровождение и наставничество во взаимодействии с будущими работодателями людей с ментальной инвалидностью.

**Третий год программы включает в себя 4 основных компонента трудовой деятельности:**

Трудовая деятельность детей состоит из четырех компонентов:

1. Умение ставить цель.

2. Умение действовать под влиянием общественно значимых мотивов.

3. Умение планировать работу.

4. Умение достигать результата и оценивать его.

*Умение ставить цель.* Способность ставить цель развивается у ЧЕЛОВЕКА в самообслуживании. Действия человека носят не целенаправленный, а процессуальный характер: они могут повторять их многократно, не преследуя определенной задачи. Человеку доставляет удовольствие само действие, а не его результат. Развитие целесообразных действий тесно связано с развитием предметно-ориентированной деятельности и подражания, поскольку при этом условии происходит осознание назначения предмета и усвоение способа его применения. Овладевая по подражанию способами действий, человек начинает достигать результата в элементарной деятельности (повесил полотенце на крючок, застегнул пуговицу и т.д.), постепенно формируется способность к осознанию цели своих действий и связи между целью и результатом. Подобное осознание – своего рода открытие человеком личных возможностей. Оно побуждает человека к самостоятельным действиям.

*Умение действовать под влиянием общественно значимых мотивов*. Мотивы могут быть разные: изготовление игрушек для последующей игры, получить от других положительную оценку своих действий; самоутвердиться; вступить в общение со взрослыми; принести пользу другим (общественный мотив). Можно заметить, как меняется отношение к труду под влиянием мотивов, входящих в сферу их интересов. Стремление человека достичь желаемого результата само становится мотивом деятельности. Все перечисленные мотивы могут быть у детей разного возраста, но лишь с 7 лет ребенок способен их формулировать.

*Умение планировать работу.* Умение планировать деятельность складывается постепенно из тех простых действий, которые необходимо выполнять в логической последовательности. На первых порах ребенку это трудно, но даже в работе с особыми детьми можно строить требования так, чтобы в режимных процессах открывались возможности для постепенного приучения их действовать организованно, выделять, что надо делать сначала, а что потом.

Планирование включает в себя организацию работы, исполнение, контроль и оценку, как отдельных этапов, так и результата в целом.

Можно отметить ряд особенностей в планировании:

1. Элементарность, которая проявляется в следующем: ребенок намечает лишь основные этапы деятельности и не намечает способов ее исполнения (уборка в шкафу: что делать задумал, а что куда поставить не знает).

2. Практическое планирование: ребенок не раскрывает словесного плана своих действий, а действует в работе последовательно. Формирование умений нужно планировать. В противном случае ребенок становится на путь проб и ошибок, это приводит к бесцельной затрате энергии, вызывает чувство неудовлетворенности полученным результатом.

В рамках программы «Я учусь жить», третий год проекта «Шаг в будущее» для планирования используется система визуального расписания и альтернативной коммуникации PECS.

*Умение достигать результата и оценивать его.* Обязательный компонент деятельности, если нет результата, то нет и завершенного трудового процесса.

Старших детей интересует: для кого предназначен результат труда. Повышается требовательность к качеству работы. В этом возрасте происходит сравнительное оценочное отношение, дети способны не только заметить ошибки, но и проанализировать их причины. Достижение результата в работе над простейшими игрушками не только вооружает детей умением трудиться, но и дает им возможность принять участие в изготовлении практически нужных вещей. Все это меняет отношение детей старшего дошкольного возраста к труду, у них возрастают собственные требования к качеству выполняемой работы, ее оценки. По мере формирования основных компонентов трудовой деятельности (постановка цели, планирование и достижение результата) меняется и отношение ребенка к труду.

Организуя трудовую деятельность нужно помнить, что труд должен, быть целесообразным, полезным для развития ребенка, посильным и результативным. Учитывая возрастные возможности детей, наличие отдельных трудовых навыков, воспитатель ведет свою работу в двух направлениях: – обучение новым трудовым действиям (в связи с появившимся новым содержанием труда); – последовательное формирование умений осуществлять целиком трудовые процессы.

Важнейшими характеристиками умений являются их сознательность, целенаправленность произвольность и то, что Е.А. Милерян называет наиболее сложной, синтетической особенностью умений, «адекватность способов достижения цели по отношению к изменяющимся условиям деятельности». Дети организовывают свою деятельность самостоятельно, педагог только косвенно помогает им. В связи с поставленной перед ними целью дети могут отбирать все необходимое для работы, готовить место, чтобы удобно было выполнять ее, обдумывать ход реализации задания (что нужно делать и в каком порядке), после работы за собой все убирать. Овладевая этими умениями, дети постепенно становятся более организованными, стремятся действовать четко, начинают понимать, что от хорошей подготовки к работе, предварительного обдумывания ее хода зависит своевременность выполнения задания и качество результата. Таким образом, внимание педагога, работающего с детьми старшей группы, должно быть обращено на следующие моменты: – обучение трудовым действиям, необходимым ребенку для выполнения новых целей труда; – формирование умения планировать трудовой процесс (предварительно выделять способ действия); – формирование умения планировать трудовую деятельность в целом (включая подбор оборудования, организацию рабочего места). Формирование двух последних умений осуществляется как на специальных занятиях по трудовому обучению, так и конструктивной, изобразительной деятельности. Работа по трудовому обучению детей старшего дошкольного возраста строится в нескольких направлениях: – совершенствование всех видов навыков и умений, повышение уровня их самостоятельности; – формирование умения планировать и организовывать не только индивидуальный, но и коллективный труд; – разъяснение детям зависимости между занятием (целью) и требованиями к его исполнителю; – формирование новых трудовых навыков при использовании нового содержания труда.

* 1. **Тематический план коррекционно-развивающих сессий.**

1. **Направление. Социально-бытовые навыки**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Социально-бытовые навыки** | **1 год** | | **2 год** | | **3 год** | |
| **с помощью тьютора** | **без помощи тьютора** | **с помощью тьютора** | **без помощи тьютора** | **с помощью тьютора** | **без помощи тьютора** |
| **Самостоятельно здороваться прощаться:** | **+** | **-** | **-** | **+** | **-** | **+** |
| - жест | **+** | **+** | **-** | **+** | **-** | **+** |
| - слово | **-** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - карточка | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| **Одеваться и раздеваться:** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - обувь без замков и шнурков | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - обувь с липучками, шнурками и молниями | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - верхняя одежда | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - вешать одежду на вешала | **-** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - комнатная одежда | **-** | **-** | **+** | **+** | **-** | **+** |
| - складывание на стул | **-** | **-** | **+** | **+** | **-** | **+** |
| - складывание на полку | **-** | **-** | **+** | **+** | **-** | **+** |
| **Дожидаться, ждать очереди:** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - перейти в другую группу  - получить раздаточный материал  - попить воды и др.  - очередь в туалет | **+** | **-** | **+** | **+** | **-** | **+** |
| **Туалетная гигиена** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - просьба «хочу в туалет» с помощью взрослого | **+** | **-** | **+** | **+** | **-** | **+** |
| - самостоятельное посещение туалета и ванны | **+** | **+** | **-** | **+** | **-** | **+** |
| - самостоятельное завершение туалетного процесса (мытье рук, мыла, салфеток, туалетной бумаги, использование полотенца) | **+** | **+** | **-** | **+** | **-** | **+** |
| **Ориентировка в помещение** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - зона отдыха | **+** | **+** | **+** | **+** | **-** | **+** |
| - игровая зона | **+** | **+** | **+** | **+** | **-** | **+** |
| - зона столовая | **-** | **-** | **+** | **+** | **-** | **+** |
| - ванная и туалетная зона | **+** | **+** | **+** | **+** | **-** | **+** |
| - прихожая зона | **+** | **+** | **+** | **+** | **-** | **+** |
| **Использование предметов бытового обихода** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - посуда | **-** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - бытовая техника | **-** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - мебель и бытовой инвентарь | **-** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| **Пищевой навык** | **-** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - использование столовых приборов самостоятельно | **-** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - накрывание на стол | **-** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - разнообразие в приеме пищи | **-** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - совместный прием пищи, навык угощения | **-** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| **Приготовление пищи** | **-** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - выбор соответствующих продуктов в холодильнике и в шкафу | **-** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - знание порядка приготовления блюда | **-** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - использование колющих и режущих кухонных предметов | **-** | **-** | **-** | **+** | **+** | **+** |
| **Уборка помещений** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - убрать со стола, вытереть стол | **+** | **+** | **+** | **+** | **-** | **+** |
| - помыть посуду, положить в шкаф | **-** | **-** | **+** | **+** | **-** | **+** |
| - выбросить мусор в ведро | **+** | **+** | **+** | **+** | **-** | **+** |
| - выбросить мусор в мусорный бак | **-** | **-** | **+** | **+** | **-** | **+** |
| - раскладка вещей по своим местам | **+** | **+** | **+** | **+** | **-** | **+** |
| - протереть пыль | **-** | **-** | **+** | **+** | **-** | **+** |
| - пропылесосить | **-** | **-** | **+** | **+** | **-** | **+** |
| - мытье полов | **-** | **-** | **+** | **+** | **-** | **+** |
| - поливание цветов | **-** | **-** | **+** | **+** | **-** | **+** |
| - стирать и гладить | **-** | **-** | **+** | **+** | **-** | **+** |

1. **Направление. Социально-психолого-педагогические навыки**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Социально-психолого-педагогические навыки** | **1 год** | | **2 год** | | **3 год** | |
| **с помощью тьютора** | **без помощи тьютора** | **с помощью тьютора** | **без помощи тьютора** | **с помощью тьютора** | **без помощи тьютора** |
| **Идентификация своего Я** | **+** | **-** | **+** | **+** | **-** | **+** |
| - части тела | **+** | **-** | **+** | **+** | **-** | **+** |
| - Я - человек | **+** | **-** | **+** | **+** | **-** | **+** |
| - гендерная принадлежность | **+** | **-** | **+** | **+** | **-** | **+** |
| **Коммуникация** | **+** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - вербальная (словесная) | **+** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - альтернативная карточная | **+** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - альтернативная жестовая | **+** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - альтернативная (компьютерная) | **+** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - индивидуальная просьба | **+** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - групповая коммуникация | **+** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| **Формирование эмоциональной сферы** | **+** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - гнев | **+** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - страх | **+** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - радость | **+** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - удивление | **+** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - печаль | **+** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - отвращение | **-** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - призрение | **-** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| **Познавательные навыки** | **+** | **+** | **+** | **+** | **-** | **+** |
| - понимание обращенной речи | **+** | **+** | **+** | **+** | **-** | **+** |
| - дифференциация свои-чужие | **-** | **+** | **+** | **+** | **-** | **+** |
| - выполнение инструкций |  | **+** | **+** | **+** | **-** | **+** |
| - причинно-следственные связи (логика) | **-** | **+** | **+** | **+** | **-** | **+** |
| - выполнение групповых правил | **-** | **+** | **+** | **+** | **-** | **+** |
| **Поведение** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - навык адекватного использования предметов | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - навык самоконтроля за настроением и выражением эмоций | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - навык взаимодействия со сверстниками | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - навык контроля аутостимуляций | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| **Музыкальная деятельность** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - слушание музыки | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - имитирование игры на инструментах | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - игра на инструменте | **-** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - групповое взаимодействие | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| **Творческая**  **деятельность** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - навыки удержания внимания на деятельности | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - навыки работы с материалом | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - навыки мелкой моторики | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - навыки группового взаимодействия | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| **Игра** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - с предметами | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - ролевая | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - свободная | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - сюжетная театральная | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |

1. **Направление. Социально–физические и спортивные навыки.**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Физические и спортивные навыки** | **1 год** | | **2 год** | | **3 год** | |
| **с помощью тьютора** | **без помощи тьютора** | **с помощью тьютора** | **без помощи тьютора** | **с помощью тьютора** | **без помощи тьютора** |
| **Построение** | **-** | **-** | **+** | **-** | **+** | **+** |
| **Приветствие в строю** | **-** | **-** | **+** | **-** | **+** | **+** |
| **Понимания команд**  - левая рука вперед;  -вверх;  - правая рука вперед;  -вверх;  -две руки вперед (вверх) ;  -повороты направо;  -налево. | **-** | **-** | **+** | **-** | **+** | **+** |
| **Челночный бег**  **(без помощи тьютора)** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| **Выполнения упражнений (БПТ)** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| Чувство своего тела  -голова вперед;  -назад;  -вправо;  -влево;  -плечи – руки к плечам;  -круговые вращения прямых рук вперед;  -назад;  -наклон туловища вправо;  -влево;  -вперёд;  -назад; | **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+** | **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+** | **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+** | **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+** | **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+** | **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+**  **+** |
| -вращение ягодицами | **-** | **-** | **+** | **+** | **-** | **+** |
| Присед | **-** | **-** | **+** | **+** | **-** | **+** |
| **Прыжки** |  |  |  |  | **-** |  |
| -на двух ногах | **-** | **-** | **+** | **+** | **-** | **+** |
| -на одной ноге (правой/левой) | **-** | **-** | **+** | **+** | **-** | **+** |
| **Баланс** |  | **10сек** |  | **20сек** |  | **30сек** |
| -статические упражнения | **-** | **+** | **-** | **+** | **-** | **+** |
| **Растяжка** | **+** | **+** | **-** | **+** | **-** | **+** |
| -к прямым ногам | **+** | **+** | **-** | **+** | **-** | **+** |
| -к правой ноге (левой) | **+** | **+** | **-** | **+** | **-** | **+** |
| -мостик | **-** | **+** | **-** | **+** | **-** | **+** |
| -бабочка | + | + | - | + | **-** | + |
| -махи ног | + | + | - | + | **-** | + |
| -кошечка | + | + | - | + | **-** | + |
| -змейка | + | + | - | + | **-** | + |
| **Ловля мяча** | + | + | + | + | **-** | + |
| **Бросок мяча** |  |  |  |  |  |  |
| -через голову | + | - | + | + | - | + |
| -от груди | + | - | + | + | - | + |
| -с правой руки (с левой рр) | - | - | + | + | - | + |
| Отжимая с колен | - | - | + | + | - | + |
| Отжимания | - | - | - | + | - | + |
| **Кувырок** |  | - |  |  | - |  |
| -через голову | - | - | + | + | - | + |
| - через плечо | - | - | + | + | - | + |
| -через бок | + | - | + | + | - | + |
| **Прыжки на скакалке** | имитация | имитация | + |  |  | + |
| **Работа на снаряде (бревно)** | + | + | + | + | + | + |
| **Сочетания дыхания и движения** | - | - | + | + | - | + |
| **Игра** | + | + | + | + | + | + |
| -Горячая картошка | + | - | + | - | + | + |
| -Рыбак | + | - | + | - | + | + |
| -Выши ножки от земли | + | - | + | - | + | + |
| -Вышибалы | + | - | + | - | + | + |
| -Эстафеты в 1 колоне | + | - | + | - | + | + |
| - На меткость | + | - | + | - | + | + |
| -Футбол | - | - | + | - | + | + |
| -Баскетбол | - | - | + | - | + | + |
| -Кто быстрее-СТОП | - | - | + | - | + | + |
| -Гуси-лебеди | - | - | + | - | + | + |
| -Стулья | - | - | + | - | + | + |
| -Догонялки | - | - | + | - | + | + |
| -Эстафета в 2 колоны | - | - | + | - | + | + |
| -Перетягивания каната | - | - | + | - | + | + |
| -Рыбак | - | - | + | - | + | + |
| -Волейбол | - | - | + | - | - | + |
| -Хоккей | - | - | + | - | - | + |
| -Соревнования, каждый сам за себя | - | - | + | - | - | + |
| -Мяч в воздухе | - | - | + | - | - | + |

1. **Направление. Социально–трудовые навыки.**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Социально-трудовые навыки** | **1 год** | | **2 год** | | **3 год** | |
| **с помощью тьютора** | **без помощи тьютора** | **с помощью тьютора** | **без помощи тьютора** | **с помощью тьютора** | **без помощи тьютора** |
| **Продуктивная деятельность** | **-** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - поиск индивидуальных способностей | **-** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - первичные пред продуктивные навыки | **-** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| **Умение ставить цель** | **-** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - формирование навыка «я сам», делать что хочется и что получается | **-** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| **Умение действовать под влиянием общественно значимых мотивов.** | **-** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - формирование причинно-следственно использования собственного труда | **-** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| **Умение планировать работу.** | **-** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - навык визуального планирования деятельности | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| **Умение достигать результата и оценивать его.** | **-** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - формирования навыка конечного продукта | **-** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** |

1. **Направление. Навыки повышения жизненного потенциала**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Навыки повышения жизненного потенциала** | **1 год** | | **2 год** | | **3 год** | |
| **с помощью тьютора** | **без помощи тьютора** | **с помощью тьютора** | **без помощи тьютора** | **с помощью тьютора** | **без помощи тьютора** |
| **ОБЖ** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - правила пользования (двери, окна) | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - правила поведения | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - причинения вреда здоровью себе и другим | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - пожарная безопасность | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - правила ПДД | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| **Выход в свет** | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| -театр | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| -магазин | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| -библиотека | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| - поликлиника | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |
| -аптека | **-** | **+** | **+** | **+** | **+** | **+** |

1. **Направление. Социально-правовые навыки.**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Социально - правовые навыки**  **Сопровождение семей и законных представителей** | **1 год** | **2 год** | **3 год** |
| Родительское собрание | **+** | **+** | **+** |
| Консультация по теме, презентация программы | **+** | **+** | **+** |
| Мотивация на сотрудничество, анкетирование | **+** | **+** | **+** |
| Тематическая консультация, общение посредством психологического дневника, | **+** | + | **+** |
| Оформление информационного стенда с буклетами и выставки продуктов творчества, | **+** | **+** | **+** |
| Тренинг «Искусство договариваться» | **+** | **+** | **+** |
| Юридическое консультирование | **+** | **+** | **+** |
| Создание родительского попечительского совета | **+** | **+** | **+** |
| Помощь в формирование пакетов документов для ПМПК и МСЭ комиссий | **+** | **+** | **+** |

1. **Планируемы результаты освоения программы СИА**

Так как цель программы: помощь в социально-психологической адаптации детей и подростков с РАС, ОВЗ и другими ментальными нарушениями. Формирование и развитие у обучающихся установки на активное использование освоенных социальных, бытовых и трудовых навыков для индивидуального жизнеобеспечения, социального развития и помощи близким

**Ожидаемые результаты:**

* позитивные изменения в психологическом состоянии детей, позитивная картина мира и образ Я, осознание внутренних ресурсов;
* развитие моторных способностей детей, через овладение ручными многообразными операциями, влияющими на их психофизиологические функции;
* снижение эмоциональной тревожности;
* повышение самооценки;
* развитие коммуникативных навыков;
* развитие самосознания;
* улучшение детско-родительских отношений;
* закрепление положительных поведенческих реакций.
* сформирована положительная «Я- концепция», развит эмоциональный интеллект, развиты самостоятельные рефлексии;
* сформированы первичные способности к прикладным и интеллектуальным трудовым навыкам через выявление и развитие потенциальных способностей через различные виды продуктивной деятельности;
* сформировано и развиты социально-трудовые навыки,
* совершенствование спортивных навыков, через спортивные мероприятия;
* совершенствование социально-бытовых навыков;
* совершенствование навыков коммуникации и взаимодействия в коллективе;
* совершенствование навыков поведения на рабочих местах и социальной безопасности в процессе;

**Также:**

- сформировано сопровождение и наставничество во взаимодействии с будущими работодателями людей с ментальной инвалидностью.

- сформирована социокультурная и образовательная среда с учетом общих и особых образовательных потребностей получателей;

- изучена индивидуальная особенность и предпочтение детей и подростков с РАС, ОВЗ и другими ментальными нарушениями для определения наиболее подходящего направления в развитии, в социальном ориентировании;

- разработаны индивидуальные планы освоения элементарных социальных, бытовых и трудовых навыков и представлений в тесном взаимодействии с семьёй;

- созданы специальные условия для социальной адаптации детей и подростков с РАС, ОВЗ и другими ментальными нарушениями в соответствии с возрастными, индивидуальными особенностями и особыми, развитие способностей и творческого потенциала каждого обучающегося;

- сохранено и развито физическое и психологическое здоровье, развиты социальные компетентности получателей, обеспечена их безопасность;

- сформирована общая культура, обеспечивающая разностороннее развитие личности (нравственно-эстетическое, социально-личностное, интеллектуальное, физическое.

**Целевые ориентиры для детей с ЗПР**

* Соотносит действия, изображенные на картинке, с реальными, дорисовывает недостающие части рисунка, воссоздает целостное изображение предмета, соотносит форму предметов с геометрической формой, ориентируется в пространстве, дифференцирует цвета и их оттенки, описывает свойства предметов, дифференцирует звуки, группирует предметы по образцу и речевой инструкции, пользуется простой схемой, планом в процессе составления рассказа.
* Производит анализ проблемно – практических и наглядно - образных задач, устанавливает связи между персонажами и объектами, изображенными на картинках; соотносит текст с соответствующей иллюстрацией; выполняет задания на классификацию картинок; выполняет упражнения на исключение «четвёртый лишний;
* умеет выражать свои наблюдения и эмоциональные переживания в речевых высказываниях; пользоваться в повседневном общении фразовой речью; понимает и использует в активной речи предлоги в, на, под, за, перед, около, у, из,
* Составляет предложения из 2х и более слов (длинные и короткие предложения) по действиям детей с игрушками, сюжетным картинкам.

**Целевые ориентиры для детей с ТНР**

* обладает сформированной мотивацией к школьному обучению;
* усваивает значения новых слов на основе углубленных знаний о предметах и явлениях окружающего мира;
* употребляет слова, обозначающие личностные характеристики, с эмотивным значением, многозначные;
* умеет строить простые распространенные предложения; предложения с однородными членами;
* составляет различные виды описательных рассказов, текстов (описание, повествование, с элементами рассуждения) с соблюдением цельности и связности высказывания;
* умеет составлять творческие рассказы;
* осуществляет слуховую и слухо произносительную дифференциацию звуков по всем;

**Целевые ориентиры для детей с РАС**

* .Программа помогает детям адаптироваться в группе, снизить уровень ситуативной тревожности, агрессивности, учиться выражать свои эмоции и чувства социально приемлемыми способами.
* Программа помогает развить социальные умения и навыки сформировать основы самопринятия, снизить уровень личностной тревожности, агрессивности, сформировать позитивное отношение к групповом взаимодействию, повысить учебную мотивацию.
* Сформированы первичные способности к прикладным и интеллектуальным трудовым навыкам через выявление и развитие потенциальных способностей через различные виды продуктивной деятельности

1. **Организационно социальные условия реализации программы «Я учусь жить»**

**Новизна** данной программы заключается в развитии столь важного феномена в возрастной психологии – *эмоционального интеллекта и трудовых навыков развития.* Доказанный факт: эмоциональный интеллект, труд и связанные с ними качества личности способствуют не только нравственному развитию детей, но и их академическим достижениям. Эмоции направляют и организуют восприятие внимание память, мышление, пробуждают воображение, стимулируют творческое познание действительности. Данный подход позволяет использовать *развитие эмоций* детей, *для развития интеллекта в целом. И позволяет включить человека с ментальными нарушениями в жизнь*

**Краткое описание терапевтических техник, направлений и подходов, используемых в программе.**

**Трудотерапия**. Достижение результата в работе над простейшими игрушками не только вооружает детей умением трудиться, но и дает им возможность принять участие в изготовлении практически нужных вещей. Все это меняет отношение детей старшего дошкольного возраста к труду, у них возрастают собственные требования к качеству выполняемой работы, ее оценки. По мере формирования основных компонентов трудовой деятельности (постановка цели, планирование и достижение результата) меняется и отношение ребенка к труду. Организуя трудовую деятельность нужно помнить, что труд должен, быть целесообразным, полезным для развития ребенка, посильным и результативным. Дети должны проявлять все большую активность в труде. Учитывая возрастные возможности детей, наличие отдельных трудовых навыков, воспитатель ведет свою работу в двух направлениях: – обучение новым трудовым действиям (в связи с появившимся новым содержанием труда); – последовательное формирование умений осуществлять целиком трудовые процессы. Для достижения желаемого результата, человек определенным образом управляет выполняемыми физическими действиями, используя различные умственные операции. При этом в развитии ребенка особое значение имеют время и формы включения умственной деятельности в практическую, и перестройка последней. Любая деятельность человека требует использования определенных движений и способов действия, т.е. навыков и умений. Навыки – это обычно простые движения или действия с предметом, орудием, инструментом, автоматизированные в результате многократных повторений. Любая разумная деятельность человека не сводится к навыкам. Человек должен уметь самостоятельно использовать системы, или наборы освоенных им навыков, он должен критически оценивать получаемый результат, проверять успешность своих действий, т.е. выполнять, помимо физических еще целую систему умственных, мыслительных операций. Повторение таких сложных многочисленных умственных действий ведет к выработке умений, т.е. освоения способов действия. Овладевая этими умениями, дети постепенно становятся более организованными, стремятся действовать четко, начинают понимать, что от хорошей подготовки к работе, предварительного обдумывания ее хода зависит своевременность выполнения задания и качество результата.

**Изотерапия**

Данная техника арт-терапии способствует выражению чувств, мыслей и эмоций через рисунок. Изотерапия опирается на психологию творчества и применяет благотворное воздействие рисования в психотерапевтических целях. Щадящая методика такой психотерапевтической практики позволяет успешно использовать арт-терапию с дошкольниками.

Виды используемой в программе арт-терапии:

*Рисование на стекле*, или прозрачном мольберте в отличие от рисования на бумаге стекло дарит новые ощущения. Сам процесс захватывает, поскольку используемые изобразительные средства скользят мягко, не впитываясь в поверхность, их можно размазывать кистью, пальцами, ладошками, кусочками поролона.

Используются также другие виды: монотипия, кляксография, рисование пальчиками, ладошками, оттиск печатками из картофеля, оттиск смятой бумагой, восковые мелки (свеча) и акварель, цветной граттаж,

**Цветотерапия** – метод психологической коррекции при помощи цвета. В программе цветотерапия используется при проведении различных арт-терапевтических упражнений. Цветотерапия используется для формирования гармоничного состояния ребенка в ходе занятий.

**Сказкотерапия** - психологическое консультирование с использованием сказок, метод практической психологии. Сказкотерапия разнопланово использует потенциал сказок, открывающий воображение, позволяющий метафорически выражать те или иные жизненные сценарии. В ходе сказкотерапии, сказка может использоваться по-разному. Сказка используется в программе, как для обучения, так и для коррекции и развития детей.

**Музыкотерапия** – одно из направлений арт-терапии, реализует психотерапию при помощи музыки. При помощи прослушивания специально подобранной музыки достигается необходимый психотерапевтический эффект. Музыкотерапия помогает преодолеть внутренние конфликты и достичь внутренней гармонии.

**Песочная терапия**— один из методов психотерапии, возникший в рамках аналитической психологии. Это способ общения с миром и самим собой; способ снятия внутреннего напряжения, воплощения его на бессознательно-символическом уровне, что повышает уверенность в себе и открывает новые пути развития. Песочная терапия дает возможность прикоснуться к глубинному, подлинному Я, восстановить свою психическую целостность, собрать свой уникальный образ, картину мира.

**Игротерапия** — в программе используется терапевтическое воздействие игры, чтобы помочь ребенку преодолеть психологические и социальные проблемы, затрудняющие личностное и эмоциональное развитие. Также большая часть коррекционно-развивающих и обучающих целей достигается при помощи самой подходящей детской деятельности – игровой.

**Своеобразие подхода** заключается в планомерном развитии всех компонентов эмоционального интеллекта. Развитие, обучение и коррекция тесно переплетены, что позволяет психологу получить высокие результаты по целям программы. Именно такой своеобразный и живой метод, с его неисчерпаемыми возможностями наиболее близок к природе эмоционального мира.

**Актуальность программы для нашей региональной системы** образования заключается в особых климатических условиях, которые пагубно влияют на психическое здоровье детей и подростков. Географическое положение и особенности климата нашего региона влияют на внутреннее эмоциональное состояние большинства жителей. Главной тенденцией и условием благоприятного психического развития человека с самого детства является его потребность в активном контакте со средой, причем постоянно на новом уровне. К неблагоприятным условиям жизни человека следует отнести среду, которая является слишком шаблонной и ригидной, или, напротив, слишком изменчивой и непредсказуемой вплоть до хаотичности.  К примеру, достаточно монотонные и скудные степные пейзажи, бедная растительность, обилие буранов, морозов и пасмурной погоды приводят к тому, что дети в недостаточном количестве общаются с живой природой. В нашем регионе особенно можно выделить холодное время года и межсезонье, которое длится около 9 месяцев, как фактор, обедняющий эмоциональную сферу воспитанников. Поэтому развитие эмоционального интеллекта предлагается развивать столь живыми и природосообразными средствами.

**Кадровая обеспеченность в реализации программа «Я учусь жить»**

1. **Генеральный директор, автор программы:** Токарева Ирина Ивановна - педагог 1 квалификационной категории, реализует педагогическую практику с 2005 года, 1 квалификационная категория, Образование – высшее Столичный гуманитарный институт г. Москва, факультет – дефектологии, специальность – учитель-логопед. Стаж работы – 12 лет.

**Дополнительное образование.**

1. Повышение профессиональной коррекционно – педагогической деятельности:

- свидетельство выдано - 08.08.2014 год «Ассоциацией педагогической коррекции и медицинской аудиотерапии» тема «Аудиотерапия по методу А. Томатис»;

- свидетельство выдано – 01.05.2013 год НОУ ДО «Тренинговая компания» «Организация и проведение детских и подростковых развивающих программ»;

- сертификат выдан – 4.11.2015 года «PYRAMID EDUCATIONAL CONSULTANTS PECS» тема «Альтернативная коммуникация PECS»;

- сертификат выдан – 26.03.2016 года АНО «Центр реабилитации инвалидов детства «Наш солнечный мир» г. Москва «Программа комплексной реабилитации и социальной адаптации детей и подростков, имеющих расстройство аутистического спектра (РАС) и другие нарушения в развития. Базовые принципы, методы и технологии»

**Конкурсы, награды.**

- Успешный выпускник III Школы социального предпринимательства 2015 год. Проект «Дошкольное образовательное учреждение с частичной и обратной инклюзией для детей с ОВЗ» детский сад «Счастье»

- Победитель конкурса социально значимых проектов и успешных гражданских практик «Премия «Признание» в номинации «Золотое сердце».

**2**. **Организатор, методист, заместитель по общим вопросам.** Солдаткина Наталья Викторовна,Технологии силикатных материалов, Образование Уральский политехнический институт им. Кирова Год поступления: 1988, Год окончания: 1993. Специальность: Бухгалтерского учета, анализа и аудит, Всероссийский заочный финансово-экономический институт. Опыт работы: Ведущий специалист, руководитель группы планирования. Опыт реализации социально значимых проектов:

**Успешный опыт:**

В рамках социального проекта имеется успешный опыт с родительским сообществом. Опыт работы организации мероприятий (ярмарки, семинары, круглые столы, обучение специалистов, собрания) Организаторские навыки по заключению партнерских соглашений с различными государственными и негосударственными учреждениями на безвозмездной основе.

**Специалисты, необходимые для эффективной реализации программы**

Сопровождение детей с ОВЗ проводят взрослые участники проекта:

1. Ведущий педагог группы
2. Педагоги-психологи
3. Социальные педагоги
4. Педагоги дополнительного образования
5. Тьюторы
6. Инструктора – методисты по адаптивному спорту
7. Учителя – логопеды
8. Педагоги – дефектологи
9. АВА-тераписты
10. PECS –тераписты
11. Волонтеры – медики
12. Волонтеры
13. Прочие специалисты

**Программно - методическое и материальное обеспечение программы.**

Для реализации программы разработан методический комплект, включающий дидактический материал и методические разработки, раздаточный материал и наглядные пособия:

• учебный стенд;

• библиотека для педагога и воспитанников;

• банк достижений воспитанников;

• банк методических разработок;

• банк компьютерных презентаций;

**Материально-техническое обеспечение и предметная среда**

Помещение, отвечающее санитарно-гигиеническим требованиям: сухое, светлое, с естественным доступом воздуха, хорошо налаженной вентиляцией, площадью 194,2 кв.м. Общее освещение мастерской люминесцентными лампами, которые наиболее близки к естественному освещению.

Компьютеры: Оргтехника (1 штука Моноблок для административного пользования, 1 штука ноутбук для работы в группах) , вебкамера, фотоаппарат, экран, проектор.

Оборудование Besson, для проведения терапии Томатис (1 электронное ухо, 1 музыкальный воспроизводитель, 2 наушники).

Сенсорное оборудование, Спортивный инвентарь ( 5 штуки маты, 3 штуки фитболы, 3 шведская лестница, 1 штука баланс доска, 5 штук маленьких мячей и многое другое).

Мебель (6 штуки письменных стола, 4 офисных кресла, 12 стульев, 2 кресло-мешок, 4 стеллажа, 2 детских стола, 4 детских стула), кухонный гарнитур.

Бытовая техника (холодильник, микроволновка, утюг, гладильная доска, плита, кухонная посуда)

Игрушки тематический (игра в магазин, настольные игры, конструкторы), музыкальные инструменты, методический и практический расходный материал для проведения занятий по продуктивной деятельности. Доска для расписания, 7 штук эмоциональные подушки. Гончарная печь. Собака канис-терапевт. Альбом для ребенка (при необходимости дневник общения с родителями)

Цветные карандаши, фломастеры — на каждого ребенка. Тексты сказок.

Для проведения сессий отдельная комната, укомплектованная мебелью по росту детей.

Игровой материал подбирается по условиям необходимости применения его на занятиях. Мягкое покрытие.

***Интеллектуальные ресурсы:*** знания, методические пособия (коррекционно-развивающая программа).

***Образовательный ресурс*:** квалификация педагога, посещение курсов повышения квалификации.

***Правовые ресурсы:***нормативно-правовая база: наличие документов, сертификатов.

***Технологические* *ресурсы:***новые психологические и социальные технологии.(Деловые игры, песочная терапия, арт-терапия в психологии и др.)

***Информационные ресурсы:***методическая и специальная литература, периодические издания.

**Сокращения**

СИА - социальная инклюзивная адаптация

ОВЗ - ограниченные возможности здоровья

ОО - образовательная организация

ООП - особые образовательные потребности

ЗПР - задержка психического развития

ТНР - тяжелые нарушения речи

РАС - расстройства аутистического спектра