

**Управление образования города Ростова-на-Дону
муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
города Ростова-на-Дону «Детский сад № 4»**

344015, г. Ростов-на-Дону, ул. Еременко 60/13; тел.(факс): 8(863) 299-14-69 e-mail:detsad4plus@bk.ru

Принята
Заседанием педагогического совета
МБДОУ №4
Протокол № 1 от 29.08.2025 г.

Утверждаю
Заведующий МБДОУ № 4
_____Л.А.Пузанова
Приказ от 29.08.2025 г. № 84/1

**Адаптированная образовательная программа
дошкольного образования
для детей с расстройствами аутистического
спектра**

на 2025-2026 учебный год

Разработана в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155), и федеральной адаптированной образовательной программой дошкольного образования (утверждена приказом Минпросвещения России от 24 ноября 2022 г. № 1022)

г. Ростов-на-Дону, 2025 г.

№ п/п	Содержание	Стр.
	Введение	4
1	ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ	6
1.1	Пояснительная записка	6
1.1.1	Цель и задачи Программы	6
1.1.2	Принципы и подходы к формированию Программы	7
1.1.3	Значимые для разработки и реализации Программы характеристики	9
1.1.3.1	Географическое месторасположение	9
1.1.3.2	Характеристика социокультурной среды	9
1.1.3.3	Характеристика контингента обучающихся	10
1.1.3.3.1	Общая характеристика детей с РАС	10
1.1.3.3.2	Особые образовательные потребности детей с РАС	15
1.1.3.3.3.	Этапы дошкольного уровня образования обучающихся с РАС	20
1.2	Планируемые результаты реализации Программы	22
1.2.1	Планируемые результаты (целевые ориентиры) реализации Программы детьми с РАС раннего возраста и одновременно на начало дошкольного возраста	22
1.2.2	Планируемые результаты (целевые ориентиры) реализации Программы детьми с РАС на этапе завершения дошкольного образования	23
1.3	Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по программе	26
2	СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ	30
2.1	Описание образовательной деятельности обучающихся с РАС в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях	30
2.1.1	Социально-коммуникативное развитие	30
2.1.2	Речевое развитие обучающихся с РАС	30
2.1.3	Развитие познавательной деятельности	31
2.1.4	Художественно-эстетическое развитие детей с РАС	32
2.1.5	Физическое развитие детей с РАС	33
2.1.6	Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС	33
2.1.7.	Часть программы, формируемая участниками образовательных отношений	42
2.2.	Описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации АОП с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей с расстройствами аутистического спектра и специфики их образовательных потребностей и интересов.	45
2.2.1.	Методические аспекты дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра	46
2.2.2.	Общепедагогические и специальные методы и приемы реализации программы	48
2.2.3.	Особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик	50
2.2.4.	Способы и направления поддержки детской инициативы	52
2.3	Взаимодействие педагогических работников с детьми с РАС	53
2.4	Взаимодействие педагогического коллектива с семьями обучающихся с РАС	58

2.5	Программа коррекционно-развивающей работы с обучающимися с РАС	62
2.5.1.	Помощь детям группы повышенного риска формирования расстройств аутистического спектра	62
2.5.2.	Помощь детям с РАС на начальном этапе дошкольного образования	76
2.5.3.	Помощь детям с РАС на основном этапе дошкольного образования	81
2.5.4.	Помощь детям с РАС на пропедевтическом этапе дошкольного образования	83
2.5.5.	Организация коррекционной работы	84
2.5.6.	Система комплексного психолого-педагогического сопровождения	85
2.5.7.	Направления деятельности педагогов-специалистов по коррекции развития детей с РАС	89
2.5.8.	Взаимодействие специалистов по реализации Программы	96
2.6.	Иные характеристики содержания Программы	99
2.7.	Рабочая программа воспитания	102
2.7.1.	Целевой раздел программы воспитания	102
2.7.2.	Содержательный раздел программы воспитания	110
2.7.3.	Организационный раздел программы воспитания	119
3.	ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ	126
3.1	Организационное обеспечение образования обучающихся с РАС	126
3.2	Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с РАС	127
3.3	Организация развивающей предметно-пространственной среды	128
3.4	Кадровые условия реализации Программы	133
3.5	Финансовые условия реализации Программы	135
3.6	Материально-технические условия реализации Программы	135
3.7	Режим и распорядок дня	136
3.7.1.	Планирование образовательной деятельности	136
3.7.2.	Особенности организации режимных моментов	140
3.8.	Особенности традиционных событий, праздников, мероприятий. Календарь тематических недель.	145
3.9	Календарный план воспитательной работы	147
3.10.	Перечень нормативных и нормативно-методических документов.	149
3.11.	Методическое обеспечение программы.	149

ВВЕДЕНИЕ

Адаптированная образовательная программа (АОП) дошкольного образования для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 4» (далее – МБДОУ, ДОУ, Учреждение) – это образовательная программа, адаптированная для детей с РАС с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, направленная на коррекцию и компенсацию нарушений развития и социальную адаптацию данной категории детей раннего и дошкольного возраста.

АОП разработана в соответствии с Федеральной адаптированной образовательной программой дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее – Стандарт, ФГОС ДО).

Основными диагностическими признаками РАС являются качественные нарушения социального взаимодействия, вербальной и невербальной коммуникации и ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности.

АОП Учреждения разработана с целью обеспечения равенства возможностей коррекции и (или) компенсации нарушений развития, достижения возможно более высокого уровня социальной адаптации или социализации, оптимизации развития детей с РАС в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, национальности, языка, социального статуса и других особенностей.

По своему организационно-управленческому статусу данная Программа, реализующая принципы Стандарта, имеет модульную структуру.

Рамочный характер Программы раскрывается через представление общей модели образовательного процесса в образовательном учреждении, возрастных нормативов развития, общих и особых образовательных потребностей обучающихся с РАС, определение структуры и наполнения содержания образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка в пяти образовательных областях. Образовательные области, содержание образовательной деятельности, равно как и организация образовательной среды, в том числе предметно-пространственная и развивающая образовательная среда, выступают в качестве модулей, из которых создается образовательная программа Учреждения.

Программа определяет примерное содержание образовательных областей с учетом особенностей развития детей с РАС и динамики коррекционной работы и, в соответствии с требованиями ФГОС ДО, включает три основных раздела – целевой, содержательный и организационный.

Программа определяет базовое содержание образовательных областей с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся в различных видах деятельности, таких как:

1. Предметная деятельность.
2. Игровая (сюжетно-ролевая игра, игра с правилами и другие виды игры).
3. Коммуникативная (общение и взаимодействие с педагогическим работником и другими детьми).
4. Познавательно-исследовательская (исследование и познание природного и социального миров в процессе наблюдения и взаимодействия с ними), а также такими видами активности ребенка, как:

- восприятие художественной литературы и фольклора;
- самообслуживание и элементарный бытовой труд (в помещении и на улице), конструирование из разного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал;- изобразительная (рисование, лепка, аппликация);

- музыкальная (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах);
- двигательная (овладение основными движениями) формы активности ребенка. Соотношение объемов частей АОП, в соответствии с потребностями и возможностями ребёнка с аутизмом составляет не менее 60% обязательной части и не более 40% в части, определяемой участниками образовательного процесса.

Объём коррекционно-развивающей работы Учреждения при необходимости может быть единственным содержанием образовательного процесса и уменьшаться по мере смягчения трудностей, обусловленных аутизмом.

1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

1.1.1. Цель и задачи Программы

Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (далее - РАС) муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения города Ростова-на-Дону «Детский сад № 4» (далее – Программа) разработана в соответствии с ФГОС дошкольного образования и с учетом Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования (далее – ФАОП ДО).

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

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

- на удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с РАС;
- на специфику (национальных, социокультурных и региональных условий);
- на сложившиеся традиции ДОО;
- на выбор парциальных образовательных программ и форм организации работы с детьми, которые в наибольшей степени соответствуют потребностям и интересам детей с РАС, а также возможностям педагогического коллектива и ДОО в целом.

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

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

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

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

Задачи Программы:

- реализация содержания АОП ДО;
- коррекция недостатков психофизического развития обучающихся с РАС;
- охрана и укрепление физического и психического здоровья обучающихся с РАС, в т.ч. их эмоционального благополучия;
- обеспечение равных возможностей для полноценного развития ребенка с РАС в период дошкольного образования независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса;
- создание благоприятных условий развития в соответствии с их возрастными, психофизическими и индивидуальными особенностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка с РАС как субъекта отношений с педагогическим работником, родителями (за- конными представителями), другими детьми;
- объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе

духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;

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

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

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

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

1.1.2. Принципы и подходы к формированию Программы

В соответствии с ФОП ДОО Программа построена *на следующих принципах:*

1. Поддержка разнообразия детства.
2. Сохранение уникальности и самооценности детства как важного этапа в общем развитии человека.
3. Позитивная социализация ребенка.
4. Личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия педагогических работников и родителей (законных представителей), педагогических и иных работников ДОО) и обучающихся.
5. Содействие и сотрудничество обучающихся и педагогических работников, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений.
6. Сотрудничество ДОО с семьей.
7. Возрастная адекватность образования. Данный принцип предполагает подбор образовательными организациями содержания и методов дошкольного образования в соответствии с возрастными особенностями обучающихся.

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

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

- потом), искажения процессов формирования и использования опыта (впечатления накапливаются, но не становятся опытом в традиционном смысле этого слова, т.е. основой для решения грядущих жизненных задач; обладая информацией, иногда очень большой, человек с аутизмом не может выбрать (и, тем более, использовать) то, что соответствует заданному - потребности, необходимости, желанию), процессов воображения (символизации).

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

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

- симультанность восприятия;

- трудности восприятия сукцессивно организованных процессов.

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

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

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

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

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

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

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

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

8. *Нарушения восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик ближе к*

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

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

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

Подготовка к определению стратегии образовательных мероприятий должна включать:

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

1.1.3. Значимые для разработки и реализации Программы характеристики

При разработке Программы учитывались следующие значимые характеристики: географическое месторасположение; социокультурная среда; контингент воспитанников; характеристики особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста с РАС.

1.1.3.1. Географическое месторасположение

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение города Ростова-на-Дону «Детский сад № 4» (далее МБДОУ «Детский сад № 4»; Учреждение) расположено в г. Ростов-на-Дону, ул.Ерёменко 60/13 (корпус 1), пр-т. Стачки 219/3 (корпус 2)

1.1.3.2. Характеристика социокультурной среды

Социокультурная среда дошкольной образовательной организации рассматривается как совокупность целенаправленно созданных условий, которые должны обеспечивать процесс развития и саморазвития ребенка. С одной стороны это пространство для развития и самоопределения ребенка (субкультура), а с другой стороны социокультурную среду можно рассматривать как сферу педагогических влияний, направленных на развитие и личности ребенка дошкольного возраста.

Социокультурная среда дошкольной образовательной организации представлена как единство четырех составляющих:

- социокультурные события, значимые как для детей, так и для родителей и педагогов;
- социально-организованная деятельность: принципы, нормы и правила взаимодействия и стиля отношений между всеми участниками педагогического процесса (непосредственное окружение ребенка, т.е. семья, групповой коллектив, педагоги, социальное партнерство);
- собственный потенциал воспитанника (индивидуальные возможности каждого ребенка);
- развивающая предметно-пространственная среда Учреждения.

1.1.3.3. Характеристика контингента обучающихся

1.1.3.3.1. Общая характеристика детей с РАС

Дети с РАС представляют собой исключительно полиморфную группу, что проявляется как в клинических, так и в психолого-педагогических особенностях.

Основными диагностическими признаками РАС являются качественные нарушения социального взаимодействия, вербальной и невербальной коммуникации и ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности.

Эти особенности прямо связаны с социальной жизнью человека, их нарушение всегда затрудняет социальную адаптацию. Эти же признаки лежат в основе особых образовательных потребностей обучающихся с РАС.

Первазивный характер аутистических расстройств проявляется прежде всего в том, что знаки нарушения развития обнаруживаются во всех психических функциях, в развитии нервной системы и, по-видимому, в некоторых особенностях соматического развития.

Очень важной особенностью для построения образовательного процесса является динамика РАС: она отличается разнообразием и низким уровнем предсказуемости, что затрудняет планирование, поскольку установление определённых временных параметров не опирается на ясные представления о динамике в планируемый временной период. Это не означает, что планирование образовательного процесса при РАС невозможно: требуется другой подход к планированию и специальное методическое обеспечение.

Следует учитывать и то обстоятельство, что при аутизме часто отмечаются явления интеллектуальной недостаточности, задержки развития, нарушения сенсорных систем и опорно-двигательного аппарата, синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Эти расстройства могут быть компонентом сложного нарушения, делают проявления РАС более полиморфными и создают ряд дополнительных проблем в связи с образованием таких детей.

В психолого-педагогическом отношении дети с РАС выделены в особую группу, поскольку взаимодействие с другими людьми (в том числе, с родителями, воспитателями, педагогами, психологами) строится несколько иначе, чем при других нарушениях развития, в связи с качественными нарушениями коммуникации и социального взаимодействия. Воспитание и обучение опирается, прежде всего, на взаимодействие с ребёнком в то время, как при аутизме сама коммуникация, потребность в ней искажена, а в тяжёлых случаях практически не проявляется. Следовательно, ***решению традиционных задач дошкольного образования должно предшествовать хотя бы частичное преодоление, смягчение обусловленных аутизмом трудностей***, прежде всего, социально-коммуникативных и поведенческих. В противном случае достижение целевых ориентиров в определённых Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) дошкольного образования (ДО) образовательных областях становится весьма проблематичным.

Психолого-педагогический полиморфизм детей с РАС проявляется в том, что актуальный уровень развития различается не только по общей оценке разных детей. У каждого ребёнка с аутизмом уровни развития коммуникативной, интеллектуальной, речевой, эмоциональной, двигательной сфер, самостоятельности, социально-бытовых навыков и навыков самообслуживания могут очень значительно различаться, причем эти различия, как правило, существенно больше, чем при типичном развитии.

Неравномерность развития проявляется в динамике усвоения материала, а именно:

- в больших индивидуальных различиях по признаку обучаемости;
- в неодинаковых темпах усвоения материала по различным образовательным областям у одного ребёнка;

– во временной неравномерности усвоения материала в ходе образовательного процесса: ребёнок может какое-то время как бы не усваивать материал или усваивать его очень медленно, но вслед за этим следует скачок; успешные периоды чередуются с периодами «застоя».

В той или иной степени такие черты свойственны всем детям, но при аутизме разброс этих показателей, степень выраженности отклонений и их качественные характеристики выражены в существенно большей степени.

Ряд особенностей обучения и воспитания детей с РАС являются следствием особенностей интеллектуального и речевого развития, нарушений тонических процессов, восприятия и сквозных психических функций (внимания, памяти, воображения, речи), эмоциональной и регуляторно-волевой сферы.

Тонические процессы, их нарушения по мнению многих отечественных и зарубежных специалистов, играют центральную роль в патогенезе аутистических расстройств. В практике работы с детьми с РАС это сказывается достаточно многообразно:

- на трудностях осуществления выбора как такового (ребёнок не может усилить один из возможных вариантов решения проблемы и отторгнуть другие варианты из-за того, что не срабатывает «закон силы», - и выбор становится затруднённым или невозможным);
- на определении объёма дневной, недельной нагрузки (превышение предела возможностей ребёнка недопустимо, так как провоцирует развитие пресыщения, и далее негативизма и других форм проблемного поведения);
- на установлении структуры дневной нагрузки – продолжительности занятий, их временной и деятельностной структуры;
- на определении одного из двух принципиальных направлений сопровождения: на повышении возможностей взаимодействия с окружающим и наработке гибкости взаимодействия или на адаптации среды к особенностям ребёнка (возможен и смешанный вариант, который на практике является самым распространённым);
- выделяются проблемы, связанных с особенностями восприятия: затрудняет формирование сенсорных образов, что в дальнейшем влияет на развитие наглядно-образного мышления, формирования представлений и понятий, выделение существенных признаков предметов и явлений, трудности в дифференциации, что обедняет и искажает воспринимаемую картину окружающего, создаёт ряд специальных проблем обучения и воспитания.

Трудности восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов сказываются на качестве установления временных связей между явлениями, что создаёт трудности организации и планирования произвольной деятельности (начиная с произвольного подражания), негативно влияет на речевое развитие (так как речь является сукцессивным процессом), способствует фиксации примитивных форм симультивирования (что впоследствии сказывается на развитии высших форм мышления).

Внимание. Практически во всех случаях произвольное внимание нарушено: либо его сложно на чём-либо сконцентрировать, либо оно фиксировано на каком-то объекте особого интереса ребёнка, и возникают трудности с переключением внимания на другой объект или другую деятельность. Нарушено также совместное внимание: трудно привлечь внимание ребёнка к какому-то предмету или явлению по инструкции взрослого, а сам ребёнок не стремится разделить своё внимание к чему-то с другими людьми.

Память. У большинства детей с аутизмом наиболее значимым каналом памяти является зрительная память. В то же время, дети с аутизмом испытывают трудности с произвольной акту-

ализацией хранящейся в памяти информации и её использованием, формально освоенные навыки чаще всего трудно переносятся в другие условия, другую обстановку, что затрудняет обучение.

Нарушения *воображения* в дошкольном возрасте проявляются, прежде всего, нарушениями развития символической, ролевой и социально-имитативной игры, то есть органически свойственного дошкольному возрасту виду деятельности при типичном развитии.

Особенности развития *эмоциональной сферы*. Трудности усвоения смысла происходящего, выделения, оценки признаков эмоциональной жизни других людей, не позволяет адекватно оценивать причины их действий, поступков, поведения и, тем самым, существенно осложняет социальную адаптацию.

В *регуляторно-волевой сфере* характерны трудности произвольного подражания, нарушения развития социально-имитативной и ролевой игры, наличие ограниченных, повторяющихся и стереотипных форм интересов, поведения и видов деятельности.

Неоднородность контингента детей дошкольного возраста с РАС требует дифференциации и индивидуализации коррекционно-образовательного процесса по всем составляющим образовательной траектории – содержательной, деятельностной и процессуальной, - что полностью соответствует принципу вариативности образования, понятому с учётом особенностей развития детей с РАС.

Во-первых, необходима вариативность коррекционных подходов, направленная на смягчение (в идеале – снятие) проблем, обусловленных аутизмом, без чего невозможно эффективное освоение традиционных образовательных областей дошкольного образования, обозначенных в ФГОС ДО.

Во-вторых, необходима вариативность в традиционном понимании как способность системы образования предоставить обучающимся разнообразные варианты образовательных траекторий с целью обеспечения максимально возможной степени самореализации, для чего могут использоваться все имеющиеся в системе образования возможности с учётом перечисленных выше особенностей обучения детей с РАС.

Индивидуализация образовательного процесса обеспечивается возможностью использования индивидуальных программ и учебных планов на основе регулярного контроля за ходом образовательного процесса с использованием как традиционных клинических и психолого-педагогических диагностических методов, так и соответствующих тестов.

На основе особенностей, непосредственно связанных с аутизмом и им обусловленных, выделяются определённые подгруппы детей с РАС и классифицируются по уровням тяжести расстройств и степени необходимой поддержки (коррекции).

Наиболее тяжёлый **третий уровень – потребность в очень существенной поддержке**. Это обусловлено:

- тяжелой недостаточностью речевых и неречевых навыков общения, что приводит к серьёзным нарушениям в функционировании;
- крайне ограниченной возможностью инициировать социальные взаимодействия и минимальный ответ на социальные инициативы других;
- отсутствием гибкости поведения, значительными трудностями с приспособлением к переменам и изменениям или ограниченные / повторяющиеся формы поведения, которые мешают и существенно затрудняют функционирование во всех сферах;
- сильный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания.

Второй уровень – потребность в существенной поддержке, что проявляется:

- в заметной недостаточности речевых и неречевых навыков общения;

- в выраженных затруднениях в социальном общении и взаимодействии даже при наличии поддержки;
- в ограниченном инициировании социальных взаимодействий и ограниченном или ненормальном реагировании на социальные инициативы других;
- в отсутствии гибкости в поведении, трудностях в приспособлении к переменам и изменениям или ограниченные / повторяющиеся формы поведения, которые проявляются с достаточной частотой и заметны стороннему наблюдателю, а также мешают функционированию в различных ситуациях;
- в заметном стрессе и/или выраженных затруднениях при смене деятельности или переключении внимания.

Первый уровень – потребность в поддержке, при котором отмечается следующее:

- без поддержки и содействия недостаточность социального общения приводит к заметным нарушениям;
- сложности с инициированием социальных взаимодействий, нетипичные или неудачные реакции на обращения со стороны окружающих;
- сниженный интерес к социальным взаимодействиям;
- негибкое поведение препятствует функционированию в разных ситуациях (недостаточный уровень генерализации навыков и умений);
- сложности с переключением от одного вида деятельности к другому;
- проблемы с организацией и планированием, препятствующие независимости поведения и деятельности.

В ходе коррекционной работы возможен переход на более высокий уровень и соответственно, снижение потребности в поддержке. Противоположная динамика - снижение функциональных возможностей (и увеличение потребности в поддержке), которое может быть связано с различными причинами (в том числе и эндогенными) - в дошкольном возрасте отмечается реже.

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

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

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

Обучающиеся с РАС, посещающие МБДОУ № 4, имеют заключение ТПМПК (РАС с учетом психофизических особенностей обучающегося с умственной отсталостью) с рекомендациями по созданию специальных условий для получения образования обучающимся с ограниченными возможностями здоровья.

Психолого-педагогические особенности развития детей:

В контакт со взрослыми вступают избирательно. В играх с детьми участие не принимают, но могут находиться рядом с ними во время игр, наблюдая за их деятельностью. Инициативу в процессе общения не проявляют. Повторяют слова за людьми, которым доверяют. Не все дети слышат просьбы взрослых, стараются их выполнять в меру своих возможностей. Игрушки пытаются убирать совместно с воспитателем. Не всегда понимают, требования взрослого. Если что-то не нравится, закрывают уши, некоторые дети вокалируют, некоторые кричат. Уровень принятия социальных норм и правил ситуативен, зависим от внешнего контроля со стороны взрослого.

Эмоциональное состояние не устойчивое. Поведение не всегда адекватное, проявляют негативизм. Во время эмоционального перенапряжения могут замахнуться, оттолкнуть, как ребенка, так и взрослого. При возникновении трудностей - уход, не пытаются справиться с заданием, реакция на успех отсутствует. Низкий уровень познавательной активности, мотивация к деятельности отсутствует, самоконтроль слабый, низкая работоспособность.

Восприятие: сенсорные эталоны в стадии формирования. Соотносят предметы по цвету, форме. Испытывают трудности при соотнесении величин. Пространственные отношения не устанавливают.

Внимание: внимание характеризуется трудностью привлечения и целенаправленного удержания на одном объекте, снижением объема, быстрой отвлекаемостью, за счет этого продуктивность снижается, девочка выдает отказы. Не умеют работать по устной инструкции взрослого, необходима опора на наглядность, предметные картинки с указанием действий либо образец взрослого. Испытывают трудности в переключении с одного вида деятельности на другой, требуется организующая помощь педагога.

Память: способности к произвольному запоминанию оценить не удастся из-за выраженных нарушений речи, поведенческих реакций.

Мышление: наглядно-действенное. Испытывают затруднения при складывании разрезных картинок. Не всегда понимают смысл задания, требуется четкая пошаговая инструкция, многократное повторение, подкрепление наглядностью и визуальными подсказками. После объяснения задания с демонстрацией действий, не сразу приступают к его выполнению, могут не следовать инструкции взрослого.

Игровая деятельность: любят игры с песком. Могут продолжительно сидеть одни, расставлять кубики, строить башни, манипулировать машинками, проводить линии на бумаге, рассматривать книги. К настольным играм интереса не проявляют. В играх со взрослым включаются в игровой процесс, но непродолжительно по времени, быстро переключаются на другие игры.

Продуктивная деятельность – некоторым детям нравятся действия с пластилином, красками, клеем, но навыки лепки, рисования и аппликации, работы с ножницами, умения составлять изображения из готовых форм не сформированы, требуется постоянная помощь воспитателя.

Слабый уровень развития мелкой моторики и зрительно-моторной координации.

Навыки самообслуживания и культурно-гигиенические навыки недостаточно сформированы: одеваются, но одежду не складывают, руки моют по напоминанию и с помощью воспитателя. Индивидуальные особенности воспитанников. 4 детей нуждаются в индивидуальном сопровождении (тьютор по заключению ТППК), создании специальных условий для обучения и воспитания. Воспитанники имеют статус «ребенок-инвалид», с ними реализуется «индивидуальная программа реабилитации или абилитации» (далее ИПРА). В рамках реализации ИПРА, Учреждение реализует следующие мероприятия: получение образования по адаптированной образовательной программе, психолого-педагогическое консультирование

семей воспитанников (законных представителей), педагогическая коррекция, психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса.

Спектр различий детей с РАС обусловлен тем, что проблемы детского аутизма, серьезные сами по себе, осложняются и другими патологическими условиями.

Смягчение аутистических установок детей и вовлечение их в развивающее взаимодействие открывает возможность использования в коррекционной работе методов, разработанных для других категорий детей с ОВЗ и адекватных его индивидуальным образовательным потребностям.

Таким образом, вследствие неоднородности состава детей с РАС *содержание дошкольного образования выстраивается широко*, в соответствии с возможностями и потребностями детей: включать как образование, сопоставимое по уровню и срокам овладения с образованием нормально развивающихся сверстников, так и возможность специального (коррекционного) обучения на протяжении всего дошкольного возраста.

1.1.1.1.1. Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра

В законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст.79, пункт 2) указано, что для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (в том числе для детей с расстройствами аутистического спектра) создаются специальные условия получения образования. В той же статье (пункт 3) поясняется, что специальные условия подразумевают специальные программы и методы, учебники и пособия, дидактические материалы и технические средства, а также использование помощников (ассистентов).

Дети с РАС имеют сопутствующие интеллектуальные нарушения, им характерны особенности восприятия информации, трудности с концентрацией внимания и раздражительность. Развитие связей аутичного ребёнка с близким человеком и социумом в целом нарушено и осуществляется не так как в норме, и не так, как у других детей с ОВЗ.

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

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

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

Психофизиологическая основа этого явления изучена недостаточно, но, тем не менее, его ближайшее следствие очевидно: это трудности восприятия, усвоения сукцессивно организованных процессов, что в случае РАС – общепризнанный в науке факт.

Проявления нарушений представлений о пространственно-временных характеристиках окружающего у людей с РАС подробно описаны в литературе, основными из них являются:

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

Коррекционная работа по каждому из этих пунктов (или их сочетанию) предполагает целый спектр методических решений. Это могут быть специальные занятия, направленные на формирование целостного сенсорного образа (не только и не столько в русле сенсорной интеграции в традиционном понимании этого метода) и(или) способности выделения существенных, смысловоразличительных признаков (релизеров); организация сенсорного пространства и выбор стимульного и дидактического материала в соответствии с уровнем сензитивности по соответствующим сенсорным каналам.

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

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

Ещё одним следствием трудностей восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов является такой важнейший приём, как максимальная визуализация учебного материала. Ребёнку с аутизмом трудно воспринимать инструкции на слух, гораздо легче – в визуальной форме, которая в большей степени позволяет симультирование воспринимаемого материала. В зависимости от успешности работы по развитию понимания устной речи степень визуализации может постепенно уменьшаться; иногда необходимым оказывается использование письменной речи, альтернативных и аугментативных форм коммуникации и др.

Необходимость структурирования пространства связана с simultанностью восприятия в его примитивной форме, когда одномоментность восприятия связана нецелостностью образов и(или) представлений, которые сформированы ещё недостаточно, но только с одновременностью ощущения. Это свойственно всем маленьким детям, но при аутизме в силу асинхронии развития такая форма simultанности сохраняется длительное время; определённые виды деятельности оказываются жёстко связанными с определёнными участками пространства, и попытки видоизменять, нарушать сложившийся simultанный комплекс ставят перед ребёнком с аутизмом проблемы, которые ему трудно разрешить, что затрудняет возможности выбора,

ограничивает формирование произвольности и часто вызывает негативные поведенческие реакции.

Простейший приём из используемых в таких случаях – структурирование пространства, то есть жёсткая привязка определённых занятий к соответствующим участкам пространства (компартаментам). Это, с одной стороны, предупреждает значительную часть проблем поведения, но, с другой стороны, ограничивает произвольность, способствует закреплению стереотипов поведения.

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

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

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

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

- любые иные способы генерализации навыка.

Развитие социального взаимодействия, коммуникации и её форм в настоящее время рассматриваются как важнейшее направление воспитания и обучения детей с РАС. Большинство используемых методических подходов так или иначе преследует эти цели. К.Koenig (2012), например, к «стратегиям, запускающим социальное развитие», относит прикладной анализ поведения, визуальную поддержку, сценарии и ролевые игры, развивающие игры, видеомоделирование, опосредованное воздействие через партнёра, технологически оформленные инструкции, навыки использования групповых инструкций, развитие саморегуляции и самоконтроля. Приёмы и методы, включённые в этот перечень, ориентированы на детей с разной степенью выраженности аутистических расстройств и разным их профилем, используют различную техническую базу, и для каждого существуют определённые показания к применению, условия использования, возможные и нежелательные сочетания с другими подходами.

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

Развитие способности к репрезентации психической жизни других людей происходит только параллельно с развитием социального взаимодействия и коммуникации. Это процесс

постепенный, требующий постоянного учёта возможностей ребёнка с РАС на данный момент, особенностей его мотивационной сферы.

Особенности проблемного поведения ребёнка с аутизмом разнообразны: агрессия и аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные смех, плач, крик, различного рода стереотипии (двигательные, сенсорно-двигательные, речевые и т.д.). Такие поведенческие проявления препятствуют развитию ребёнка, затрудняют (при резкой выраженности делают фактически невозможным) учебный процесс и само взаимодействие с другими людьми.

Коррекция проблемного поведения – не только один из важнейших разделов комплексной коррекции аутистических расстройств, но часто и в значительной степени условие работы по другим направлениям. Особая роль принадлежит функциональному анализу поведения, одному из разделов бихевиоризма и прикладного анализа поведения. Предполагается, что любое поведение, в том числе и проблемное, выполняет определённую функцию, через поведенческий акт индивид осознанно или неосознанно сообщает о какой-то потребности, каком-то своём состоянии, об отношении к ситуации. Несмотря на то, что такой поведенческий подход считается наиболее эффективным, он иногда не даёт желаемых результатов, так как причины, вызывающие то или иное поведение, могут носить эндогенный характер.

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

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

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

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

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

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

Поэтому содержание образования формируется индивидуально на основе углубленной психолого-педагогической диагностики, рекомендаций ТПМПК и ИОМ. Для адаптации содержания направлений развития ребенка с РАС обращаемся к методам работы с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее - УО).

К специальным условиям, создаваемых для воспитанника с РАС, относятся: разработка и реализация Адаптированной образовательной программы, индивидуальные образовательные маршруты, психолого-педагогическое сопровождение воспитанников с РАС. Щадящий режим пребывания в детском саду. Индивидуальные и групповые занятия с педагогом-психологом, учителем-логопедом, учителем-дефектологом, инструктором по физической культуре, музыкальным руководителем. Тьюторское сопровождение (на основании заключения ТПМПК).

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

Термины «особые образовательные потребности» и «специальные условия образования» не входят в число основных понятий, перечисленных в статье 2 закона «Об образовании в Российской Федерации». Вместе с тем, значение этих понятий для содержания и организации образовательного процесса исключительно велико: без учета особых образовательных потребностей и создания соответствующих специальных условий образования обучающихся с РАС эффективный коррекционно-образовательный процесс просто невозможен.

Особые образовательные потребности обучающихся с РАС (С.А. Морозов) включают в себя:

- преодоление (смягчение) дефицита и(или) искаженности потребности в вербальном и невербальном общении и развивающихся вторично (или сочетанных) нарушений форм коммуникации;
 - создание предпосылок для понимания мотивов, лежащих в основе поступков, действий, поведения других людей, для развития социального взаимодействия;
 - смягчение обусловленных аутизмом особенностей поведения, затрудняющих учебный процесс, взаимодействие с другими людьми, в тяжелых случаях — пребывание в обществе, в коллективе
 - формирование навыков самообслуживания и социально-бытовых навыков.
- К наиболее общим положениям психолого-педагогической работы с детьми с аутизмом, которые учитываются в настоящей программе, следует отнести следующие:
- регулирование уровня сенсорной насыщенности среды в соответствии с возможностями ребёнка;
 - структурирование времени – в целях преодоления трудностей восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов, временной организации деятельности;
 - структурирование пространства – как способ, помогающий преодолению трудностей выбора в пространственной организации деятельности;
 - визуализация развивающих и обучающих средств, степень которой должна соответствовать возможностям ребёнка и перспективам его развития;
 - генерализация навыка – снятие (минимизация) зависимости навыка от несущественных факторов, препятствующих его переносу в другие условия; формирование функциональной значимости для ребёнка навыка как такового;
 - недостаточность возможностей (иногда невозможность) усвоения «из жизни» смысла

происходящего, новых навыков и умений (прежде всего, через игру и произвольное подражание). Вследствие этого возникает необходимость: а) определение соотношения методов обучения и воспитания, специально направленных на обучение определённым навыкам и умениям; б) адаптацию традиционных методов обучения с учётом особенностей развития детей с РАС;

- отклонения от типичных представлений о принципе «от простого - к сложному», поскольку в условиях искажённого развития понятия о простоте и сложности могут быть очень индивидуальными;

- в мыслительных процессах переходить от декларативных (например, механического запоминания или установления формальной последовательности явлений и др.) к процессуальным механизмам (например, логической памяти или установлению причинно-следственных связей);

- без коррекции проблем поведения – какого бы генеза они ни были – содержательная работа по реализации программы дошкольного образования эффективной быть не может.

Для определения образовательных мероприятий необходимо:

- выделение проблем ребёнка, требующих комплексной коррекции;
- определение образовательной траектории;
- мониторинг реализации принятой индивидуальной коррекционно-образовательной программы.

Для реализации АОП необходимым условием является создание среды, адекватной общим и особым образовательным потребностям обучающегося с РАС, гарантирующей сохранение и укрепление физического и психологического здоровья воспитанника.

1.1.1.1.2. Этапы дошкольного уровня образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра

Выделяются следующие этапы дошкольного образования:

- ранний возраст;
- начальный;
- основной;
- пропедевтический.

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

В настоящее время помощь в раннем возрасте детям с повышенным риском развития аутизма не носит систематического характера: официальные документы, регламентирующие раннюю помощь детям группы риска по РАС, только разрабатываются, да и само официальное определение группы повышенного риска формирования РАС не сформулировано.

В Российской Федерации в соответствии с Концепцией ранней помощи, предполагается создание центров ранней помощи разной ведомственной принадлежности (здравоохранение, образование, социальная защита). Структура таких центров и их кадровое обеспечение в настоящее время разрабатываются. Роль специалистов центров ранней помощи заключается в квалифицированном совете, в формировании у родителей способности к выбору правильного решения.

Начальный этап. Переход к начальному этапу дошкольного образования происходит с установлением диагноза РАС и характеризуется возможностью:

- определить степень тяжести аутистических расстройств;
- определить психолого-педагогический профиль развития;
- решить вопрос об установлении инвалидности и в случае её установления сформировать индивидуальную программу реабилитации/абилитации;
- составить индивидуальную программу коррекции и развития.

В России решением задач начального этапа дошкольного образования детей с РАС в обозначенном выше ключе занимаются в основном негосударственные, чаще всего общественные благотворительные организации. Важнейшие вопросы координация их деятельности с ДОО и другими государственными структурами в настоящее время не решены.

Задача нашего Учреждения создать такие условия в детском саду, при которых станет реально возможным постепенное включение ребёнка с аутизмом в систему дошкольного образования.

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

Индивидуальные программы освоения основных образовательных областей должны быть адаптированы для детей с РАС в соответствии с особенностями, свойственными аутизму, и к каждому ребёнку с аутизмом индивидуально. Адаптация ООП дошкольного образования должна включать не только содержательную, но также методическую и организационную составляющие, то есть создавать возможность вводить коррекционные моменты в те или иные разделы ООП дошкольного образования, планировать индивидуальную работу по актуальным для данного ребёнка темам программы.

В настоящее время осуществляется **основной этап** дошкольного образования детей с РАС характеризуется полным или частичным подключением ребёнка с аутизмом к освоению предусмотренных ФГОС основных образовательных областей.

Индивидуальные программы освоения основных образовательных областей должны быть адаптированы для детей с РАС в соответствии с особенностями, свойственными аутизму, и к каждому ребёнку с аутизмом индивидуально.

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

Как показывает практика, даже для ребёнка с типичным развитием начало школьного обучения представляет сложный период: возникают новые требования к регламенту поведения, изменяется процесс обучения (например, урок длится существенно дольше, чем занятие в подготовительной группе), возрастают требования к вниманию, способности к самоконтролю, выносливости, коммуникации и т.д.

Все задачи подготовки к школе можно разделить на:

- социально-коммуникативные;
- поведенческие;
- организационные;
- навыки самообслуживания и бытовые навыки;
- академические (основы чтения, письма, математики).

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

Начало пропедевтического периода определяется индивидуально в зависимости от уровня тяжести аутистических расстройств и вероятных перспектив начального основного образования.

1.2. ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ

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

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

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

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

Целевые ориентиры определяются на время окончания этапа ранней помощи (одновременно на начало дошкольного возраста) и на время завершения дошкольного образования.

На этапе завершения дошкольного образования целевые ориентиры определяются отдельно для трёх уровней тяжести.

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

Группа функционирует 1 год. Есть дети, которые по развитию не достигли целевых ориентиров раннего возраста, поэтому стоит задача достичь планируемых результатов данного возраста.

1.2.1. Планируемые результаты (целевые ориентиры) реализации Программы детьми с РАС раннего возраста и одновременно на начало дошкольного возраста

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

- 1) локализует звук взглядом и (или) поворотом головы в сторону источника звука;
- 2) эмоционально позитивно реагирует на короткий тактильный контакт (не во всех случаях);
- 3) реагирует (останавливается, замирает, смотрит на педагогического работника, начинает плакать) на запрет («Нельзя!», «Стоп!»);
- 4) выражает отказ, отталкивая предмет или возвращая его педагогическому работнику;
- 5) использует взгляд и вокализацию, чтобы получить желаемое;
- 6) самостоятельно выполняет действия с одной операцией;
- 7) самостоятельно выполняет действия с предметами, которые предполагают схожие операции (нанизывание колец, вкладывание стаканчиков);
- 8) демонстрирует соответствующее поведение в ходе выполнения действий с игрушками: бросает мяч, катает машинку, ставит кубики друг на друга, вставляет стержни в отверстия;
- 9) самостоятельно выполняет деятельность, включающую два разных действия, например, вынимать, вставлять;
- 10) самостоятельно выполняет деятельность, включающую несколько разных действий, например: вставлять, открывать, вынимать, закрывать;
- 11) завершает задание и убирает материал;
- 12) выполняет по подражанию до десяти движений;
- 13) вкладывает одну - две фигуры в прорезь соответствующей формы в коробке форм;

- 14) нанизывает кольца на стержень;
- 15) составляет деревянный пазл из трёх частей;
- 16) вставляет колышки в отверстия;
- 17) нажимает кнопки на различных игрушках, которые в результате нажатия срабатывают (например, включается свет, издаётся звук, начинается движение);
- 18) разъединяет детали конструктора;
- 19) строит башню из трёх кубиков;
- 20) оставляет графические следы маркером или мелком (линии, точки, каракули);
- 21) стучит игрушечным молотком по колышкам;
- 22) соединяет крупные части конструктора;
- 23) обходит, а не наступает на предметы, лежащие на полу;
- 24) смотрит на картинку, которую показывают родители (законные представители), педагогические работники;
- 25) следит за местом (контейнер, пустое место для кусочка пазла), куда помещаются какие-либо предметы;
- 26) следует инструкциям «стоп» или «подожди» без других побуждений или жестов;
- 27) выполняет простые инструкции, предъявляемые без помощи и жеста;
- 28) находит по просьбе 8-10 объектов, расположенных в комнате, но не непосредственно в поле зрения ребёнка, а которые нужно поискать;
- 29) машет (использует жест «Пока») по подражанию;
- 30) «танцует» с другими под музыку в хороводе;
- 31) выполняет одно действие с использованием куклы или мягкой игрушки;
- 32) решает задачи методом проб и ошибок в игре с конструктором;
- 33) снимает куртку, шапку (без застёжек) и вешает на крючок;
- 34) уместно говорит «привет» и «пока» как первым, так и в ответ;
- 35) играет в простые подвижные игры (например, в мяч, «прятки»);
- 36) понимает значения слов «да», «нет», использует их вербально или невербально (не всегда);
- 37) называет имена близких людей;
- 38) выражения лица соответствуют эмоциональному состоянию (рад, грустен);
- 39) усложнение манипулятивных «игр» (катание машинок с элементами сюжета);
- 40) последовательности сложных операций в игре (например, собирание пирамидки, домика из блоков, нанизывание бус);
- 41) понимание основных цветов («дай жёлтый» (зелёный, синий);
- 42) элементы сюжетной игры с игровыми предметами бытового характера;
- 43) проделывает действия с куклой или мягкими игрушками (с помощью педагогического работника);
- 44) иногда привлекает внимание окружающих к предметам речью или жестом к желаемому предмету;
- 45) выстраивает последовательности из трёх и более картинок в правильном порядке;
- 46) пользуется туалетом с помощью педагогического работника;
- 47) моет руки с помощью педагогического работника;
- 48) ест за столом ложкой, не уходя из-за стола;
- 49) преодолевает избирательность в еде (частично).

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

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

- 1) понимает обращенную речь на доступном уровне;
- 2) владеет элементарной речью (отдельные слова) и (или) обучен альтернативным формам общения;
- 3) владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально);
- 4) выражает желания социально приемлемым способом;
- 5) возможны элементарные формы взаимодействия с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми;
- 6) выделяет себя на уровне узнавания по фотографии;
- 7) выделяет родителей (законных представителей) и знакомых педагогических работников;
- 8) различает своих и чужих;
- 9) поведение контролируется в знакомой ситуации (на основе стереотипа поведения);
- 10) отработаны основы стереотипа учебного поведения;
- 11) участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников;
- 12) может сличать цвета, основные геометрические формы;
- 13) знает некоторые буквы;
- 14) владеет простейшими видами графической деятельности (закрашивание, обводка);
- 15) различает «большой - маленький», «один - много»;
- 16) выполняет физические упражнения по показу (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- 17) выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута (под контролем педагогических работников);
- 18) умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме);
- 19) пользуется туалетом (с помощью);
- 20) владеет навыками приёма пищи.

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

- 1) владеет простыми формами речи (двух-трёхсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения;
- 2) владеет конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально);
- 3) может поддерживать элементарный диалог (чаще - формально);
- 4) отвечает на вопросы в пределах ситуации общения;
- 5) возможно ограниченное взаимодействие с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми;
- 6) выделяет себя, родителей (законных представителей), специалистов, которые с ним работают;
- 7) различает людей по полу, возрасту;
- 8) владеет поведением в учебной ситуации, но без возможностей гибкой адаптации;
- 9) участие в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руковод-

ством педагогических работников;

10) знает основные цвета и геометрические формы;

11) знает буквы, владеет техникой чтения частично;

12) может писать по обводке;

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

14) есть прямой счёт до 10;

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

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

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

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

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

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

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

3) может поддерживать диалог (часто - формально);

4) владеет конвенциональными формами общения с обращением;

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

6) выделяет себя как субъекта (частично);

7) поведение контролируется с элементами самоконтроля;

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

9) владеет поведением в учебной ситуации;

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

11) владеет техникой чтения, понимает простые тексты;

12) владеет основами безотрывного письма букв);

13) складывает и вычитает в пределах 5-10;

14) сформированы представления о своей семье, Отечестве;

15) знаком с основными явлениями окружающего мира;

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

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

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

19) участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами;

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

21) принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи;

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

1.3. РАЗВИВАЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРОГРАММЕ

Оценивание качества образовательной деятельности по Программе направлено на ее усовершенствование.

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

Оценивание качества, то есть оценивание соответствия образовательной деятельности, реализуемой Учреждением, заданным требованиям Стандарта и Программы в дошкольном образовании обучающихся с ОВЗ, направлено в первую очередь на оценивание созданных Учреждением условий в процессе образовательной деятельности.

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

Целевые ориентиры, представленные в Программе:

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

В соответствии с ФГОС дошкольного образования и принципами Программы оценка качества образовательной деятельности по Программе:

- 1) поддерживает ценности развития и позитивной социализации ребенка раннего и дошкольного возраста с ОВЗ;
- 2) учитывает факт разнообразия путей развития ребенка с ОВЗ в условиях современного общества;
- 3) ориентирует систему дошкольного образования на поддержку вариативных организационных форм дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ;
- 4) обеспечивает выбор методов и инструментов оценивания для семьи, образовательной организации и для педагогических работников Учреждения в соответствии:
 - разнообразия вариантов развития обучающихся с ОВЗ в дошкольном детстве;
 - разнообразия вариантов образовательной и коррекционно-реабилитационной среды;
 - разнообразия местных региональных условий;
- 5) представляет собой основу для развивающего управления программами дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ на уровне Учреждения, учредителя, региона, страны, обеспечивая тем самым качество основных образовательных программ дошкольного образования в разных условиях их реализации в масштабах всей страны.

Система оценки качества реализации АОП ДО для обучающихся с ОВЗ на уровне Учреждения должна обеспечивать участие всех участников образовательных отношений и в то же время выполнять свою основную задачу - обеспечивать развитие системы дошкольного образования в соответствии с принципами и требованиями Стандарта.

Программой предусмотрены следующие уровни системы оценки качества:

- диагностика развития ребенка раннего и дошкольного возраста с ОВЗ, используемая как профессиональный инструмент педагогического работника с целью получения обратной связи от

собственных педагогических действий и планирования дальнейшей индивидуальной работы с детьми с ОВЗ по Программе;

- внутренняя оценка, самооценка Учреждения;
- внешняя оценка Учреждения, в том числе независимая профессиональная и общественная оценка.

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

- повышения качества реализации программы дошкольного образования;
- реализации требований ФГОС ДО к структуре, условиям и целевым ориентирам основной образовательной программы дошкольного учреждения (АОП РАС);
- обеспечения объективной экспертизы деятельности Учреждения в процессе оценки качества адаптированной программы дошкольного образования обучающихся с ОВЗ;
- задания ориентиров педагогическим работникам в их профессиональной деятельности и перспектив развития самого Учреждения;
- создания оснований преемственности между дошкольным и начальным общим образованием обучающихся с ОВЗ.

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

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

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

Система оценки качества дошкольного образования:

- сфокусирована на оценивании психолого-педагогических и других условий реализации Программы в ДОО в пяти образовательных областях, определенных Стандартом;
- учитывает образовательные предпочтения и удовлетворенность дошкольным образованием со стороны семьи ребенка;
- исключает использование оценки индивидуального развития ребенка в контексте оценки работы ДОУ;
- исключает унификацию и поддерживает вариативность форм и методов дошкольного образования;
- способствует открытости по отношению к ожиданиям ребенка с РАС, семьи, педагогических работников, общества и государства;
- включает как оценку педагогическими работниками ДОО собственной работы, так и независимую профессиональную и общественную оценку условий образовательной деятельности в дошкольном образовательного учреждения;
- использует единые инструменты, оценивающие условия реализации программы в ДОО, как для самоанализа, так и для внешнего оценивания.

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

Программа строится на основе общих закономерностей развития личности обучающихся дошкольного возраста, с ОВЗ с учетом сенситивных периодов в развитии. Обучающиеся с раз-

личными недостатками в физическом и (или) психическом развитии могут иметь качественно неоднородные уровни двигательного, речевого, познавательного и социального развития личности, поэтому целевые ориентиры Программы Учреждение учитывает не только возраст ребенка, но и уровень развития его личности, степень выраженности различных нарушений, а также индивидуально-типологические особенности развития ребенка.

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

- 1) педагогические наблюдения, педагогическую диагностику, связанную с оценкой эффективности педагогических действий с целью их дальнейшей оптимизации;
- 2) детские портфолио, фиксирующие достижения ребенка в ходе образовательной деятельности;
- 3) карты развития ребенка с ОВЗ;
- 4) различные шкалы индивидуального развития ребенка с ОВЗ.

Результаты педагогической диагностики (мониторинга) используются для решения следующих образовательных задач:

- индивидуализации образования (в том числе поддержки ребёнка, построения его образовательной траектории или профессиональной коррекции особенностей его развития);
- оптимизации работы с группой детей;
- поиск эффективных технологий и методов, позволяющих скорректировать образовательный процесс;
- совершенствование условий образовательного процесса и развивающей среды с учетом полученной в процессе педагогической диагностики информации.

Периодичность проведения педагогической диагностики определяется ДОО. Педагогическая диагностика в группе с детьми ОВЗ проводится 3 раза в год:

- в начале года стартовая диагностика - на начальном этапе освоения ребёнком образовательной программы в зависимости от времени его поступления в дошкольную группу;
- в середине учебного года педагогическая диагностика проводится только с детьми «группы риска» (сопровождающих ППк).
- в конце года заключительная диагностика - на завершающем этапе освоения программы его возрастной группой; финальная диагностика - на завершающем этапе освоения программы дошкольного образования.

В проведении педагогической диагностики участвуют педагоги: учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог, воспитатели, инструктор по физическому развитию, музыкальный руководитель.

При проведении диагностики на начальном этапе учитывается адаптационный период пребывания ребёнка в группе. По результатам диагностики педагоги проектируют образовательную деятельность с детьми каждой возрастной группы, составляется индивидуальный маршрут развития ребенка, которому требуется особая педагогическая поддержка, в целях построения его образовательной траектории или профессиональной коррекции особенностей его развития.

В конце учебного года проводится сравнительный анализ результатов диагностики на начало и конец учебного года, показывающий эффективность педагогических воздействий. Данные обсуждаются и интерпретируются, выявляются причины недостатков, определяются ресурсы и пути их минимизации. Определяется основа для конструирования образовательного процесса на новый учебный год, а также для организации методической работы с педагогами. Сравнение результатов стартовой и финальной диагностики позволяет выявить индивидуальную динамику развития ребёнка.

ДОО самостоятельно выбирает инструменты педагогической и психологической диагно-

стики развития обучающихся, в том числе, его динамики.

Основным инструментом является педагогическая диагностика. Педагогическая диагностика в ДОУ проводится педагогом в произвольной форме на основе малоформализованных диагностических методов: наблюдения, свободных бесед с детьми, анализа продуктов детской деятельности (рисунков, работ по лепке, аппликации, построек, поделок и тому подобное), создания специальных игровых ситуаций. При необходимости педагог может использовать специальные методики диагностики физического, коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического развития.

Основным методом педагогической диагностики является наблюдение. Ориентирами для наблюдения являются возрастные характеристики развития ребёнка. Они выступают как обобщенные показатели возможных достижений детей на разных этапах дошкольного детства в соответствующих образовательных областях. Педагог наблюдает за поведением ребёнка в деятельности (игровой, общении, познавательно-исследовательской, проектной, изобразительной, конструировании, двигательной), разных ситуациях (в режимных процессах, в группе и на прогулке, совместной и самостоятельной деятельности детей и других ситуациях). В процессе наблюдения получают данные о реальном развитии ребенка, педагог отмечает, насколько сформированы у него навыки по каждой области развития относительно среднестатистической возрастной нормы (навык не сформирован; навык сформирован частично; навык сформирован полностью).

Наблюдая за поведением ребёнка, педагог обращает внимание на частоту проявления каждого показателя, самостоятельность и инициативность ребёнка в деятельности. Частота проявления указывает на периодичность и степень устойчивости показателя. Самостоятельность выполнения действия позволяет определить зону актуального и ближайшего развития ребёнка. Инициативность свидетельствует о проявлении субъектности ребёнка в деятельности и взаимодействии.

Результаты наблюдения фиксируются в картах наблюдений. Фиксация данных наблюдения позволит педагогу выявить и проанализировать динамику в развитии ребёнка на определенном возрастном этапе, а также скорректировать образовательную деятельность с учётом индивидуальных особенностей развития ребёнка и его потребностей.

Педагогическая диагностика завершается анализом полученных данных, на основе которых педагог выстраивает взаимодействие с детьми, организует развивающую предметно-пространственную среду (РППС), мотивирующую активную творческую деятельность обучающихся, составляет индивидуальные образовательные маршруты освоения образовательной Программы, осознанно и целенаправленно проектирует образовательный процесс.

Психологическую диагностику развития детей проводит педагог - психолог с целью выявления и изучения индивидуально-психологических особенностей детей, причин возникновения трудностей в освоении образовательной программы. Участие ребёнка в психологической диагностике проводится с согласия его родителей (законных представителей). Результаты психологической диагностики могут использоваться для решения задач психологического сопровождения и оказания адресной психологической помощи.

2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1. ОПИСАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАС В СООТВЕТСТВИИ С НАПРАВЛЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА, ПРЕДСТАВЛЕННЫМИ В ПЯТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЛАСТЯХ

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

- *коррекционная работа по смягчению ключевых симптомов аутизма* (качественные нарушения коммуникации и социального взаимодействия, а также ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности);
- *освоение содержания программ в традиционных образовательных областях* (социально-коммуникативном, познавательном, речевом, художественно-эстетическом и физическом развитии).

2.1.1. Социально-коммуникативное развитие

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

Социально-коммуникативное развитие:

- усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;
- развитие общения и взаимодействия ребенка с педагогическим работником и другими детьми; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;
- развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности с другими детьми, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу обучающихся и педагогических работников в организации;
- формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

2.1.2. Речевое развитие

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

1. Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владение речью как средством общения и культуры (из этого подраздела на основном этапе сохраняется актуальность только увеличение числа спонтанных высказываний).
2. Развитие фонематического слуха; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи:
 - совершенствование конвенциональных форм общения;
 - расширение спектра навыков коммуникации в сложной ситуации;
 - расширение спектра жизненных ситуаций, применительно к которым сформированы навыки общения;
 - развитие навыков диалога, речевого взаимодействия в рамках простой беседы.
3. Развитие речевого творчества (единственной конкретной задачей в развитии речевого

творчества при РАС в дошкольном возрасте может быть продолжение работы по формированию спонтанного речевого общения).

4. Знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы: возможно при сформированности понимания речи с учётом степени пресыщаемости и утомляемости ребёнка, при правильном подборе текстов (доступность по содержанию) и внимательном контроле за пониманием их содержания.

5. Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте: начинать это направление работы следует как можно раньше, но основной её объём приходится на пропедевтический период.

2.1.3. Развитие познавательной деятельности

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

- развитие интересов обучающихся, любознательности и познавательной мотивации;
- формирование познавательных действий, становление сознания;
- развитие воображения и творческой активности;
- формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях),
- формирование первичных представлений о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира.

Задачи познавательного развития:

1. Формирование первичных представлений об объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира: представлений о форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях:

- развитие невербальных предпосылок интеллекта с использованием соотнесения и различения предметов, предметов и их изображений, по признакам формы, цвета, размера с целью формирования первичных представлений о форме, цвете, размере (как подготовка к восприятию целостного зрительного образа);
- соотнесение количества (больше - меньше - равно);
- соотнесение пространственных характеристик (шире - уже, длиннее - короче, выше - ниже);
- различные варианты ранжирования;
- начальные этапы знакомства с элементарными математическими представлениями (количество, число, часть и целое);
- сличение звуков по высоте, силе, тембру, ритму и темпу звучания;
- сличение различных материалов по фактуре и другим характеристикам;
- формирование первичных представлений о пространстве и времени; движении и покое;
- формирование представлений о причинно-следственных связях.

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

- формирование и расширение спектра интересов на основе мотивации, адекватной уровню

развития ребёнка с РАС;

- определение спектра, направленности познавательных действий (с учётом уровня аффективного, когнитивного, речевого, коммуникативного развития ребёнка);
- коррекция развития любознательности при РАС, т.к. спонтанно её уровень снижен и (или) искажён, т.е., как правило, находится в русле особых интересов ребёнка с аутизмом.

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

- при наиболее тяжёлых нарушениях трудности воображения (т.е. проецирования опыта в будущее) часто компенсируются отработкой стереотипа (поведения, последовательности действий) и созданием необходимых внешних условий; в дальнейшем по возможности нарабатывается гибкость, позволяющая в той или иной степени отойти от стереотипа;
- на основе произвольного подражания нарабатывается гибкость реакции, способность приспособливать её к определённым конкретным условиям;
- развитие воображения посредством модификации, обогащения простейших его форм через доступные формы анализа собственного и чужого опыта;
- если воображение развивается искажённо (оторвано от реальности), необходимо использовать совместную предметно-практическую деятельность и коммуникацию для того, чтобы «заземлить» аутистические фантазии, связать их с событиями реальной жизни;

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

5. Формирование первичных представлений о малой Родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира:

- формирования представлений, означенных в этом пункте, полностью зависит от успешности работы по способности выделять себя из окружающего на различных уровнях, от возможности сформировать представления о перечисленных категориях (малая Родина, Отечество, традиции, праздники) и степени формальности этих представлений;
- конкретизация представлений, обозначенных в этом пункте, возможна только в рамках индивидуальной программы развития (достижимо не для всех обучающихся с РАС).

2.1.4. Художественно-эстетическое развитие

Целевые установки по художественно-эстетическому развитию предусматривают:

- развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы;
- становление эстетического отношения к окружающему миру;
- формирование элементарных представлений о видах искусства;
- восприятие музыки, художественной литературы, фольклора;
- стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений;
- реализация самостоятельной творческой деятельности обучающихся (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной).

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

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

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

2.1.5. Физическое развитие

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

- развитие двигательной активности, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость;
- проведение занятий, способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящим ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны);
- формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере;
- становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек).

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

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

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

2.1.6. Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС

Начало школьного обучения для ребёнка с типичным развитием представляет сложный период: возникают новые требования к регламенту поведения, изменяется процесс обучения (например, урок длится существенно дольше, чем занятие в подготовительной группе), возрастают требования к вниманию, способности к самоконтролю, выносливости, коммуникации.

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

готовке должен быть дифференцированным. Начало пропедевтического периода определяется индивидуально в зависимости от уровня тяжести аутистических расстройств и вероятных перспектив начального основного образования.

Задачи подготовки к школе можно разделить на:

- социально-коммуникативные,
- поведенческие,
- организационные,
- навыки самообслуживания и бытовые навыки,
- академические (основы чтения, письма, математики).

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

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

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

2. Минимальный уровень развития коммуникации и коммуникативных навыков, необходимый для обучения в классе, отсутствие негативизма к пребыванию в одном помещении с другими детьми; в плане речевого развития - способность принимать на слух фронтальную (в самом крайнем случае - индивидуальную) инструкцию.

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

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

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

- следует развивать потребность в общении;
- развивать адекватные возможностям ребёнка формы коммуникации, прежде всего - устную речь (в случае необходимости альтернативные и дополнительные формы коммуникации);
- учить понимать фронтальные инструкции;
- устанавливать и поддерживать контакт и взаимодействие с обучающимися и педагогическими работниками на уроках и во внеурочное время;
- соблюдать регламент поведения в школе.

Организационные проблемы перехода ребёнка с аутизмом к обучению в школе:

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

- выдерживать урок, сохраняя достаточный уровень работоспособности;
- спокойно относиться к чередованию уроков и перемен (что с учётом стереотипности обу-

чающихся с аутизмом не всегда легко);

- правильно реагировать на звонки (возможна гиперсензитивность) и контроль времени;
- уметь правильно (хотя бы не асоциально) вести себя в различных школьных ситуациях (на переменах, в столовой, в библиотеке, на прогулках).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- с целью профилактики пресыщения следует чередовать виды деятельности;

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

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

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

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

В случае аутизма это очень важный круг проблем, решение которых возможно только при условии самого тесного сотрудничества специалистов и семьи. Большинство этих проблем - как и многих других - нужно начинать решать совместными усилиями в раннем детстве. Если же это по каким-то причинам не получилось, в пропедевтическом периоде дошкольного образования нужно разрабатывать индивидуальные программы, направленные на ускоренное решение обозначенных выше трудностей. Понятно, что эти вопросы касаются, в основном, обучающихся с тяжёлыми и осложнёнными формами РАС, или обучающихся, которых в дошкольном возрасте воспитывали по типу гиперопеки. Решение этих проблем в возрасте 5-7 лет возможно в русле прикладного анализа поведения или с помощью традиционных педагогических методов.

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

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

Основы обучения обучающихся с РАС чтению:

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

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

3. Обучение технике чтения начинаем с изучения звуков с предъявлением ребенку букв. Используемый дидактический материал может быть разным: объёмные буквы деревянные, от магнитной азбуки, вырезанные из картона, карточки с изображением букв. В дальнейшем также недопустимо использовать тексты, в которых слова разделены на слоги (например, «дя-дя», «бел-ка»), т.к. это может зафиксировать послоговое скандированное чтение.

4. Буквы не следует изучать в алфавитном порядке. При работе с неговорящими детьми нужно начинать с изучения букв, обозначающих звуки, которые мы стараемся вызвать при формировании экспрессивной речи. Не исключено, что экспрессивную речь сформировать не удастся, но выученные буквы (в дальнейшем - слоги) станут предпосылкой для узнавания слов в рамках так называемого «глобального чтения», для использования письменных табличек в целях элементарной коммуникации (обозначать своё желание, согласие или несогласие с ситуацией).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

аутичному ребенку чаще всего сложно вернуться к уже сказанному, в то время как прочитанный текст симультивирует речь и позволяет вернуться к ранее прочитанному: создается предпосылка если не для преодоления проблемы восприятия сукцессивно организованных процессов, то для компенсации этих трудностей, облегчения их преодоления.

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

14. Более того, возникает возможность ощутить развитие жизни во времени, представить, понять широту временных границ окружающего, выйти на уровень более целостного восприятия и понимания жизни.

Основы обучения обучающихся с РАС письму:

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

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

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

- определить уровень психофизиологической готовности ребенка к обучению письму;
- научить ребенка соблюдению гигиенических требований, необходимых при обучении графическим навыкам;
- провести подготовительную работу непосредственно с простыми графическими навыками (штриховка, обводка, дорисовка);
- провести работу по развитию пространственных представлений, зрительно-моторной координации.

4. Оценивая психофизиологическую готовность ребенка к обучению письму, следует учитывать его интеллектуальные и моторные возможности, сформированность произвольной деятельности, выраженность стереотипных проявлений, особенности мотивационной сферы, возраст.

В ходе подготовительного периода, обучая ребенка простейшим графическим действиям, необходимо соблюдать такие гигиенические требования, как правильная посадка, положение ручки в руке, размещение тетради на плоскости стола, достаточная освещенность и правильная направленность света, длительность занятия. Следует подчеркнуть, что обучение правильно держать ручку встречает у обучающихся с аутизмом значительные трудности: часто кончик ручки направлен «от ребёнка», отмечается низкая посадка пальцев на ручке. Для формирования правильного положения руки на ручке необходимо применять специальные насадки, специальные

ручки. К сожалению, это не всегда помогает, но задерживаться на этом слишком долго и добиваться правильного положения руки «любой ценой» не следует, т.к. можно вызвать негативизм к письму и графической деятельности в целом.

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

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

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

- обводка по полному тонкому контуру (кратковременно),
- обводка по частому пунктиру (кратковременно),
- обводка по редким точкам (более длительный период),
- обозначение точки «старта» написания буквы (более длительный период),
- самостоятельное написание буквы, слога, слова (основной вид деятельности).

7. Каждый этап должен быть представлен небольшим (два - три - четыре) количеством повторов для того, чтобы все разместить в пределах строчки, и чтобы в конце строчки обязательно оставалось место для полностью самостоятельного письма, чтобы ученику можно было закончить строчку самостоятельно.

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

9. Прежде всего, выделяют и осваивают основное движение: от начальной точки, расположенной несколько ниже верхней границы строки, линию ведут против часовой стрелки по траектории овала, как при написании букв «с» и далее «о». Характер основного движения определяется конечной целью - освоением безотрывного письма.

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

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

написанным крючочком справа:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

12. Приступать к написанию слов следует по возможности раньше: даже если ребёнок умеет писать не все буквы, но из тех, что он умеет писать, можно сложить знакомое для него короткое слово, такое слово нужно включить в задание по письму. Это очень важно, поскольку таким образом готовится переход к безотрывному письму (техническая задача обучения), который нужно начинать по возможности раньше; это также является профилактикой «побуквенного письма» (оно не столь нежелательно, как «побуквенное чтение», но его негативный эффект все же существует), которое мешает удерживать смысл написанного и делает навык более формальным.

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

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

Обучение обучающихся с расстройствами аутистического спектра основам математических представлений:

1. Детям с РАС свойственен неосознанный механический счет в прямом порядке; несформированность обобщенных представлений о количестве; непонимание пространственных отношений; затруднения при выполнении заданий по словесной инструкции; стереотипное (без понимания) запоминание математических терминов; трудности понимания смысла даже простых задач в связи с нарушениями речевого развития. Это отчасти объясняет, почему обучение основам математических знаний встречает так много трудностей в пропедевтическом периоде.

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

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

В формировании понятия числа можно выделить два крайних варианта проблем:

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

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

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

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

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

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

6. С подобными трудностями при обучении обучающихся с РАС сталкиваются, практически, во всех случаях. Причины этих сложностей различны: непонимание условия задачи в связи с задержкой и искажением речевого развития, сложности сосредоточения на содержании задачи в связи с проблемами концентрации внимания, трудности охвата всех моментов в связи с фиксацией на частностях. Приступая к заданиям такого рода, необходимо подробно объяснить ребёнку условие задачи на наглядном материале (предметы, рисунки в тетради). Каждое слагаемое (вычитаемое, уменьшаемое) должно быть сопоставлено с соответствующим количеством конкретных

предметов или рисунков; между группами предметов (или рисунков) должны быть поставлены соответствующие знаки математических действий. При этом мы должны называть эти знаки не «плюс» и «минус», но «прибавляем», «отнимаем». Важно объяснить ребёнку, какой задан вопрос, и какой ответ мы должны получить в результате решения. Такой алгоритм решения во многих случаях приводит к быстрым хорошим результатам, но некоторым детям необходимо более длительное время для усвоения порядка решения задач.

7. Очень важно внимательно контролировать уровень понимания основных математических понятий и соответствие этого уровня состоянию практических умений и навыков. Вторым моментом - не допускать разрыва между чисто математическими категориями (сформированными даже на очень высоком уровне) и возможностью их практического использования, т.е. не увлекаться решением все более и более сложных абстрактных вычислительных примеров, если не сформированы навыки решения задач со смысловым содержанием.

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

2.1.7. Часть программы, формируемая участниками образовательных отношений

Специфика условий (региональных, национальных, этнокультурных)

В Программе учитываются специфические климатические особенности Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, на территории которого расположен город Нефтеюганск.

Специфика климата региона (продолжительная суровая зима, пониженное содержание кислорода, резкие, в течение нескольких часов, перепады температур, влажности, силы ветра, атмосферного давления) влияет не только на состояние здоровья, но и способствует созданию иной модели, образа жизни с собственным ритмом, привычками и особенностями.

При организации жизни детей в группе, кроме основных принципов построения режима учитываются особенности конкретного сезонного периода года и их влияние на: состояние и функционирование органов и систем организма ребенка; уровень общей работоспособности; возникновение естественных движений. В зависимости от погодных условий разработан график прогулок с учетом зависимости продолжительности прогулок от температурного режима.

Национально-региональный компонент реализуется через приобщение воспитанников к быту хантыйского и мансийского народов, его традициям и культуре в разных видах деятельности (уголок родного края, альбом с иллюстрациями, раскраски).

Содержание работы по программе ознакомление с родным краем.

Цель: Формирование духовности, нравственно-патриотических чувств у детей дошкольного возраста.

Задачи:

- формировать уважение к труду, навыки самообслуживания;
- воспитывать доброжелательность;
- способствовать усвоению социальных ценностей (в коллективной деятельности);
- развивать интерес к явлениям общественной жизни: семье, детскому саду, труду взрослых.

Планируемые результаты.

- имеет навыки самообслуживания;

- доброжелателен;
- усвоил социальные ценности (в коллективной деятельности);
- имеет интерес к явлениям общественной жизни: семье, детскому саду, труду взрослых.

В формируемой участниками части АОП ДО предусмотрены приоритетные направления коррекционно-развивающей деятельности:

- сенсорная интеграция и сенсомоторное развитие детей посредством развивающих упражнений с сенсорно-динамической комнате с элементами комнаты «Дом Совы».

Сенсорно-динамическая комната

Сенсорно-динамическая комната — это комната, оснащенная элементами комнаты «Совы», оборудованием для снятия эмоционального напряжения, по принципам сенсорной интеграции. В сенсорно-динамической комнате оказывается эффективная помощь особенным детям. Разнообразные вариации использования снарядов способствуют развитию физической силы, телесной пластики, ловкости, баланса и координации, эмоционального уравнивания.

Развитие получает как тело, так и мозг. Активные и разноплановые упражнения заставляют сердце чаще биться, следовательно, улучшается кровоснабжение мозга, и он начинает работать лучше.

Пространство сенсорно-динамической комнаты организовано таким образом, что, выполняя упражнения, улучшается способность ребенка контролировать свои движения. Поддержание баланса и координации активизирует работу левого и правого полушария. В ходе работы с ребенком создаются новые ситуации, благодаря которым он учится новым способам быстро принимать самостоятельные решения. В процессе значительно улучшаются все когнитивные процессы и как следствие академическая успеваемость.

Особенности сенсорно-динамического комплекса

1. Антигравитационные упражнения (элементы «Комнаты Совы»).

Все приспособления-снаряды подвешены в воздухе. Это во много раз повышает эффективность процедур. Проведение занятий с ребенком, основанных на принципах теории сенсорной интеграции, предполагает включение сенсорных ощущений в контекст осмысленных, самостоятельных, адаптивных форм взаимодействия. Акцент делается на интеграции вестибулярных, проприоцептивных и тактильных ощущений.

2. Регулировка уровня нагрузки.

Закрепленный снаряд, раскачивающийся горизонтально-закручивающийся вокруг вертикальной оси, можно регулировать нагрузку. Это позволяет привести уровень сложности упражнения на снаряде к потребностям конкретного ребенка или группы детей. По мере роста возможностей детей уровень сложности увеличивается.

3. Разнообразие оборудования (элементы «Комнаты Совы», сухой бассейн, оборудование для тактильного и зрительного восприятия, для развития психоэмоциональной сферы и др.)

Для ребенка предоставлена смена деятельности для решения педагогом поставленных развивающих задач. Каждый тренажер (спортивное оборудование, инвентарь) имеет не один способ использования. Варианты создаются с учетом индивидуальности ребенка, его возможностей и уровня развития. Дополнительно решается задача по взаимодействию детей с другими детьми и взрослыми в ходе выполнения упражнений, отрабатывается коммуникативная функция, как наиболее слаборазвитая у детей с ОВЗ.

4. Чередование игры и заданий.

Педагогу открывается простор для творчества в зависимости от поставленных им целей. Очень важно то, что ребенок активен во время упражнений в данной комнате, так как *сенсомоторная интеграция формируется только во время намеренных движений*. Взрослый не навязывает

вает свои правила, а строит диалог с ребенком вокруг игр, которые выбрал сам ребенок. Такое частично структурированное взаимодействие со взрослым, предполагающее чередование спонтанных движений и движений, выполняемых по заданию взрослого, очень важно для развития эмоций, мышления, речи и связей мозга с телом.

В *сенсорно-динамической комнате* одно из направлений - научить детей задействовать мышцы, которые не участвуют в выполнении обычных движений. Укрепление этих мышц влияет на общее физическое состояние человека, а главное – расширяются и укрепляются *нейромышечные связи* (связи между мозгом и мышцами, которая осуществляется за счет нервной системы, благодаря которой и проходят эти сигналы). Усиливается *нейромышечная активация*, то есть, нервная система посылает сигналы от мозга системе мышечной, чтобы запустить ее работу.

Сенсорная интеграция направлена на формирование и исправление регистрации мозгом сенсорного сигнала должным образом; на корректировку развития тех областей мозга, которые отвечают за возбуждение к действиям и за мотивацию.

Основная особенность детей с нарушением сенсорной интеграции - сложность концентрации внимания, если окружающая среда насыщена теми раздражителями, к которым они особенно чувствительны.

Цель сенсорной интеграции: снижение (или стимулирование) с помощью приспособлений сенсорно-динамической комнаты чувствительности ребенка и оказание ему помощи в правильной обработке информации и минимизировании дисфункций.

Для достижения цели программы коррекционно-развивающая деятельность обязательно включает в себя постоянное пересечение игровых маршрутов, а именно:

- зрительный контакт с ребенком;
- взаимодействие при необходимости;
- взаимопомощь в случае парной работы ребенок-ребенок и ребенок-взрослый;
- совместное выполнение упражнений двух детей или ребенка и взрослого;
- совместный отдых детей с целью релаксации, осознания границ своего тела и развития воображения;
- эмоциональное подкрепление в случае успешного прохождения практик и оказание взаимопомощи, а также поддержка в случае затруднений.

Содержание работы в сенсорно-динамической комнате

Направление	Цель
Баланс и координация	Развитие баланса и координация на отдельных тренажерах.
Проприоцепция	Укрепление ощущения границ тела.
Сила и гибкость	Развитие силы и гибкости на отдельных тренажерах.
Коммуникация	Освоение приемов коммуникации с детьми и взрослыми.
Ловкость	Развитие ловкости с использованием отдельных тренажеров и инвентаря.
Внимание и память	Развитие внимания и памяти на отдельных оборудованностях.
Развитие слуха	Развитие слухового восприятия с применением музыкальных инструментов в различных режимах активности.
Речь (вокализации) и понимание инструкций	Развитие вокализаций и речи на отдельных тренажерах.
Коммуникация	Закрепление использования приемов коммуникации с детьми и взрослыми.

2.2. Описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации АОП с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей с расстройствами аутистического спектра и специфики их образовательных потребностей и интересов.

Используемые в реализации АОП формы, способы, методы и средства подбираются с учетом психофизических особенностей обучающегося с умственной отсталостью и должны:

- помогать ребенку с РАС лучше адаптироваться в окружающем пространстве, в помещении, в процессе образовательной деятельности;
- побуждать ребенка с РАС к самостоятельной деятельности;
- способствовать переносу знаний в жизненные ситуации;
- содействовать коммуникации ребенка с РАС с другими детьми и с взрослыми.

АОП реализуется в различных формах: индивидуальное занятие, групповая работа или мини-группы, отработка навыка в повседневной деятельности, в режимных моментах, формирование навыков в рамках непосредственно-образовательной деятельности, формирование навыка в рамках самостоятельной деятельности ребенка, в совместной деятельности и в играх с другими детьми и т.д.

Для ребенка с РАС предусмотрен гибкий режим посещения образовательной организации. Гибкий и постепенный характер включения ребенка с РАС в образовательный процесс обеспечивается последовательностью следующих этапов: подготовительный этап, частичное включение, полное включение.

На подготовительном этапе педагоги устанавливают эмоциональный контакт с ребенком, формируют элементарные коммуникативные навыки. Ребенок посещает группу, досуговые мероприятия и праздники в сопровождении взрослого (тьютора, учителя-логопеда, педагога-психолога, учителя-дефектолога) в течение ограниченного промежутка времени.

Частичное включение характеризуется систематическим посещением ребенком группы по индивидуальному графику. Постепенно время пребывания ребенка в группе увеличивается, он активнее участвует в режимных моментах, взаимодействует с взрослыми и детьми. В группе педагогами специально должны создаваться ситуации, направленные на формирования позитивных взаимоотношений между детьми, основанных на актуальных интересах ребенка с РАС.

При полном включении ребенок может посещать группу наравне со своими сверстниками, соблюдать режим дня, общаться с детьми, участвовать в различных видах детской деятельности.

На начальных этапах работы с ребенком, имеющим РАС, целесообразно проводить индивидуальные занятия с постепенным переходом на малые групповые. Переход от индивидуальной к групповой форме работы осуществляется по следующей схеме: формирование навыка в паре: ребенок – специалист; закрепление навыка в паре с другими специалистами, работающими с ребенком (учителем-логопедом, педагогом-психологом и другими), и с родителями; закрепление навыка в малой группе детей при участии специалистов.

Для освоения программного содержания АОП ребенком с РАС необходимо корректировать объем заданий. Это обеспечивается установлением границ задания (задания должны иметь четкое начало и конец, чтобы ребенок имел четкое представление о том, что от него требуется и в каком объеме), сокращением объема заданий, предъявление задания маленькими порциями, заменой задания другим.

В связи с трудностями понимания устной и письменной речи ребенком с РАС, а также буквальностью интерпретаций сказанного другими людьми, педагогам необходимо использовать следующие приемы:

- давать инструкцию, привлекая внимание ребенка, называя его по имени;
- использовать несложные инструкции и объяснения;

- проверять понимание ребенком услышанных фраз;
- избегать длинных глагольных цепочек в объяснениях.

При реализации направлений, связанных с развитием речи, необходимо специальное обучение ребенка абстрактным понятиям, пониманию синонимов, разбору ключевых понятий, ответам на вопросы, выделению главной мысли, осмысленному восприятию текста.

2.2.1. Методические аспекты дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

Методические аспекты дошкольного образования обучающихся с РАС в раннем и дошкольном возрасте различны.

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

Основной выбор – между развивающими и поведенческими коррекционными подходами – определяется, прежде всего, наличием достаточного уровня собственных ресурсов в коммуникации и социальном взаимодействии, что можно оценить только в ходе динамического наблюдения за поведением ребёнка в различных ситуациях, включая попытки взаимодействия в игре и быту.

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

Сохранение навыков, полученных в работе со специалистами, требует регулярного подкрепления, без чего навыки постепенно затухают, в то время как навыки, приобретённые в ходе занятий с родителями, оказываются более стабильными – по-видимому, за счёт эмоциональной связи между детьми и родителями и постоянного социального взаимодействия.

В *дошкольном возрасте* начинается или продолжается начатая в раннем возрасте коррекционно-развивающая работа и освоение образовательных областей, входящих в обязательную часть Программы. Разграничение направлений:

- коррекция качественных нарушений коммуникации и качественных нарушений социального взаимодействия является предпосылкой и условием освоения программы по социально-коммуникативному развитию (образовательная область);
- коррекция нарушений речевого развития находится примерно в таком же отношении к освоению программы речевого развития и отчасти социально-коммуникативного развития;
- коррекция (или смягчение) проблем поведения – условие реализации всех программ дошкольного образования;
- коррекция нарушений развития сенсорно-перцептивной сферы и развитие самостоятельности также вносит вклад в создание условий реализации всех программ дошкольного образования;
- формирование невербальных предпосылок интеллектуальной деятельности исключительно важно (особенно у детей с тяжёлыми и осложнёнными формами аутизма) для подготовки к развитию познавательной деятельности;
- формирование навыков самообслуживания и социально-бытовых навыков обеспечивает возможность усвоения регламента жизни ДОО и становится основой формирования жизненных компетенций не только в дошкольном, но и в начальном общем образовании.

Поскольку сопровождение – прежде всего, психолого-педагогическое - детей с аутизмом продолжается на протяжении длительного времени, иногда многие годы, коррекционная работа

является актуальной в течение всего дошкольного периода, но её место в общей структуре сопровождения меняется в зависимости от результатов.

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

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

2.2.2. Общепедагогические и специальные методы и приемы реализации программы

Методы	Приемы
Наглядные	
Наблюдение, демонстрация наглядных пособий, иллюстраций.	Показ способов действий, показ образца.
Словесные	
Рассказ педагога, беседа, чтение художественной литературы.	Вопросы, указание, пояснение, объяснение. Специальные приёмы: - дробление заданий на короткие отрезки и предъявление поэтапно, формулируя задачу предельно четко и конкретно. - исправление; - многократное повторение; - подчёркивание голосом нужной части слова; - образец правильной речи; - употребление сопряженной речи; - употребление отраженной речи.
Практические	
Упражнения, исследование, моделирование.	- многократное повторение проб, для освоения способа деятельности, предоставление возможности действовать ребенку неоднократно в одних и тех же условиях; - учет индивидуальных особенностей ребенка в овладении приемами. Одно и то же задание может выполняться на разном уровне самостоятельности, с использованием различных видов помощи (с помощью, под контролем взрослого, самостоятельно); - показ способов действий (многократный, «пошаговый», «рука в руку»); - модельное конструирование; - корректурные задания.
Игровые	
Дидактическая, обучающие и развивающие игры.	Создание игровой мотивации, игровой ситуации.
Методы формирования сознания	

Объяснение, метод поэтапного формирования умственных действий.	Речевое проговаривание действий на каждом этапе формирования приема умственной деятельности, с целью повышения осознанности усваиваемого материала: - действия с комментированием; - побуждение ребёнка к проговариванию собственных действий. Психотехнические приёмы коррекции: - упражнение, как основной приём формирования интеллектуальных умений; - поиск аналогов.
Методы стимулирования чувств и отношений	
Пример, поощрение, педагогическая оценка, создание ситуации успеха. Стимулирование к деятельности.	Обязательные церемонии «приветствия», «прощания» с демонстрацией важного положительного итога работы, приём самооценки. Стимулы: материальные (любимые игрушки, книги и т.п.), социальные (улыбка другого человека, приятный тактильный контакт, словесное одобрение и т. п.) и занятия, виды деятельности (рисование, прослушивание музыки, использование сенсорного оборудования).
Методы формирования поведения	
Приучение, упражнение, руководство деятельностью, метод контроля и самоконтроля (устный контроль).	Приёмы формирования регуляции деятельности и функции самоконтроля.
Метод подсказок	
1. Физическая подсказка. 2. Указательный жест. 3. Моделирование. 4. Речевая подсказка. 5. Визуальная подсказка.	1. Цель – помочь ребенку ответить правильно. Движения рук ребенка контролируется педагогом. 2. Взрослый показывает жестом на правильный предмет или карточку. Ребенок по словесной инструкции взрослого, следуя указательному жесту, выполняет действия. 3. Взрослый показывает ребенку действие, давая образец, дает словесную инструкцию к данному действию, ребенок повторяет это действие. Постепенно моделируется не полное действие, а только его начало, а ребенок выполняет в полном объеме. 4. Педагог дает образец того, что должен сказать ребенок. Это может быть полная модель ответа, или его часть. Для снижения уровня подсказки педагог произносит только часть слова/фразы или снижая подсказку, педагог может давать полную модель ответа, но задерживать ее по времени от 0 до 5 секунд. 5. Метод помогает ребенку следовать инструкциям и правилам без помощи педагога; облегчает понимание инструкций; помогает самостоятельно перейти от одного шага задания к другому.

Разнообразие, вариативность используемых методик позволяет обеспечить индивидуальное сопровождение ребенка.

Учет психофизических особенностей обучающихся с умственной отсталостью

Принципы построения занятий

1. Смена видов деятельности
2. Повторяемость программного материала.
3. Формирование переноса полученных знаний, сведений, способа действий из одной ситуации в другую.
4. Игровая форма

Методы и приемы

Основой коррекционно-воспитательной работы наглядные и практические методы.

Известно, что нарушения психического развития у умственно отсталых детей носят системный характер. У них имеется отставание не только в области развития речи, но и в области развития восприятия, мышления, деятельности.

Для использования наглядных методов обучения нужен определенный уровень развития восприятия. Ребенок должен уметь достаточно длительно фиксировать внимание на предмете, уметь рассматривать его, следить за его передвижением, выделять свойства и отношения, узнавать предметы и действия в изображении и т.п. Все это у умственно отсталых детей к началу дошкольного возраста оказывается несформированным. Это заставляет педагогов быть точными и осмотрительными при выборе наглядных средств обучения.

Поскольку внимание у детей непроизвольное, неустойчивое, во время занятий нужно стремиться к тому, чтобы в поле зрения детей находились только те предметы, которые соответствуют цели данного занятия. Все лишнее будет отвлекать внимание детей. Лучше всего, если внимание детей концентрируется на 1—2 предметах, с которыми они действуют. При этом сами предметы должны быть крупными, яркими, красочными.

При употреблении картинок в обучении у детей идет усвоение программного материала, в частности слов, обозначающих предметы и действия. Однако, часто дети, усвоив название предмета на одной картинке, не узнают и не могут назвать тот же предмет на другой картинке или соотнести картинку с реальным предметом. Запомнив названия действий по картинкам, дети не могут применить их в новой обстановке, в реальной жизни. Чаще всего ребенок воспринимает изображение не как момент движения, а как позу. Если попросить его показать, что изображено на картинке, не называя ее, то он показывает позу. Например, показывая картинку «Мальчик идет», ребенок не начинает ходить, а поднимает ногу и старается удержаться на одной ноге.

Прежде чем использовать картинку в качестве наглядного средства, необходимо специально учить детей воспринимать изображение, соотносить его с реальными предметами, действиями, ситуациями.

Замедленность восприятия, характерная для умственно отсталых детей, препятствует полноценному восприятию и пониманию движущихся изображений — кино и телепередач. Дети не всегда успевают следить за ходом изображаемых событий, пропускают узловые моменты. Поэтому и эти методы должны сочетаться со специальной работой, предваряющей восприятие.

Практические методы при организации детской деятельности и детского опыта. При организации обучения очень важно правильно выбрать способы передачи ребенку общественного опыта. Такими способами являются словесное описание или словесная инструкция, показ (подражание), образец, жестовая инструкция, совместные действия взрослого и ребенка.

Наглядные методы — показ, образец, жестовую инструкцию, а также метод совместных действий.

Применение образца имеет, разные формы. В одних случаях это выбор по образцу («Дай такую же»). Ребенок должен выбрать такую же карточку и показать ее). В этом случае, как мы знаем, он должен соотносить зрительно два цвета, опираясь на имеющиеся у него эталоны. Дру-

гая форма применения образца в обучении — задание, в котором ребенок должен создать такой же продукт, какой ему показывают. (аппликация - «Сделай такую же»), при этом процесса изготовления образца дети не видят. Они должны самостоятельно проанализировать образец. Между тем, анализ образца — очень сложный процесс, на первых порах недоступный умственно отсталому ребенку. Проследим это на одном примере. Педагог строит дом за экраном. Дети не видят, какие элементы строителя он берет для постройки. Потом он убирает экран, и перед ребенком предстает готовый дом. Чтобы построить такой же, ребенку нужно проанализировать образец, увидеть, что постройка состоит из 2 частей, одна из них — куб, другая — треугольная призма. Ребенок должен также выделить пространственное отношение элементов — куб внизу, призма наверху — и суметь их воспроизвести. А слабость анализа — характерная черта умственно отсталого ребенка. Поэтому действия по образцу вначале недоступны для них.

Более доступным способом передачи ребенку знаний и умений оказывается показ (подражание).

При показе ребенок видит не только результат действий взрослого, но и все этапы действия, которым он может подражать. Так, если ребенок строит дом по подражанию, он видит, как взрослый берет куб и ставит его на стол. Ребенок тоже берет куб и ставит его на стол. Потом взрослый берет треугольную призму и ставит ее на куб. Получается дом. Ребенок тут же повторяет действия взрослого, и тоже получается дом. Самостоятельного анализа полученного продукта он при этом не производит.

Но и развитие подражания у умственно отсталых детей происходит с опозданием. Очень многие дети на первом году обучения не могут действовать не только по образцу, но и по подражанию. В этих случаях необходимо пользоваться жестовой инструкцией. Например, при постройке дома ребенок не действует по подражанию. Педагог указывает пальцем на куб и говорит: «Возьми». Потом показывает: «Поставь сюда». Затем указывает пальцем на «крышу», говорит: «Возьми» и показывает указательным жестом путь перемещения «крыши», говоря: «Поставь сюда». Ребенок, проследив за указательным жестом взрослого, ставит «крышу» на куб и получает дом.

Если ребенок не действует и по жестовой инструкции, следует использовать совместные действия, т.е. взять руку ребенка в свою и совместно с ним выполнить нужное действие.

Отношения между всеми способами передачи ребенку общественного опыта должны быть чрезвычайно подвижными, постоянно сменять друг друга. Не следует задерживать ребенка на подражании там, где он может действовать по образцу; на образце там, где он может действовать самостоятельно; на задании, не требующем включения речи, если он может ею пользоваться. В то же время, там, где ребенок не может выполнить задание по словесной инструкции, нужно перейти к действиям по образцу или, при необходимости, по подражанию. В случае, когда ребенок не может действовать по подражанию, следует применить жестовую инструкцию или совместные действия. При этом нужно всегда помнить, что разные задания дети выполняют по-разному. Это зависит от сложности самого задания и от степени знакомства ребенка с данной деятельностью, от близости задания к его личному опыту.

Напомним, что наглядные и практические методы должны обязательно сочетаться с речью — словесной инструкцией, словесным объяснением задания, словесным описанием, но речь должна включаться постепенно.

2.2.3. Особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик

Развитие ребенка с РАС в образовательной деятельности детского сада осуществляется целостно в процессе его жизнедеятельности.

Виды деятельности	Особенности видов деятельности
Непрерывная образовательная деятельность	Основана на организации педагогом видов деятельности, заданных ФГОС дошкольного образования
Игровая деятельность	Является ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста. В организованной образовательной деятельности она выступает в качестве основы для интеграции всех других видов деятельности ребенка дошкольного возраста. В сетке непрерывной образовательной деятельности игровая деятельность не выделяется в качестве отдельного вида, так как она является основой для организации всех других видов детской деятельности. Игровая деятельность представлена в образовательном процессе в разнообразных формах - это дидактические и сюжетно-дидактические, развивающие, подвижные игры и пр. При этом обогащение игрового опыта детей тесно связано с содержанием непрерывной образовательной деятельности. Организация сюжетно-ролевых, театрализованных игр осуществляется преимущественно в режимных моментах (в утренний отрезок времени и во второй половине дня).
Коммуникативная деятельность	Направлена на решение задач, связанных с развитием общения детей и освоением компонентов устной речи, освоение культуры общения и этикета. Коммуникативная деятельность включается во все виды детской деятельности, в ней находит отражение опыт, приобретаемый детьми в других видах деятельности.
Познавательно-исследовательская деятельность	Включает в себя широкое познание детьми объектов живой и неживой природы, предметного и социального мира (мира взрослых и детей, деятельности людей, знакомство с семьей и взаимоотношениями людей, сенсорного и математического развития).
Восприятие художественной литературы и фольклора	Организуется для формирования навыка способности восприятия литературного текста, развития интересов к художественному слову.
Конструирование и изобразительная деятельность детей	Представлена разными видами художественно-творческой (рисование, лепка, аппликация) деятельности. Художественно-творческая деятельность неразрывно связана со знакомством детей с элементами изобразительного искусства, развитием способности художественного восприятия.
Музыкальная деятельность	Организуется в процессе музыкальных занятий. Применения музыкальных инструментов в самостоятельной и совместной деятельности педагога с детьми.

Двигательная деятельность	Организуется в процессе занятий физической культурой, с учетом психофизических особенностей детей.
---------------------------	--

Образовательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов, требует особых форм работы в соответствии с реализуемыми задачами воспитания, обучения и развития ребенка. В режимных процессах, в свободной детской деятельности педагог создает по мере необходимости дополнительно развивающие игры или образовательные ситуации, побуждающие ребенка получать образовательный опыт.

Образовательная деятельность, осуществляемая в утренний отрезок времени, может включать:

- индивидуальные игры и игры в паре, тройке детей;
- создание ситуаций для проявлений эмоциональной отзывчивости;
- рассматривание дидактических картинок, иллюстраций;
- индивидуальную работу с ребенком в соответствии с задачами разных образовательных областей;
- двигательную деятельность ребенка, активность которой зависит от содержания организованной образовательной деятельности в первой половине дня;
- работу по воспитанию у детей культурно-гигиенических навыков.

Образовательная деятельность, осуществляемая во время прогулки, включает:

- подвижные игры и упражнения;
- наблюдения за объектами и явлениями природы;
- экспериментирование с объектами неживой природы;
- сюжетно-ролевые и конструктивные игры (с песком, со снегом, с природным материалом, с разнообразным конструктором);
- коммуникация воспитателя с ребенком.

Образовательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов, включает навыки самообслуживания:

- одеваться и раздеваться (в доступной форме);
- пользоваться туалетом (с помощью);
- владеть навыком приёма пищи;
- владеть навыком опрятности;
- убирать за собой (игрушки, посуду);

2.2.4. Способы и направления поддержки детской инициативы.

Детская инициатива проявляется в свободной самостоятельной деятельности детей по выбору и интересам. Возможность играть, рисовать, конструировать и пр. в соответствии с собственными интересами является важнейшим источником эмоционального благополучия ребенка в детском саду.

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

- развивать активный интерес ребенка с РАС к окружающему миру;
- создавать разнообразные условия и ситуации, побуждающие ребенка с РАС к активному применению знаний, умений, способов деятельности в личном опыте;
- необходимо предоставлять ребенку возможность самостоятельного решения поставленных задач, нацеливать их на поиск решения;
- поддерживать желание у ребенка с РАС преодолевать трудности, доводить начатое дело до конца;

дозировать помощь ребенку с РАС. Не нужно при первых же затруднениях спешить на помощь ребенку, полезнее побуждать его к самостоятельному решению; если же без помощи не обойтись, вначале эта помощь должна быть минимальной: лучше дать совет, задать наводящие вопросы, активизировать имеющийся у ребенка прошлый опыт;

- поддерживать чувство радости от успешных самостоятельных действий у ребенка с РАС, подчеркивать рост возможностей и достижений, побуждать к проявлению инициативы и творчества.

Показатели самостоятельности воспитанника

Действие выполняется взрослым (ребенок пассивен, позволяет что-либо делать с ним)
Действие выполняется ребенком со значительной помощью взрослого
Действие выполняется ребенком с частичной помощью взрослого
Действие выполняется ребенком по последовательной инструкции (изображения или вербально)
Действие выполняется ребенком по подражанию или по образцу
Действие выполняется ребенком полностью самостоятельно

2.3. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ С ДЕТЬМИ С РАС

Вариативные формы, способы, методы и средства реализации Программы отражают следующие аспекты образовательной среды:

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

- характер взаимодействия с педагогическим работником;
- характер взаимодействия с другими детьми;
- система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому.

2. Взаимодействие педагогических работников с детьми является важнейшим фактором развития ребенка и пронизывает все направления образовательной деятельности.

3. *С помощью педагогического работника и в самостоятельной деятельности ребенок учится познавать окружающий мир, играть, рисовать, общаться с окружающими.* Процесс приобщения к культурным образцам человеческой деятельности (культуре жизни, познанию мира, речи, коммуникации и прочим), приобретения культурных умений при взаимодействии с педагогическим работником и в самостоятельной деятельности в предметной среде называется процессом овладения культурными практиками.

4. Процесс приобретения общих культурных умений во всей его полноте возможен только в том случае, если *педагогический работник выступает в этом процессе в роли партнера*, а не руководителя, поддерживая и развивая мотивацию ребенка. Партнерские отношения педагогического работника и ребенка в Организации и в семье являются разумной альтернативой двум диаметрально противоположным подходам: прямому обучению и образованию, основанному на идеях «свободного воспитания». Основной функциональной характеристикой партнерских отношений является равноправное относительно ребенка включение педагогического работника в процесс деятельности. Педагогический работник участвует в реализации поставленной цели наравне с детьми, как более опытный и компетентный партнер.

5. *Для личностно-порождающего взаимодействия характерно принятие ребенка таким, какой он есть, и вера в его способности.* Педагогический работник не подгоняет ребенка под какой-то определенный «ФГОС ДО», а строит общение с ним с ориентацией на достоинства и индивидуальные особенности ребенка, его характер, привычки, интересы, предпочтения. Он сопереживает ребенку в радости и огорчениях, оказывает поддержку при затруднениях, участвует в его играх и занятиях. Педагогический работник старается избегать запретов и наказаний. Ограничения и порицания используются в случае крайней необходимости, не унижая достоинство ребенка. Такой стиль воспитания обеспечивает ребенку чувство психологической защищенности,

способствует развитию его индивидуальности, положительных взаимоотношений с педагогическим работником и другими детьми.

6. *Личностно-порождающее взаимодействие способствует формированию у ребенка различных позитивных качеств.* Ребенок учится уважать себя и других, т.к. отношение ребенка к себе и другим людям всегда отражает характер отношения к нему окружающих. Он приобретает чувство уверенности в себе, не боится ошибок. Когда педагогический работник предоставляет ребенку самостоятельность, оказывают поддержку, вселяют веру в его силы, он не пасует перед трудностями, настойчиво ищет пути их преодоления.

7. *Ребенок не боится быть самим собой, быть искренним.* Когда педагогический работник поддерживает индивидуальность ребенка, принимает его таким, каков он есть, избегают неоправданных ограничений и наказаний, ребенок не боится быть самим собой, признавать свои ошибки. Взаимное доверие между педагогическим работником и детьми способствует истинному принятию ребенком моральных норм.

8. *Ребенок учится брать на себя ответственность за свои решения и поступки.* Ведь педагогический работник везде, где это возможно, предоставляет ребенку право выбора того или действия. Признание за ребенком права иметь свое мнение, выбирать занятия по душе, партнеров по игре способствует формированию у него личностной зрелости и, как следствие, чувства ответственности за свой выбор.

9. Ребенок приучается думать самостоятельно, поскольку педагогические работники не навязывают ему своего решения, а способствуют тому, чтобы он принял собственное.

10. *Ребенок учится адекватно выражать свои чувства.* Помогая ребенку осознать свои переживания, выразить их словами, педагогические работники содействуют формированию у него умения проявлять чувства социально приемлемыми способами.

11. *Ребенок учится понимать других и сочувствовать им,* потому что получает этот опыт из общения с педагогическим работником и переносит его на других людей.

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

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

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

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

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

а) демонстрировать выраженную негативную эмоциональную реакцию (гнев, крик) на поведение ребёнка;

б) допускать, чтобы ребёнок получил желаемое, используя неадекватные способы (в таком

случае мы будем подкреплять его проблемное поведение).

17. Поскольку обучающиеся с аутизмом не могут в достаточной степени воспринимать сигналы о намерениях, возможных поступках и действиях других людей, нужно стараться сделать окружающее предсказуемым, что относительно доступно в отношении педагогических работников, но в значительно меньшей степени - в отношении обучающихся.

В связи с этим нужно, помимо организации окружающего, *учить ребёнка понимать происходящее, понимать, оценивать и правильно реагировать на действия и поступки других людей, а также постепенно и подготовлено расширять контакты, доступное социальное пространство.* Очень важно продумывать наперед не только свои действия, но и возможные реакции ребёнка, для чего нужно хорошо знать, что его привлекает и что вызывает негативные реакции, что является объектом особого, сверхценного интереса, какие формы стереотипии наиболее характерны и с помощью чего ребёнка можно отвлечь и переключить на другие занятия.

Характер взаимодействия с взрослыми.

При включении детей с РАС в образовательный процесс необходимо соблюдать постепенность. Взрослому необходимо заранее познакомиться с ребенком и его родителями, узнать особенности поведения, общения, привычки и интересы. Взрослый становится гарантом безопасности и стабильности для ребенка с РАС в детском саду. Взрослый помогает ребенку адаптироваться в новой обстановке, понять устройство помещения образовательной организации, группы, спальни, залов и кабинетов, познакомиться с детьми. Вначале ребенок может находиться в группе неполный день.

В процессе образовательной деятельности основной задачей взаимодействия взрослого с ребенком с РАС является перенос формирующихся навыков в различные социальные контексты. Это реализуется при следующих условиях:

- каждая ситуация рассматривается взрослым как возможность для построения взаимодействия с ребенком;

- взрослый внимательно относится к поведению и эмоциональным реакциям ребенка;

- налаживание взаимодействия основывается на актуальных интересах ребенка;

- взаимодействие осуществляется в ходе совместной деятельности:

коммуникативно-речевой, предметной, игровой, конструктивной, изобразительной и др.

Взрослыми специально организовывается работа, направленная на устранение или уменьшение проявления нежелательного поведения детей с РАС. Проблемное поведение подвергает риску самого ребенка или его окружение и затрудняет общение и включение в социальную среду. Оно может проявляться в виде истерики, агрессии (вербальная, физическая), аутоагрессии, отсутствия реакции на просьбы, требования, аутостимуляции, неусидчивости, нарушения внимания, импульсивности, нежелания сотрудничать. Часто причиной такого поведения может быть повышенная тревожность, неумение ребенка объяснить свое состояние или желания социально-приемлемым способом (например – головная боль, голод, жажда). Крик или агрессия иногда могут быть единственным способом, с помощью которого он может выразить просьбу, то есть средством коммуникации. Взрослому необходимо определить, с какой целью ребенок использует определенное поведение. Для этого проводится наблюдение за событиями, которые происходят до проблемного поведения и после. Проанализировав данные события можно значительно снизить качественный и количественный уровни проблемного поведения. Для этого используются следующие способы: Взрослый обучает ребенка выражать свои просьбы (вербально и невербально), а именно: просить предмет, действие, прекращение действия, перерыв, помощь, выражать отказ. При общении ребенка с РАС с другими детьми, взрослый помогает ребенку с помощью подсказок. Взрослый создает специальные ситуации для развития

возможности ребенка играть самостоятельно. Они должны основываться на актуальных интересах ребенка. Интересы выявляются путем наблюдения за ребенком, бесед с ним и с родителями. Обогащение окружающей среды и появление новых интересных занятий позволяют уменьшить частоту аутистимуляций и снизить мотивацию для привлечения внимания. Взрослый помогает ребенку включиться в занятия. Ребенок может отказываться, если они трудные, длинные, неинтересные и непонятные. В таких ситуациях взрослому необходимо: понизить уровень сложности задания, использовать чередование достаточно простых и сложных заданий, предоставить возможность ребенку выбора задания, работать в достаточно быстром темпе (задания должны быть короткими), часто менять задания. Ребенку с РАС необходима помощь взрослого и для выстраивания взаимодействия с другими детьми, отношений с миром и самим собой. Он является проводником ребенка в детское сообщество.

Характер взаимодействия ребенка с РАС с детьми во многом зависит от позиции взрослых, работающих с детьми и понимания того, что:

- ребенок не всегда улавливает социальный и эмоциональный контекст происходящего;
- не понимает подтекста и юмора;
- затрудняется не только в инициации взаимодействия, но и в его поддержании;
- быстро пресыщается контактом;
- высказывания могут быть слишком прямолинейны, он не умеет лукавить и скрывать,

проявляет значительную социальную наивность.

Поэтому такому ребенку трудно построить высказывание в естественной обстановке в ходе непосредственного общения, в первую очередь, со сверстниками. Плохое понимание окружающих того, что именно хочет сказать ребенок, приводит к замкнутости, прекращению взаимодействия, демонстрации нежелательных формы поведения. В подобных ситуациях роль взрослого заключается в том, чтобы, поддержать ребенка, оказывая ему дозированную помощь.

Для взаимодействия с другими детьми взрослый может: дать вербальную подсказку, которая поможет ребенку с РАС продолжить беседу, попросить о чем-либо словами, поощрять за самостоятельное использование слов, предложить детям поиграть во что-нибудь другое при отказе, учить и поощрять сверстников ребенка с РАС за сотрудничество с ним, инициировать детей обращаться к ребенку с просьбой.

При организации совместной ролевой игры с детьми педагогу следует предложить ребенку с РАС роль, с которой он может справиться самостоятельно, а также использовать его сильные стороны.

При взаимодействии с детьми может возникнуть большое количество сенсорных проблем, что затрудняет участие в играх ребенка с РАС наравне с другими детьми.

Для того чтобы ребенок с РАС мог быстрее включиться в социум, необходимо расширять спектр его **отношений с миром, другими людьми и самим собой**: развивать понимание эмоций, намерений, желаний (своих и чужих); помогать предсказывать действия других на основе их желаний и мнений; понимать причины и следствия событий. Поэтому необходима проработка личного эмоционального опыта ребенка, совместное осмысление с ним его впечатлений, переживаний, их связи с происходящим вокруг (этому помогает составление историй про ребенка и его близких, работа с художественными текстами, мультфильмами и т.д.); развитие его способности к диалогу.

Ребенок с РАС может быстро пресыщаться впечатлениями и эмоциональным контактом. У него обязательно должна быть возможность уединения. С этой целью оборудуется *уголок уединения (зоны отдыха ребенка)*. Для этого используют: невысокие легкие передвижные ширмы или балдахины, разноцветные драпировки разной величины, мягкие модули, подушки, любое ограниченное пространство. В зоне отдыха размещают любимые игрушки ребенка, книги, фотографии, приятное для ребенка сенсорное оборудование и т.д. Детей необходимо обучить правилам поведения в уголке уединения.

Для адаптации в окружающем пространстве, ориентирования, как в помещении, так и в процессе образовательной деятельности используется:

- *Визуализация режима дня.* Для того чтобы наглядное расписание выглядело понятным ребенку, педагог использует карточки, отражающие различные виды деятельности детей в течение дня. В зависимости от уровня развития ребенка изображения на карточках могут быть реалистичными, символическими или схематичными. Карточки размещаются на уровне глаз детей. Визуализация помогает ребенку: следовать распорядку дня без дополнительных словесных инструкции и напоминаний, что повышает самостоятельность; использовать постоянные вопросы о событиях дня, снижая беспокойство и придавая ему чувство безопасности; переходить от одного вида деятельности к другому, из одного помещения в другое. При переходе к школьному обучению, карточки могут быть заменены текстовым расписанием.

- *Визуализация плана непрерывной образовательной деятельности.* Расписание деятельности во время занятия с детьми может располагаться на уровне глаз детей или непосредственно на столе ребенка. Для изготовления плана занятия рекомендуется применять карточки с символами и подписями. Визуализация плана занятия помогает подготовиться к смене видов деятельности; усвоить основные заведенные действия на том или ином занятии; доводить до конца выполнения задания.

- *Наглядное подкрепление информации* необходимо вследствие особенностей восприятия, понимания оборотов речи и абстрактных понятий ребенком с РАС. Весь материал должен подкрепляться визуальным рядом и выполнением практических заданий. С этой целью используют различные изображения, фотографии, иллюстрации, презентации при подаче знаний об окружающем, символы при формировании абстрактных понятий, таблички с подписями, картинки с подписями, картинки-символы.

- *Наглядное подкрепление инструкций.* С этой целью используют символы действий, разбивку длинной инструкции на отдельные короткие элементы, визуальные алгоритмы выполнения заданий.

- *Образец выполнения.* Предоставление образца выполнения может быть в виде моделирования действия, образца ответа/поделки, визуального плана выполнения (аппликации, рисунка, лепки и т.п.).

- *Визуализация правил поведения.* Наблюдаемое негативное поведение ребенка с РАС может выражать потребность в помощи или внимании; уход от стрессовых ситуаций; желание получить какой-либо предмет; недопонимание; протест против не желаемых событий и т.д. Для того чтобы дети быстрее привыкли к правилам поведения в детском саду, необходимо сделать наглядное напоминание правил. По завершении адаптационного периода, когда основные нормы поведения будут усвоены, могут понадобиться индивидуальные правила.

- *Социальные истории* используют для обучения детей с РАС правилам социального поведения, таким как следование очереди, соблюдение социально принятой дистанции, нормы поведения в общественных местах и т.д. Социальные истории разрабатываются индивидуально для конкретного ребенка с учетом его возможностей, с использованием и осмыслением впечатлений и событий его индивидуального опыта. История должна сопровождаться рисунками и фотографиями.

- *Поощрение* за правильно выполненное действие, соблюдение правил, доведение действия до завершения и др. В качестве поощрения используют предметы, интересные для ребенка и являющиеся для него ценностью (разрешение постучать в барабан, позвонить в колокольчик, приклеить на ленту успеха бабочку, звездочку и др.)

2.4. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА С СЕМЬЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАС

Все усилия педагогических работников по подготовке к школе и успешной интеграции обучающихся с РАС, будут недостаточно успешными без постоянного контакта с родителями (законным представителям).

Семья должна принимать активное участие в развитии ребенка, чтобы обеспечить непрерывность коррекционно-восстановительного процесса.

Родители (законные представители) отрабатывают и закрепляют навыки и умения у обучающихся, сформированные специалистами, по возможности помогать изготавливать пособия для работы в ДОУ и дома.

Домашние задания, предлагаемые учителем-логопедом, педагогом-психологом, учителем-дефектологом и воспитателем для выполнения, должны быть четко разъяснены. Это обеспечит необходимую эффективность коррекционной работы, ускорит процесс восстановления нарушенных функций у обучающихся.

Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями детей с РАС:

1. *Цель взаимодействия педагогического коллектива ДОУ, которое посещает ребёнок с аутизмом, и семьи, в которой он воспитывается: добиться максимально доступного прогресса в развитии ребёнка, создать предпосылки для его независимой и свободной жизни, возможно более высокого уровня социальной адаптации.*

В этом треугольнике «ребёнок - семья - организация»:

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

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

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

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

5. *Важно повышать уровень компетентности родителей (законных представителей) в вопросах диагностики РАС и их коррекции, но учитывать при этом, что информации по проблеме очень много, качество её разное, очень многие родители (законные представители) в результате нуждаются, прежде всего, в том, чтобы разобраться в достоверности почерпнутых в литературе или в интернете сведений, чтобы понять, что подходит или не подходит их ребёнку и почему.*

Следует подчёркивать индивидуализированный характер сопровождения, разъяснять невозможность «чудесного исцеления», необходимость постоянной и длительной работы и, одновременно,

подчёркивать каждый новый успех, каждое достижение ребенка.

1. Формы работы с родителями

Диагностико-аналитическое направление	Просветительское и консультационное направления
опросы, социологические срезы, индивидуальные блокноты, «почтовый ящик», педагогические беседы с родителями (законными представителями); дни открытых дверей и др.	индивидуальные беседы; групповые родительские собрания, конференции, круглые столы, семинары-практикумы, тренинги, консультации, педагогические гостиные, родительские клубы и другое; информационные проспекты, стенды, ширмы, папки-передвижки для родителей (законных представителей); журналы и газеты для родителей (законных представителей), педагогические библиотеки для родителей (законных представителей); сайт ДОУ и социальные группы в сети Интернет; медиа- репортажи и интервью; фотографии, выставки детских работ, совместных работ родителей (законных представителей) и детей.

Главные задачи взаимодействия с семьей на современном этапе, на которые направлена АОП, это систематическое формирование осознанного родительства, родительской компетентности, максимальное вовлечение родителей в жизнь детского сада, содействие совместной деятельности родителей и детей. Когда родители становятся способны воспринимать новое о своем ребенке, у них происходит изменение отношения к нему и его возможностям. Меняется взгляд на ребенка, при этом он и сам меняется. Родители начинают ценить его как личность. Способность родителя понимать меняется потому, что он становится более информированным, с одной стороны, и приобретает опыт - с другой.

2. Специалисты *представляют проблемы семьи, в которой есть ребёнок с аутизмом.*

Установление ребёнку диагноза «аутизм» является для родителей (законных представителей), фактически, пролонгированной психотравмой, в ходе которой возникает спектр реакций от неприятия и самообвинения до апатии и полного смирения, что сказывается на отношении к аутизму у ребёнка, к специалистам, к своей роли в сложившейся ситуации, к самому ребёнку, его будущему. Последовательность этих проявлений и их конкретный спектр, степень выраженности индивидуально окрашены, но, так или иначе, специалист, работающий с ребёнком, должен учитывать конкретные обстоятельства каждой семьи.

Педагоги ДОУ соблюдают определенные условия для выстраивания партнерских отношений с родителями:

- *Проявляют уважение к родителям.* Уважение выражается в профессиональной позиции педагога, признающего достоинства личности, ценности и значимости родителей.
- *Проявляют эмпатию,* понимание к проблемам семьи ребенка с РАС.
- *Наличие общей цели,* которое позволяет выработать единую линию поведения с ребенком и придерживаться ее и дома и в детском саду.

- *Контакт и диалог с родителями* дают возможность общаться и прояснять позиции друг друга.

- *Понимание и соблюдение собственных прав и прав родителей.* На первое место при взаимодействии педагогов с родителями выходят такие права как: право на собственное мнение и собственный выбор, право на информацию, право на уважение, право просить о помощи, право получать признание и т.д.

При взаимодействии с родителями педагоги имеют возможность выявить сильные стороны ребенка, включить близкое окружение в развивающее взаимодействие с ребенком, продемонстрировать ближайшему окружению все, даже незначительные достижения ребенка.

Любая программа помощи ребенку с нарушениями развития может принести пользу лишь тогда, когда она с самого начала основана на *непосредственном общении родителей и специалистов*. Только таким образом можно ориентироваться на потребности и меняющиеся приоритеты ребёнка и всей семьи. С родителями (законными представителями) сотрудничают все специалисты ДОО: заведующий, старший воспитатель, воспитатели, учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре.

Непрерывная связь с родителями в МБДОУ № 4 осуществляется через: индивидуальные консультации по вопросам организации взаимодействия с ребёнком, обучения и воспитания, его социализации; информирование родителей о ходе коррекционно-развивающей работы, динамики развития; ознакомительные беседы о реализации адаптированной образовательной программы; практические занятия (специалист, ребенок, родитель) - по обучению родителей навыкам коммуникации с собственным ребенком, формированию жизненных (социальных) компетенций ребенка; мастер-классы, семинары-практикумы, родительские собрания, проведение совместных вечеров, досугов и др..

Педагоги ДОО включают родителей (законных представителей) в коррекционную работу с ребенком. Учитель-логопед и педагог-психолог ведут папки для домашних заданий, где дают задания по текущим темам и методические рекомендации по проведению игр, для коррекции коммуникативного и общего развития. Педагог-психолог дает рекомендации по взаимодействию с ребенком с РАС в домашних условиях.

Методические рекомендации, помогают родителям, правильно организовать совместную игровую деятельность с ребенком (поиграть в различные подвижные игры, делать пальчиковую гимнастику, почитать стихи, научиться лепить и рисовать и др.)

Выполняя с ребенком предложенные задания, наблюдая, рассматривая, играя, взрослые развивают его речь, зрительное и слуховое внимание, память и мышление, что является залогом успешного обучения ребенка в школе.

Задания в папках подбираются в соответствии с изучаемыми в группах детского сада лексическими темами и требованиями программы.

Особый формат работы - родительский клуб «Развиваемся, играя!» по повышению родительской компетентности, в котором педагоги ДОО осуществляют работу совместно с родителями или с родителями и детьми. Важным аспектом работы клуба «Развиваемся, играя!» является привлечение к сотрудничеству членов семьи, к ее сплочению. Занятия в родительском клубе позволяют родителям самим овладеть способами обучения ребенка новым навыкам коммуникации и социального взаимодействия; получать поддержку от специалистов и других родителей; делиться своим опытом и узнавать об опыте других родителей.

Указаны ссылки на:

- *Федеральный ресурсный центр* по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра: развитие сети региональных ресурсных центров, апробация моделей сопровождения, программ и методов работы с детьми с аутизмом, обучение специали-

стов, сопровождение семей, проведение мониторингов и исследований.

- *Федеральное государственное бюджетное научное учреждение "Институт коррекционной педагогики Российской академии образования"* по вопросам комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ, с инвалидностью.

В разделе «Информация для родителей» представлены памятки и брошюры по актуальным вопросам.

Не следует забывать о том, что добиться успехов в развитии ребенка с РАС можно только в тесном взаимодействии семьи и детского сада.

Для вовлечения родителей (законных представителей) в образовательную деятельность целесообразно использовать специально разработанные (подобранные) дидактические материалы для организации совместной деятельности родителей (законных представителей) с детьми в семейных условиях в соответствии с образовательными задачами, реализуемыми в ДОО. Эти материалы должны сопровождаться подробными инструкциями по их использованию и рекомендациями по построению взаимодействия с ребёнком (с учётом возрастных особенностей). Кроме того, необходимо активно использовать воспитательный потенциал семьи для решения образовательных задач, привлекая родителей (законных представителей) к участию в образовательных мероприятиях, направленных на решение познавательных и воспитательных задач.

Незаменимой формой установления доверительного делового контакта между семьей и ДОО является диалог педагога и родителей (законных представителей). Диалог позволяет совместно анализировать поведение или проблемы ребёнка, выяснять причины проблем и искать подходящие возможности, ресурсы семьи и пути их решения. В диалоге проходит просвещение родителей (законных представителей), их консультирование по вопросам выбора оптимального образовательного маршрута для конкретного ребёнка, а также согласование совместных действий, которые могут быть предприняты со стороны ДОО и семьи для разрешения возможных проблем и трудностей ребёнка в освоении образовательной программы.

Педагоги самостоятельно выбирают педагогически обоснованные методы, приемы и способы взаимодействия с семьями обучающихся, в зависимости от стоящих перед ними задач. Сочетание традиционных и инновационных технологий сотрудничества позволит педагогам ДОО устанавливать доверительные и партнерские отношения с родителями (законными представителями), эффективно осуществлять просветительскую деятельность и достигать основные цели взаимодействия ДОО с родителями (законными представителями) детей дошкольного возраста.

2.5. ПРОГРАММА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ РАС

2.5.1. Помощь детям группы повышенного риска формирования расстройств аутистического спектра

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

Специальная коррекция аутистических расстройств начинается с использования развивающих методов коррекции аутизма. Она постепенно индивидуализируется по мере получения результатов динамического наблюдения, уточнения индивидуального психолого-педагогического профиля и накопления материалов, необходимых для формирования индивидуальной программы развития.

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

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

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

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

1. Развитие эмоциональной сферы.
2. Развитие сенсорно-перцептивной сферы.
3. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности.
4. Формирование и развитие коммуникации.
5. Речевое развитие.
6. Профилактика и коррекция проблем поведения.
7. Развитие двигательной сферы.
8. Формирование навыков самостоятельности.
9. Обучение элементам навыков самообслуживания и бытовых навыков.

Направление	Содержание
Развитие эмоциональной сферы	Установление эмоционального контакта с аутичным ребёнком является очень важным моментом не только в эмоциональном развитии ребёнка с аутизмом, но и его сопровождении в целом. <i>Формирование способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и окружающим миром в целом:</i> - формирование способности выделять признаки эмоционального состояния других людей и адекватно на них реагировать; - развитие способности к эмоциональному резонансу, в перспективе - к сопе-

	реживанию, сочувствию, состраданию; - уметь выделять определённые явления окружающего мира (голоса людей и их лица, звуки музыкальных инструментов, природные и бытовые звуки, природные явления), связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом (используя различные приёмы, например, эмоциональное заражение); Использование аффективно значимой цели в качестве фактора, организующего поведение (через эмоциональное тонизирование при определённом уровне развития аффективной сферы): например, чтобы получить желаемое, научиться использовать указательный жест. Подкреплением должно стать не только удовлетворение желания, но и похвала другого человека, и нужно стремиться к тому, чтобы постепенно она стала более важной, чем материальный результат.
Развитие сенсорно-перцептивной сферы	Особенности сенсорно-перцептивной сферы относят к одним из основных признаков аутизма. От уровня развития сенсорно-перцептивной сферы, качественных характеристик восприятия зависит не только накопление чувственного опыта и формирование сенсорных образов, но и фактически всё психическое и физическое развитие человека. <i>Содержание направления включает 6 разделов:</i> «Зрительное восприятие», «Слуховое восприятие», «Кинестетическое восприятие», «Восприятие запаха», «Восприятие вкуса», «Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)». Содержание каждого раздела представлено по принципу «от простого к сложному». Сначала проводится работа, направленная на расширение диапазона воспринимаемых ощущений ребенка, стимуляцию активности. Под активностью подразумеваются психические, физические, речевые реакции ребенка, например: эмоционально-двигательная отзывчивость, концентрация внимания, вокализация. В дальнейшем в ходе обучения формируются сенсорно-перцептивные действия. Ребенок учится не только распознавать свои ощущения, но и перерабатывать получаемую информацию, адекватно на неё реагировать, что в будущем поможет ему лучше ориентироваться в окружающем мире. Работа по развитию сенсорно-перцептивной сферы должна учитывать, что у части обучающихся с РАС может быть повышенная чувствительность к стимулам той или иной модальности, не учитывая, которую можно спровоцировать нежелательные поведенческие реакции и предпосылки к формированию страхов. <i>Зрительное восприятие:</i> - стимулировать фиксацию взгляда на предмете; - стимулировать функцию прослеживания взором спокойно движущегося объекта; - создавать условия для фиксации взгляда ребенка на лице педагогического работника, находящегося на расстоянии вытянутой руки; - стимулировать установление контакта «глаза в глаза»; - стимулировать пространственное восприятие, развивая согласованные дви-

жения обоих глаз при использовании движущегося предмета (игрушки);

- стимулировать рассматривание предмета, захватывание его рукой на доступном расстоянии для захвата;
- совершенствовать прослеживание и возникновение связи «глаз-рука» (предпосылки зрительно-моторной координации);
- развивать концентрацию зрительного внимания ребенка на предметах, находящихся рядом с ребенком, а также на небольшом удалении;
- стимулировать развитие координации движений рук при обеспечении зрительного прослеживания в процессе действий с предметами различной формы (неваляшки, мячи, шары, кубики, пирамидки), побуждать к действиям хватания, ощупывания;
- формировать зрительное восприятие разных предметов, учить дифференцировать предметы (игрушки), имеющие разные функциональное назначение (мяч, машинка, кубик);
- учить различать предметы по цвету, форме, размеру;
- развивать способность переключать зрительное внимание с одного предмета на другой, с одной детали предмета на другую деталь того же предмета;
- формировать умение выделять изображение объекта из фона;
- создавать условия для накопления опыта реагирования на зрительные стимулы.

Слуховое восприятие:

- развивать слуховые ориентировочные реакции на звучащие стимулы (погремушки, колокольчики, шарманки);
- стимулировать проявления эмоциональных и двигательных реакций на звучание знакомых игрушек;
- побуждать прислушиваться к звукам, издаваемым различными предметами и игрушками, улыбаться, смеяться в ответ на звучание, тянуться к звучащим предметам, манипулировать ими;
- замечать исчезновение из поля зрения звучащей игрушки, реагировать на звук или голос, подкрепляя демонстрацией игрушки, возможностью погреметь, сжать игрушку самостоятельно или совместно с педагогическим работником;
- побуждать ребенка определять расположение звучащей игрушки, говорящего человека, находящегося сначала справа и слева, затем - спереди и сзади при постоянно увеличивающемся расстоянии;
- расширять диапазон узнаваемых звуков, знакомя с музыкальными звуками (дудочки, бубен, металлофон);
- активизировать возможность прислушиваться к звучанию невидимой игрушки, ожидать ее появления сначала в одном месте (за ширмой, из-под салфетки), а затем в разных местах;
- привлекать внимание к быстрым и медленным звучаниям игрушек и музыки, двигаться вместе с ребенком в темпе звучания: хлопать ладошками ребенка, покачивать на руках или на коленях, демонстрировать ему низкое и высокое звучание голоса, соотнося их с конкретными игрушками и игровой ситуацией;
- создавать условия для накопления опыта восприятия различных звуков окружающего мира, фиксировать внимание на различных звуках в быту (сту-

	ке в дверь, телефонном звонке, шуме льющейся воды, звуке падающего предмета), называя соответствующие предметы и действия; - расширять слуховое восприятие звуков природы (шум ветра, шум воды), голосов животных и птиц, подражать им; - совершенствовать слуховое восприятие через игры с музыкальными инструментами, учить дифференцировать их звучание (рояль, барабан; металлофон, шарманка; бубен, свирель), выполняя при этом действия с музыкальными инструментами (игрушками); - учить узнавать и различать скрытые от ребенка игрушки по их звучанию, голоса животных при использовании дидактических игр («Кто там?», «Кто пришел вначале?», «Кто спрятался?»); - учить различать людей по голосу, выделять голос человека на общем звуковом фоне; - создавать условия для пространственной ориентировки на звук, используя звучания игрушек в качестве сигнала к началу или прекращению действий в подвижных играх и упражнениях, побуждая обучающихся определять расположение звучащего предмета, бежать к нему, показывать и называть его. <i>Тактильное и кинестетическое восприятие:</i> - активизировать позитивные эмоциональные реакции на прикосновение, поглаживание и другие тактильные стимулы улыбкой, ласковыми словами; - вызывать спокойные реакции на контакт с руками другого человека и оказание физической помощи (рука в руке, рука на локте, плече); - добиваться спокойных реакций на соприкосновение с различными материалами (дерево, металл, клейстер, пластмасса, бумага, вода), различными по температуре (холодный, теплый), фактуре (гладкий, шероховатый), вязкости (твёрдый, жидкий, густой, сыпучий); - развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений в результате давления на поверхность тела, изменения положения тела, его отдельных частей; - развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений на исходящую от объектов вибрацию; - развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений и восприятий путем обследования различной предметной среды, предлагать ребенку для захватывания, сжимания предметы разной формы, цвета, фактуры; - развивать различение наощупь материалов (дерево, металл, клейстер, крупа, вода) по температуре (холодный, горячий), фактуре (гладкий, шероховатый), влажности (мокрый, сухой), вязкости (жидкий, густой); - формировать умения дифференцировать игрушки (предметы) на основе тактильного восприятия их разных свойств (раскладывать мячики в две коробки - колючие и мягкие, опираясь на их тактильные свойства); <i>Восприятие вкуса:</i> - различать продукты по вкусовым качествам (сладкий, горький, кислый, соленый); - узнавать знакомые продукты на вкус (шоколад, груша). <i>Восприятие запаха:</i> - вызывать спокойные реакции на запахи (продуктов, растений),
--	---

	- узнавать объекты по запаху (лимон, банан, какао). <i>Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина):</i> - обогащать опыт манипулятивной деятельности ребенка с предметами различной формы, величины, разного цвета; - формировать ориентировку на внешние свойства и качества предметов, их отличие (по цвету, форме, величине) с использованием зрительного, тактильно-двигательного восприятия; - учить сравнивать внешние свойства предметов («такой - не такой», «дай такой же»); - формировать способы сравнения разных свойств предметов (путем наложения, сортировки). <i>Формирование полисенсорного восприятия:</i> создавать условия для развития у ребенка зрительного восприятия с опорой на другие виды ощущений и восприятия: показывать предмет или его изображение по его звучанию (запаху, тактильным характеристикам).
Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности	Одним из важнейших критериев при выборе и(или) составлении учебного плана является уровень интеллектуального развития ребёнка. Работа по формированию предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения обучающихся с РАС. Она особенно важна в случае тяжёлых и осложнённых форм РАС и должна начинаться как можно раньше.
Формирование и развитие коммуникации	Освоение содержания этого приоритетного направления проводится в процессе взаимодействия обучающихся с ближним социальным окружением, и рассматривается как основа формирования потребности в общении, форм и способов общения, а в дальнейшем, - игровой деятельности или её предпосылок, основ развития личности ребенка с аутизмом. Несмотря на то, что целевой группой Программы являются обучающиеся с РАС, задачи, которые решаются в развивающей работе с детьми раннего возраста в той или иной степени актуальны для всех обучающихся, как уже имеющих выявленные нарушения развития различного генеза, так и находящихся в группе риска. Таким образом, имеются как общие задачи, безотносительно специфики нарушений, так и те, которые ориентированы на особенности развития обучающихся группы риска по формированию РАС. Диагностика генеза наблюдаемых нарушений развития также является одной из важнейших задач этапа ранней помощи. Основополагающим является формирование способов принятия, установления и поддержания контакта ребенка с педагогическим работником и научение ребенка приемам взаимодействия с ним. Большую роль играет эмоциональный контакт с родителями (законными представителями), которые является важным звеном становления мотивационной сферы ребёнка. <i>Содержание этого приоритетного направления коррекционно-развивающей работы подразделяется на:</i> - формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником, формирование способности принимать контакт; - развитие взаимодействия ребенка с другими детьми; - развитие основ социального поведения, в том числе предпосылок учебного

поведения.

Формирование потребности в коммуникации

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

- формировать потребность в общении с родителями (законными представителями), педагогическим работником в процессе удовлетворения физических потребностей ребенка;
- формировать у ребенка эмоциональную отзывчивость через теплые эмоциональные отношения с родителями (законными представителями), чувства доверия и привязанности к ним;
- создать условия для пробуждения у ребенка ответных реакций на контакт с родителями (законными представителями), педагогическим работником;
- формировать эмоционально-личностные связи ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником, положительное взаимодействие между матерью и младенцем: синхронность, взаимность, совместное изменение поведения, настроенность друг на друга;
- стимулировать установление и поддержание контакта ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником (глаза в глаза, улыбки и вербализации, развитие ритмического диалога);
- укреплять визуальный контакт ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником в процессе телесных игр;
- формировать умение фиксировать взгляд на родителях (законных представителях), педагогическом работнике;
- формировать умения прослеживать взглядом за родителями (законными представителями), педагогическим работником, его указательным жестом как основного вида предпосылок проявления внимания к совместному действию.

Развитие взаимодействия ребенка с педагогическим работником и другими детьми:

- создавать предпосылки для возникновения у ребенка ощущения психологического комфорта, уверенности и раскрепощенности в новом пространстве, с новыми людьми;
- формировать навыки активного внимания;
- формировать умение отслеживать источник звука взглядом и (или) поворотом головы в сторону источника звука;
- вызывать реакции на голос поворотом головы и взглядом в сторону говорящего;
- формировать поддержание эмоционального контакта с педагогическим работником и концентрацию внимания ребёнка на контакте в процессе игрового и речевого взаимодействия;
- вызывать у ребёнка эмоционально положительные голосовые реакции и устанавливать на их основе контакт;
- вызывать эмоционально положительное реагирование на социально-коммуникативные игры, пение педагогического работника с использованием разнообразных игрушек и игр;
- создавать возможность совместных действий с новым педагогическим работником;

	- стимулировать взгляд на объект, на который указывает и смотрит педагогический работник; - формировать толерантное отношение и (по возможности) интерес к другим детям, - вызывать интерес к совместным действиям с другими детьми в ситуации, организованной педагогическим работником (активными движениями, музыкальным играм, предметно-игровым, продуктивным видам деятельности); - формировать умение непродолжительное время играть рядом с другими детьми; - совершенствовать умения действовать по подражанию педагогическому работнику. <i>Развитие основ социального поведения (предпосылок учебного поведения, профилактика и (или) коррекция проблемного поведения):</i> - учить откликаться на своё имя; - формировать умение выделять (показывать) по речевой инструкции педагогического работника основные части своего тела и лица (покажи, где голова, нос, уши, руки, живот); - учить ориентироваться на оценку своих действий педагогическим работником, изменять свое поведение с учетом этой оценки; - формировать предпосылки учебного поведения: учить соблюдать определённую позу, слушать, выполнять действия по подражанию и элементарной речевой инструкции; - учить адекватно вести себя на занятиях в паре с другим ребенком, с группой; - предупреждать неадекватные реакции на смену режимных моментов: питание, сон, бодрствование (с использованием расписания и (или) на основе стереотипа поведения).
Речевое развитие	Специфические нарушения развития ребенка значительно препятствуют и ограничивают его полноценное общение с окружающими. У обучающихся с повышенным риском формирования РАС отсутствует или слабо выражена потребность в коммуникативных связях, имеются трудности выбора и использования форм общения, включая коммуникативную речь и целенаправленность речевой деятельности. У обучающихся целевой группы наблюдается несформированность языковых средств и (или) недоразвитие речи и ее функций, прежде всего, коммуникативной, а также познавательной, регулирующей. В связи с этим обучение обучающихся речи и коммуникации должно включать целенаправленную психолого-педагогическую работу по формированию возможностей общения, его вербальных и невербальных средств. <i>Цель речевого развития</i> - формирование коммуникативных и речевых навыков с использованием средств вербальной и невербальной коммуникации, умения пользоваться ими в процессе общения и социального взаимодействия. Программа представлена следующими разделами: развитие потребности в общении, развитие понимания речи и развитие экспрессивной речи. <i>Развитие потребности в общении:</i>

- формировать аффективно-личностные связи у ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником как основу возникновения интереса к общению;
 - развивать эмоциональные средства общения ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником;
 - формировать умение принимать контакт,
 - формировать умения откликаться на свое имя;
 - формировать потребность в речевых высказываниях с целью общения с педагогическим работником и другими детьми;
 - формировать понимание жестовой инструкции педагогического работника с речевым сопровождением, используя элементарные жесты во взаимодействии с педагогическим работником;
 - учить использовать доступные средства коммуникации с педагогическим работником (жесты, слова: «привет, пока, на, дай»);
 - стимулировать речевые проявления и инициативу обучающихся: обращения, просьбы, требования;
 - стимулировать речевые реакции в процессе общения с родителями (законными представителями), педагогическим работником.
- Развитие понимания речи:*
- стимулировать внимание ребёнка к звучащей речи педагогического работника, интонации, голосу, зрительному восприятию ребенком говорящего, дополняя речь естественными жестами, мимикой, указаниями на предметы;
 - активизировать восприятие речи на слух, называя новые звуки, слоги, слова, связанные с предметом, игрушкой, которая привлекает ребенка, на которую он направляет свой взгляд;
 - создавать условия для развития слухового восприятия при использовании различных игр с музыкальными игрушками;
 - формировать умение находить близко расположенный предмет, который называет педагогический работник;
 - учить по просьбе находить и приносить игрушку, которая расположена далеко от ребенка;
 - создавать условия для восприятия различных интонаций речевых высказываний (побуждающих, одобрительных, строгих, запрещающих), подкрепляя интонацию соответствующей мимикой лица и естественными жестами;
 - учить выполнять запрет: «Нельзя!», «Стоп!»;
 - формировать взаимосвязь между движением и его словесным обозначением, комментируя действия ребенка и собственные движения речью;
 - учить выполнять просьбы, подкрепленные жестом: «Дай!»;
 - учить выполнять простые инструкции сопровождаемые, соответствующим жестом: «иди ко мне», «сядь»;
 - учить выполнять простые инструкции, предъявляемые без жеста;
 - учить обучающихся слушать песенки, стихи, фиксировать взгляд на артикуляции педагогического работника;
 - активизировать речевые реакции обучающихся, совместно рассматривая предметы, игрушки, картинки;
 - учить показывать по просьбе знакомые предметы и их изображения.
- Развитие экспрессивной речи, в том числе средствами невербальной комму-*

	<i>никации:</i> - стимулировать использование жеста, указывающего на желаемый объект, чтобы выразить просьбу; - учить выражать просьбу с помощью вокализации, которая может сопровождаться взглядом и (или) жестом, указывающим на желаемый предмет; - учить выражать просьбу о помощи, протягивая предмет педагогическому работнику; - стимулировать произнесение звуков, слогов, слов по очереди с педагогическим работником; - учить выражать отказ социально адекватными средствами (например, движением головы или кисти); - учить указывать пальцем на близко (до 1 м) расположенный желаемый предмет; - стимулировать фиксацию взгляда на лице педагогического работника, для получения желаемого предмета; - учить делать выбор, показывая пальцем на один из 2-х предложенных предметов; - стимулировать использование вокализации, звука, слога, слова и взгляда для выражения просьбы; - учить показывать указательным пальцем на желаемый отдаленно расположенный (1 и более метров) предмет; - создавать условия для развития активных вокализаций; - стимулировать произнесение пяти и более согласных в спонтанной вокализации и лепете; - создавать условия для формирования невербальных средств коммуникации: умение фиксировать взгляд на лице партнера, смотреть в глаза партнера по общению; - учить обучающихся подражать действиям губ педагогического работника в русле простой артикуляционной гимнастики; - побуждать к звукоподражанию; - создавать условия для активизации обучающихся к речевым высказываниям в результате действий с игрушками («паровоз - ту-ту», «самолет - ууу»); - учить обучающихся отвечать на вопросы: «Хочешь пить?» - «Да», «Нет», «Хочу», «Не хочу»; выражать свои потребности словом: «Дай пить», «Хочу сок», «Хочу спать» (в дальнейшем - с обращением).
Профилактика формирования проблем поведения и их коррекция	В возрасте до трёх лет у любого ребёнка возможности обозначить своё отношение к происходящему с ним и в окружении ограничены, поэтому в этих целях нередко используются крик, плач, агрессия, аутоагрессия и другие проявления проблемного поведения, и это, в принципе, можно рассматривать как естественную реакцию для данного возраста. В связи с тем, что при аутизме выражена склонность к формированию стереотипии, частые повторения таких эпизодов приводят к фиксации нежелательного поведения и, следовательно, уменьшение частоты проявлений проблемного поведения в раннем детстве делает такую работу не только коррекционной, но и, во многом, профилактической. Следует принимать во внимание, что сходные поведенческие проявления могут носить эндогенный характер, и не быть связанными с внешними обстоятельствами.

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

Основные составляющие психолого-педагогического сопровождения:

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

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

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

В случае возникновения эпизода проблемного поведения:

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

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

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

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

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

- стереотипии возможны не только при аутизме, но и при других нарушениях

	развития (например, при умственной отсталости, ДЦП); - определение стереотипии в поведенческой терапии расширительно (повторяющиеся нефункциональные движения, действия, интересы) и включает несколько патогенетических вариантов, из которых психолого-педагогические методы коррекции являются основными для гиперкомпенсаторно-аутостимуляционных, компенсаторных и психогенных. По феноменологии в раннем возрасте наиболее характерны двигательные и сенсорно-двигательные стереотипии. <i>Общий алгоритм работы со стереотипиями в раннем возрасте таков:</i> 1. Динамическое наблюдение за любыми (как правило, двигательными) проявлениями, напоминающими стереотипии: время появления, возрастная динамика и устойчивость во времени, зависимость от внешних факторов (возможность отвлечь, переключить, связь с пресыщением, утомлением, эмоциональным состоянием); 2. Отнесение стереотипии к возрастным особенностям или к проявлениям нарушений развития, возможное наличие связи с аутизмом; 3. Квалификация стереотипии по феноменологическим и патогенетическим признакам; 4. Выбор коррекционного подхода, адекватного возрасту, индивидуальным особенностям ребёнка и варианту стереотипии; 5. Собственно коррекционная работа с обязательным привлечением к ней семьи. 6. Следует отметить, что работа со стереотипиями никогда не заканчивается в пределах ранней помощи и нуждается в продолжении в дальнейшем.
Развитие двигательной сферы и физическое развитие	Психомоторный уровень развития нервно-психического реагирования становится при типичном развитии ведущим после трёх лет и остаётся таковым до 5-7 лет, однако базис его развития - и в норме, и при различных нарушениях - закладывается в раннем детстве. Именно поэтому у ребёнка с повышенным риском формирования РАС двигательная сфера должна быть в поле внимания родителей (законных представителей) и сотрудников Организации. Детям с аутизмом могут быть свойственны различные уровни двигательной активности, от гиперактивности до выраженной двигательной заторможенности, неравномерность развития двигательной сферы, например, несоответствие развития тонкой и общей моторики, различия между возможностями произвольной и спонтанной двигательной активности. Это направление сопровождения включает формирование предметно-манипулятивной деятельности, развитие предметно-практической деятельности, общефизическое развитие, подвижные игры и плавание. <i>Формирование предметно-манипулятивной деятельности:</i> 1) развивать различные виды захвата и удержание предметов в руке; 2) вызывать двигательную активность на интересный, новый, яркий предмет (игрушку), учить тянуться рукой к этому предмету; 3) учить рассматривать игрушку в своей руке, перекладывая ее из одной руки в другую; 4) формировать умение ставить игрушку (предмет) на определенное место;

	5) формировать умение удерживать предметы (игрушки) двумя руками и отдавать по просьбе педагогическому работнику; 6) учить снимать и нанизывать шарики и (или) колечки на стержень без учета размера; 7) учить вставлять в прорези коробки соответствующие плоскостные фигурки; 8) вызывать интерес к объемным формам, учить опускать объемные геометрические фигуры в разнообразные прорези коробки (выбор из двух-трех форм); 9) учить использовать музыкальную игрушку, нажимая на разные кнопки указательным пальцем и прослушивая разные мелодии; 10) создавать ситуации для формирования взаимодействия обеих рук. <i>Формирование предметно-практических действий:</i> предметно-практические действия (далее - ППД) являются ведущей деятельностью ребенка в раннем возрасте и начинаются на уровне неспецифических манипуляций. Обучение направлено на формирование специфических манипуляций, которые в дальнейшем преобразуются в произвольные целенаправленные действия с различными предметами и материалами. У обучающихся группы повышенного риска формирования РАС действия с предметами часто приобретают стереотипный характер, поэтому одной из задач сопровождения становится развитие ППД без усиления стереотипий: а) действия с материалами: формировать умения: сминать, разрывать, размазывать, разминать, пересыпать, переливать, наматывать различный материал (следует выбирать те действия и материалы, которые не относятся к сверхценным и (или) не вызывают негативных аффективных реакций); знакомить со свойствами отдельных материалов (мягкий, твердый, текучий, сыпучий, пластичный); б) действия с предметами (с соблюдением тех же предосторожностей в отношении провоцирования и (или) поддержки формирования стереотипий): - развивать манипулятивные действия с предметами (до того момента, когда они перестают соответствовать возрастным нормам); - формировать умения захватывать, удерживать, отпускать предмет; - учить толкать предмет от себя и тянуть предмет по направлению к себе; - формировать умения вращать, нажимать, сжимать предмет (вращений лучше избегать); - формировать умения вынимать и (или) складывать предметы из ёмкости или в ёмкость, перекладывать предметы из одной ёмкости в другую; - учить вставлять предметы в отверстия, нанизывать предметы на стержень, нить; - активизировать ППД (хватания, бросания, нанизывания, вращения) при использовании совместных или подражательных действий (следует ещё раз обратить внимание на опасность формирования стереотипий!); - формировать способы усвоения общественного опыта на основе ППД (действия по подражанию, образцу и речевой инструкции); - учить действовать целенаправленно с предметами-инструментами, учитывая их функциональное назначение и способы действия (ложкой, лейкой, молоточком, маркером, сачком, тележкой с веревочкой);
--	---

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

Общефизическое развитие:

- 1) формировать у обучающихся интерес к физической активности и совместным физическим занятиям с педагогическим работником (в дальнейшем - по возможности с другими детьми);
- 2) создавать условия для овладения ползанием: формирование координированного взаимодействия в движениях рук и ног;
- 3) учить обучающихся ползать по ковровой дорожке, доске, по наклонной доске, залезать на горку с поддержкой педагогического работника и самостоятельно спускаться с нее;
- 4) продолжать совершенствовать навык проползать через что-то (ворота, обруч) и перелезать через что-то (гимнастическая скамейка, бревно);
- 5) учить перешагивать через легко преодолимое препятствие (ручеек, канавку, палку).
- 6) учить обучающихся играть с мячом («лови - бросай», бросать в цель);
- 7) формировать умения удерживать предметы (игрушки) двумя руками, производить с ними некоторые действия (мячи, рули, обручи).
- 8) создавать условия для овладения умением бегать;
- 9) учить ходить по лесенке вверх с педагогическим работником, а затем и самостоятельно;
- 10) формировать у обучающихся потребность в разных видах двигательной деятельности;
- 11) развивать у обучающихся координацию движений;
- 12) учить выполнять физические упражнения без предметов и с предметами;
- 13) учить выполнять упражнения для развития равновесия;
- 14) учить обучающихся ходить по «дорожке» и «следам»;
- 15) учить переворачиваться из одного положения в другое: из положения «лежа на спине» в положение «лежа на животе» и обратно;
- 16) учить обучающихся спрыгивать с высоты (с гимнастической скамейки высота 15-20 см);
- 17) учить обучающихся подползать под веревку, под скамейку;
- 18) формировать правильную осанку у каждого ребенка;
- 19) тренировать у обучающихся дыхательную систему;
- 20) создавать условия в группе для эффективной профилактики простудных и инфекционных заболеваний и для закаливания организма.

Подвижные игры

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

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

- 1) воспитывать у обучающихся интерес к участию в подвижных играх;
- 2) закреплять сформированные умения и навыки,
- 3) стимулировать подвижность, активность обучающихся,
- 4) развивать взаимодействие с педагогическим работником и другими деть-

	ми, 5) создавать условия для формирования у обучающихся ориентировки в пространстве, умения согласовывать свои движения с движениями других играющих обучающихся. <i>Формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности.</i> Произвольное подражание и игра для обучающихся дошкольного возраста являются естественными формами деятельности, освоения окружающего мира. При аутизме развитие этих и других имплицитных способов познания мира затруднено (в тяжёлых случаях спонтанно фактически не развивается). Развитие игры, выбор её видов и форм должны опираться на актуальный уровень и зону ближайшего развития ребёнка в коммуникации, речевом развитии, памяти, внимании, воображении, моторике. <i>В раннем возрасте основными задачами этого направления, как правило, являются:</i> - учить действовать целенаправленно с игрушками и другими предметами по подражанию в процессе предметно-игровых действий с педагогическим работником (вставить фигурки в пазы; расставить матрешки в свои домики); - учить действовать целенаправленно с игрушками на колёсах (катать каталку, катать коляску с игрушкой); - учить обучающихся выполнять движения и действия по подражанию действиям педагогического работника; - учить обучающихся выполнять двигательные упражнения по образцу и речевой инструкции.
Формирование навыков самообслуживания и бытовых навыков	Трудности усвоения жизненных компетенций являются одной из основных проблем в достижении хотя бы элементарного уровня целей сопровождения лиц с аутизмом. Навыки, сформированные в раннем детстве, хорошо закрепляются (при аутизме - тем более, в силу склонности к формированию стереотипов), поэтому начинать обучение в этой сфере следует, по возможности, раньше. Очень важно подчеркнуть, что здесь (как и в случае коррекции проблем поведения) необходимо единство позиций и действий профессионалов и семьи. <i>Наиболее существенным является создание условий для участия ребёнка в исполнении повседневных бытовых действий (одевание (раздевание), приём пищи, различные гигиенические процедуры):</i> - сначала на уровне пассивного участия (отсутствие негативизма); - далее с постепенным подключением к действиям педагогического работника; - возрастанiem «доли участия» ребёнка с тенденцией к полной самостоятельности, достижимой в раннем возрасте далеко не всегда и не во всех видах деятельности. Параллельно следует стремиться вызывать интерес к предметам быта и адекватным (сообразно функциям) действиям с ними, а также учить соблюдать элементарную аккуратность и опрятность во внешнем виде и в вещах, убирать после себя (занятия, приём пищи).
Формирование навыков само-	<i>Главная задача коррекционной работы с аутичными детьми - формирование навыков самостоятельности, т.к. без достаточной самостоятельности в быту</i>

стоятельности	удовлетворительный уровень социализации и независимости в жизни недо-стижимы. У обучающихся с высоким риском развития аутизма в раннем возрасте воз-можности развития самостоятельности различны как в силу формирующихся аутистических расстройств, так и в силу возраста. Незрелость симптоматики затрудняет выделение непосредственных причин, препятствующих развитию самостоятельности, однако начинать это приоритетное направление сопро-вождения следует как можно раньше, при появлении первой же возможно-сти. <i>Развитие самостоятельности</i> может быть связано с обучением бытовым навыкам, развитием предпосылок интеллектуальной деятельности, занятия-ми по физическому развитию и другими приоритетными направлениями это-го возрастного периода, с организацией отдельных занятий или дня в целом. Основным методическим приёмом формирования навыков самостоятель-ности является использования расписаний различных по форме и объёму. Некоторые из традиционных направлений сопровождения в ранней помощи детям с повышенным риском формирования РАС - такие как познавательное и художественно-эстетическое развитие - не выделяются в самостоятельные, что не означает отсутствия соответствующей работы. <i>Познавательное развитие</i> представлено в направлениях «сенсорное разви-тие», «формирование предпосылок интеллектуальной деятельности» и дру-гих. Выделение «представлений об окружающем мире» как самостоятельной темы в раннем возрасте у обучающихся группы риска по РАС преждевре-менно: сначала необходимо создать возможности его познания (что особенно относится к социальному миру). Тем не менее с формированием представ-лений об окружающем мире могут быть связаны многие направления сопро-вождения (сенсорное, коммуникативное, речевое, физическое развитие). Со-ответствующая специальная задача не ставится, поскольку её содержание и возможности решения фактически полностью определяются успехами кор-рекционно-развивающей работы и некоторых других направлений сопро-вождения. То же относится к <i>художественно-эстетическому развитию</i>: полноценному выделению этого приоритетного направления (в дальнейшем образователь-ной области) препятствует неготовность подавляющего большинства обуча-ющихся группы риска по РАС к соответствующей деятельности по социаль-но-коммуникативному, речевому развитию, уровню сформированности ак-тивного внимания.
-----------------------------	--

2.5.2. Помощь детям с РАС на начальном этапе дошкольного образования

Направление	Содержание
Социально-коммуника-тивное разви-тие	<i>Для формирования и развития коммуникации, в первую очередь, необходима работа по следующим направлениям:</i> 1) Установление взаимодействия с аутичным ребёнком - первый шаг к нача-лу коррекционной работы. Особенно при тяжёлых и осложнённых формах РАС у ребёнка нет мотивации к взаимодействию с другими людьми. 2) Установление эмоционального контакта также может быть первым шагом

	в коррекционной работе, если у ребёнка есть достаточные сохранные резервы эмоционального реагирования. 3) Произвольное подражание большинству обучающихся с аутизмом исходно не доступно. Следует отработать навык произвольного подражания как можно раньше, т.к. он важен не только как форма взаимодействия, но и как имплицитный способ обучения. Могут быть использованы как методы прикладного анализа поведения, так и развивающих подходов. 4) Коммуникация в сложной ситуации подразумевает ответы на вопросы в тех случаях, когда ребёнок с аутизмом остался без сопровождения. Умение отвечать на вопросы «Как тебя зовут?», «Где ты живёшь?», «Как позвонить маме (папе)?» и тому подобные очень важно, т.к. помогает быстрее разрешить ситуацию и сделать её менее травматичной для ребёнка. 5) Умение выразить отношение к ситуации, согласие или несогласие социально приемлемым способом (вербально или невербально) позволяет избежать использования проблемного поведения в коммуникативных целях. 6) Использование конвенциональных форм общения - принятые формы общения при встрече, прощании, выражения благодарности. Конвенциональные формы общения можно использовать в целях формирования и развития сложного для обучающихся с аутизмом навыка обращения: переход от «Здравствуйте!» к «Здравствуйте, Мария Ивановна!» создаёт базу для обращения в других ситуациях. Невербальные эквиваленты конвенциональных форм общения используются не только в случае отсутствия звучащей речи, но как средство амплификации вербальных форм. 7) Умение инициировать контакт имеет самостоятельное значение, поскольку, как показывает опыт, даже при наличии серьёзной причины для взаимодействия с другим человеком (например, потребности в помощи) ребёнок с аутизмом не устанавливает контакт потому, что не может его инициировать. Обучение принятым формам инициации контакта («Скажите, пожалуйста...», «Можно у Вас спросить...»), отработка стереотипа использования таких речевых штампов очень полезны. 8) Обучение общению в различных жизненных ситуациях должно происходить по мере расширения «жизненного пространства» ребёнка с аутизмом, развития его самостоятельности. Это касается различных бытовых ситуаций дома, в организации, которую посещает ребёнок, в транспорте. 9) Спонтанное общение в дошкольном возрасте при РАС достигается нечасто. Условие - способность строить высказывание и поведение произвольно, в соответствии с активностью партнёра по коммуникации и особенностями ситуации. 10) Использование альтернативной коммуникации.
Коррекция нарушений речевого развития	Нарушения речевого развития встречаются во всех случаях аутизма, их коррекция исключительно важна, поскольку речь не только ведущая форма коммуникации, но также играет очень важную роль в развитии мышления, эмоциональной сферы, деятельности. Генез речевых нарушений у обучающихся с РАС неодинаков, проявления чрезвычайно разнообразны: от мутизма до нарушений коммуникативной функции речи при её формально правильном развитии. Коррекционной работе должно предшествовать тщательное обследование, целью которого является установление патогенетической

	и логопедической структуры нарушений, разработка программы коррекции нарушений речевого развития. В частности, в раннем возрасте проблемы речевого развития чаще требуют психологической коррекции, чем логопедической помощи. <i>Направления работы, охватывающий весь спектр нарушений РАС:</i> <i>1. Формирование импрессивной речи:</i> - обучение пониманию речи; - обучение пониманию инструкций «Дай», «Покажи»; - обучение пониманию инструкций в контексте ситуации; - обучение пониманию действий по фотографиям (картинкам); - обучение выполнению инструкций на выполнение простых движений; - выполнение инструкций на выполнение действий с предметами. <i>2. Обучение экспрессивной речи:</i> - подражание звукам и артикуляционным движениям, повторение слогов и слов; - называние предметов; - обучение выражать свои желания при помощи звуков и слов (возможно, что сначала - как переходный этап - невербально); - обучение выражать согласие и несогласие; - обучение словам, выражающим просьбу; - дальнейшее развитие речи: обучение называть действия, назначение предметов; умение отвечать на вопросы «Для чего это нужно?», «Что этим делают?», «Зачем это нужно?», «Чем ты (например, причёсываешься)?»; умение отвечать на вопросы о себе; обучение пониманию признаков предметов (цвета, формы); умение отвечать на вопросы «Где?» и другие, связанные с пространственным восприятием, и выполнять соответствие инструкции; увеличение числа спонтанных высказываний; <i>3. Развитие фонематического слуха; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи:</i> - формирование основ коммуникативной функции речи (при предварительно сформированной потребности в коммуникации); - конвенциональные формы общения; - навыки коммуникации в сложной ситуации (например, если ребёнок остался без сопровождения); - навыки речевого общения в различных жизненных ситуациях; - развитие навыков диалога, речевого реципрокного взаимодействия. <i>4. Развитие речевого творчества:</i> - преодоление искажённых форм речевого творчества (стереотипные игры со словом, неологизмы); - конкретной (и далеко не всегда достижимой не только в дошкольном возрасте, но и позднее) задачей в развитии речевого творчества при РАС является формирование спонтанного речевого высказывания, спонтанной речи.
Развитие навыков альтернативной коммуникации	В части случаев РАС развитие экспрессивной речи затруднено и оказывается отсроченным на неопределённое время. Иногда это связано с тяжестью аутистических расстройств, в других случаях - является следствием сопутствующих нарушений (например, органическим поражением существенных для

	речевого развития мозговых центров). Высказывается мнение, что отсутствие устной речи становится препятствием в развитии коммуникации как таковой, и предлагается использовать различные способы альтернативной коммуникации, что действительно позволяет реализовать потребность в общении. Данные о том, что использование альтернативной коммуникации стимулирует развитие устной речи, неоднозначны. Решение о целесообразности обучения ребенка с РАС способам альтернативной коммуникации должно приниматься индивидуально в каждом случае на основании результатов комплексной диагностики.
Коррекция проблем поведения	Проблемное поведение (агрессия, самоагрессия, неадекватные крик, смех, плач, негативизм, аффективные вспышки) очень часто оказываются одним из ключевых препятствий для социальной адаптации и обучения обучающихся с РАС, в связи с чем коррекция поведения занимает очень важное место в структуре комплексного сопровождения. Проблемы поведения могут корректироваться с использованием прикладного анализа поведения, где исходят из того, что такое поведение всегда выполняет определенную функцию; актом проблемного поведения ребёнок с аутизмом осознанно или неосознанно сообщает какую-то информацию. Установив функцию проблемного поведения, можно подобрать средства, предотвращающие (что лучше) или прекращающие это поведение. <i>Общая схема работы:</i> 1. Определение проблемного поведения в терминах поведенческой терапии; 2. Фиксация проблемного поведения: установление эмпирической связи данного поведения с предшествующими и последующими событиями; 3. Определение функции проблемного поведения (обобщённо их две - избегание неприятного и получение желаемого, но каждая включает несколько вариантов); 4. Общий подход: предотвращать ситуации, в которых может возникнуть проблемное поведение; учить ребёнка адекватным способам выражать своё желание изменить ситуацию; не поощрять проявления проблемного поведения, если оно всё же возникло (ребёнок не должен избежать неприятной ситуации с помощью, например, агрессии или крика); 5. Коррекция проблем поведения. Конкретные решения подбираются индивидуально, чаще всего используются: - подкрепление поведения несовместимого с проблемным или отсутствия проблемного поведения; - лишение подкрепления; - «тайм-аут» - ребёнок немедленно, до окончания эпизода выводится из ситуации, в которой возникло проблемное поведение; нельзя использовать, если функцией проблемного поведения было избегание неприятной ситуации; - введение в ситуацию после эпизода нежелательного поведения неприятного для ребёнка стимула (в терминах поведенческой терапии - «наказание», что не подразумевает негуманного отношения к ребёнку). В последние 15-20 лет используется редко из-за низкой эффективности (не даёт положительного образца поведения). Чаще всего используются повторяющиеся физические упражнения (наклоны, приседания, отжимания). В рамках развивающих коррекционных подходов в целях коррекции про-

	блемного поведения используются психодрама, игротерапия, когнитивная психотерапия, но как специальное направление сопровождения проблема выделена недостаточно чётко. Стереотипии также относят к проблемному поведению, но рассматривают отдельно, т.к. наиболее характерные из них (компенсаторные, аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные) связаны с глубинными звеньями патогенеза аутизма, рассматриваются как его неотъемлемый диагностически значимый признак и отличаются высокой ригидностью по отношению к лечебно-коррекционным воздействиям. Вопросом коррекции стереотипии специально занимается только прикладной анализ поведения.
Коррекция и развитие эмоциональной сферы	Эмоциональные нарушения занимают очень важное место в структуре аутистических расстройств. Отдельные задачи эмоционального развития включены в другие образовательные направления, но, как представляется, целесообразно выделить основные задачи эмоционального развития специально. Формирование способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и окружающим миром в целом: - формирование способности выделять и адекватно оценивать внешние признаки эмоционального состояния других людей, использовать эти признаки как предикторы их поведения; - развитие способности к использованию в качестве эмоциональной значимой оценки собственного поведения и поведения других людей социально принятых критериев; - развитие способности к эмоциональному резонансу, в перспективе - к сопереживанию, сочувствию, состраданию; - уметь выделять определённые явления окружающего мира (голоса людей и их лица, звуки музыкальных инструментов, природные и бытовые звуки, картины природы), связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом (используя различные приёмы, например, эмоциональное заражение, эстетическое воздействие).
Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам	Достижение главной цели комплексного сопровождения обучающихся с РАС (способность к самостоятельной и независимой жизни) невозможно, если ребёнок не будет уметь себя обслуживать: одеваться и раздеваться, чистить зубы, есть, умываться, пользоваться туалетом и совершать другие гигиенические процедуры, выполнять простейшие бытовые навыки. Всё это необходимо начинать осваивать в дошкольном возрасте. Обычно такого рода обучение происходит в семье, но в случае аутизма родители (законные представители) и другие близкие, несмотря на значительные усилия, очень часто не могут достичь желаемого без помощи специалистов. Учитывая комплексность навыков самообслуживания и бытовых навыков, нарушенными оказываются, по существу, не они сами, а лежащие в их основе более простые и одновременно более глубокие нарушения.
Формирование предпосылок интеллектуальной дея-	При РАС когнитивные нарушения по своей природе, структуре и динамике не совпадают с таковыми при умственной отсталости, их оценка основывается на нескольких иных критериях и требует специальных знаний и большой осторожности.

тельности	Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения обучающихся с РАС. Этот раздел работы имеет большое диагностическое значение, т.к. полученные результаты могут прояснить природу и содержание имеющихся когнитивных нарушений, способствовать оптимальному выбору стратегии комплексного сопровождения. Независимо от оценки когнитивной сферы ребенка с РАС, прикладной анализ поведения предлагает отрабатывать, в первую очередь, такие простейшие операции как соотнесение и различение. <i>Используются следующие виды заданий:</i> 1) сортировка (обследуемый расположить предметы или картинки рядом с соответствующими образцами); 2) выполнение инструкции «Найди (подбери, дай, возьми) такой же»; 3) соотнесение одинаковых предметов; 4) соотнесение предметов и их изображений; 5) навыки соотнесения и различения предметов по признакам цвета, формы, размера; 6) задания на ранжирование (сериацию); 7) соотнесение количества (один - много; один - два - много). Развивающие подходы предполагают возможность отработки как перечисленных, так и иных простейших когнитивных операций в ходе совместной с ребенком игровой деятельности, которая формируется у дошкольника с аутизмом в процессе индивидуальных занятий с педагогическим работником, и далее - в ходе игровых занятий в малой группе Организации. Однако ведущим направлением формирования предпосылок интеллектуальной деятельности у дошкольника с РАС с точки зрения развивающих подходов является формирование произвольности, развитие возможности к организации собственного внимания и поведения.
-------------------------	---

2.5.3. Помощь детям с РАС на основном этапе дошкольного образования

Социально-коммуникативное развитие	<i>Основные задачи коррекционной работы:</i> 1. Формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, что означает: - способность различать своих и чужих, членов семьи, знакомых педагогических работников; - способность выделять себя как физический объект, называть и (или) показывать части тела, лица, отмечая их принадлежность («мой нос», «моя рука»); - способность выделять объекты окружающего мира, различать других людей (членов семьи, знакомых педагогических работников; мужчин и женщин; людей разного возраста); дифференцировать других обучающихся; выделять себя как субъекта. 2. Формирование предпосылок общения, развитие общения и взаимодействия ребенка с педагогическим работником и другими детьми: - формирование предпосылок общения через обучение: адекватно просить о желаемом (словом или невербально); через совместную деятельность с педа-
--	---

	гогическим работником (игра, бытовые проблемы, самообслуживание), в дальнейшем - с детьми под контролем педагогического работника; далее - самостоятельно; - взаимодействие с педагогическим работником: выполнение простых инструкций, произвольное подражание; - реципрокное диадическое взаимодействие со педагогическим работником как предпосылка совместной деятельности, включая игровую; - установление взаимодействия с другими детьми в рамках диадического взаимодействия или взаимодействия в малой группе (при содействии и под контролем педагогических работников); - развитие игры (игра «с правилами», социально-имитативная, сюжетная, ролевая игра) с целью коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития ребенка; - использование конвенциональных форм общения, начиная с простейших форм («Пока!», «Привет!») и переходя постепенно к более развитым («Здравствуйте!», «До свидания!») и использованию обращения и, по возможности, взгляда в глаза человеку, к которому ребёнок обращается («Здравствуйте, Мария Ивановна!», «До свидания, Павел Петрович!»). 3. Формирование готовности к совместной деятельности с другими обучающимися: - формирование толерантного (в дальнейшем дифференцированного, доброжелательного) отношения к другим детям; - формирование способности устанавливать и поддерживать контакт; - целью коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития - игра (социально-имитативная, «с правилами», сюжетная, ролевая); - возможность совместных учебных занятий. 4. Формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, на природе: - введение правил безопасного поведения на основе отработки стереотипа, на основе эмоционального контакта с педагогическим работником; - осмысление отработанных стереотипов по мере возможностей ребёнка. 5. Становление самостоятельности: - продолжение обучения использованию расписаний; - постепенное расширение сферы применения расписаний, переход к более абстрактным формам расписаний; - постепенное замещение декларативных форм запоминания - процедурными: не механическое запоминание, а усвоение функциональной, логической связи событий; - переход к более общим формам расписаний, наработка гибкости в планировании и поведении. 6. Развитие социального и эмоционального интеллекта, развитие эмоциональной отзывчивости, сопереживания: - умение эмоционально выделять людей, т.е. развивать уровень базальной аффективной коммуникации - умение воспринимать знаки эмоциональной жизни других людей, различать эти знаки, правильно оценивать их и адекватно на них реагировать; - формирование чувства привязанности к близким, эмоционального контакта
--	---

	с ними и с другими людьми; - формирование предпосылок осмысления собственных аффективных переживаний и эмоциональной жизни других людей; - развитие способности к сопереживанию и эмоциональной отзывчивости (на основе эмоционального контакта, в ходе совместного опыта различного характера - бытовая деятельность, игра, впечатления от природы, искусства). 7. Формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества: - формирование позитивного отношения к своим действиям в русле особого интереса через эмоциональное заражение, по инструкции на основе эмоционального контакта и (или) адекватных видов подкрепления; - расширение (по возможности) спектра мотивирующих факторов; - формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества на основе мотивации, адекватной уровню развития ребёнка и ситуации. 8. Развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий: - формирование целенаправленности на основе особого интереса и (или) адекватного подкрепления; - обучение основам саморегуляции (возможно только при соответствующем уровне самосознания). 9. Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности. Формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу обучающихся и педагогических работников в Учреждении: - обучение формальному следованию правилам поведения, соответствующим нормам и ценностям, принятым в обществе, на основе поведенческого стереотипа; - смысловое насыщение формально усвоенных правил поведения, соответствующих нормам и ценностям, принятым в обществе, по мере формирования представлений о семье, обществе, морали, нравственности. 10. Формирование способности к спонтанному и произвольному общению: - создание условий для становления спонтанного общения: полное (или в значительной степени) преодоление проблем физической и психической самоидентификации; развитие коммуникативной интенции и средств её структурирования и разворачивания; формирование мотивации к общению; - возможность взаимобменного использования средств коммуникации (не обязательно вербальные); - возможность произвольной коммуникации (по просьбе других людей - родителей (законных представителей), специалистов, друзей).
--	---

2.5.4. Помощь детям с РАС на пропедевтическом этапе дошкольного образования

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

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

Такие виды проблемного поведения, как агрессия и самоагрессия, аффективные вспышки,

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

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

2.5.5. Организация коррекционной работы

Все специалисты ДООУ – участники образовательного процесса, а также родители воспитанников работают в тесном контакте друг с другом и стремятся к тому, чтобы осуществлять единый подход к воспитанию ребенка с РАС в целом. Поскольку с обучающимся, имеющего ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), эффективность проведения фронтальных занятий очень низкая, вся работа проводится в индивидуальной и микро-подгрупповой форме (2-3 ребенка). Расписание составлено так, чтобы ребенок ежедневно был охвачен коррекционно-развивающей помощью. Количество образовательных ситуаций в неделю не превышает установленных норм действующего СанПиН.

Коррекционно-развивающие занятия:

Формы и режим занятий: индивидуальные занятия - основная форма работы с ребенком с РАС или занятия небольшими группами (2 - 3 ребенка). Продолжительность каждого занятия от 10 до 20 минут в зависимости от состояния ребёнка. В ходе занятия педагог обязательно следит за самочувствием ребенка и учитывается его эмоциональное состояние, может полностью изменить составленный план занятия, если ребенок не принимает предлагаемых заданий на данный момент предлагаемых заданий, хотя ранее они вызывали у него интерес.

В процессе занятий с детьми с расстройством аутистического спектра следует придерживаться некоторых общих рекомендаций по проведению коррекционно-развивающих занятий:

- налаживание эмоционального контакта и формирование адекватных форм взаимодействия близких взрослых с ребенком;
 - создание предметно-развивающей среды в соответствии с поставленными задачами воспитания и обучения ребенка;
 - регулярное систематическое проведение занятий по определенному расписанию;
 - смена видов деятельности в процессе одного занятия;
 - повторяемость программных задач на разном дидактическом и наглядном материале;
 - игровая форма проведения занятий в соответствии с состоянием эмоционально-личностной сферы ребенка;
 - опора на положительные результаты, достигнутые в той или иной деятельности ребенка;
 - обращение внимания на различия выполнения одного и того же задания в разных условиях;
 - в самом обучении важно дозировать применение прямой вербальной инструкции и максимально использовать опосредованную организацию ребенка структурированным пространством: разметкой стола, страницы, наглядным указанием направления движения;
 - включение в задание моментов, когда сам учебный материал организует действие ребенка.
- При работе с данной группой необходимо выверять и ограничивать все речевые инструкции, именно поэтому инструкции часто даются в единой временной форме: «Возьми карандаш»;

- в связи с трудностью подражания, «переформулировки» на себя схемы действия, а часто и просто моторных трудностей большое значение в обучение приобретает непосредственная физическая помощь в организации действия, т.е. взрослый начинает работать руками ребенка («сопряженные направляющие действия»). При работе с данной группой непосредственно используется поддержка руки, сопряженное выполнение действий;

- использование физических упражнений, которые, как известно, могут и поднять общую активность ребенка, и снять его патологическое напряжение. Во время обучения и то и другое актуально. Именно поэтому в занятиях помимо стандартной динамической паузы необходимо привести большое количество практических действий: приклеивание, размазывание пластилина, работу с палочками;

- опора на сенсорные анализаторы (сенсорные буквы, цифры, геометрические фигуры);

- использование усвоенного способа действия в новых условиях и ситуациях;

- оказание психолого-педагогической помощи родителям в целях создания благоприятных условий для проведения коррекционно-педагогической работы с ребенком в семье.

Программой предусматривается разностороннее развитие ребенка с РАС, коррекция недостатков в развитии личности в целом, а также включение обучающегося в различные виды деятельности. Построена на принципе гуманно – личностного отношения к дошкольнику и позволяет обеспечить развивающее обучение формирование базовых основ культуры личности детей, сформировать у ребенка психические процессы.

Центральное место в психолого-педагогической коррекции аутизма занимает игротерапия и применяется в практической работе всеми специалистами: педагогом-психологом, учителем-дефектологом, учителем-логопедом, воспитателями, тьютором, музыкальным руководителем, инструктором по физической культуре.

В качестве методической основы коррекционно-развивающего обучения и воспитания становится личностно-ориентированный подход к организации деятельности ребенка со взрослым и сверстниками. Личность ребенка, его эмоциональное состояние стоит во главе коррекционно-педагогического воздействия с ребенком с РАС на всех этапах обучения при решении любых задач.

Целостность АОП обеспечивается установлением связей между образовательными областями, интеграцией усилий специалистов и родителей (законных представителей) ребёнка. Осуществление взаимосвязанной коррекционно-педагогической работы специалистов ДОУ способствует комплексному преодолению нарушений и предупреждению возможных отклонений в развитии.

2.5.6. Система комплексного психолого-педагогического сопровождения

Организационно - управленческой формой взаимодействия специалистов является психолого-педагогический консилиум (ППК), который является одной из форм взаимодействия специалистов детского сада, объединяющихся для психолого - педагогического сопровождения воспитанников.

Целью ППК - является обеспечение диагностико-коррекционного психолого- педагогического сопровождения воспитанников с ограниченными возможностями здоровья или состояниями декомпенсации, исходя из реальных возможностей образовательного учреждения и в соответствии со специальными образовательными потребностями, возрастными и индивидуальными особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья воспитанников.

Задачи ППК:

- выявление и ранняя (с первых дней пребывания ребенка в образовательном учреждении) диагностика отклонений в развитии или других состояний;

- профилактика физических, интеллектуальных и эмоционально-личностных перегрузок и срывов;
- выявление резервных возможностей развития;
- отслеживание динамики развития детей;
- подготовка и ведение документации, отражающей актуальное развитие ребенка;
- направление ребенка с согласия родителей (законных представителей) на ТПМПК при возникновении трудностей диагностики или при отсутствии положительной динамики в процессе реализации рекомендаций ТПМПК с подготовленным заключением о состоянии психосоматического здоровья и развития ребенка;
- консультирование родителей (законных представителей) и педагогических работников, непосредственно представляющих интересы ребенка в семье и образовательном учреждении;
- формирование банка данных о детях с особыми образовательными потребностями.

В состав ППк входят следующие работники детского сада:

- заместитель заведующего;
- воспитатели группы, представляющие воспитанника на ППк;
- педагог-психолог;
- учитель-логопед;
- учитель-дефектолог;
- тьютор;
- инструктор по физической культуре;
- музыкальный руководитель.

В необходимых случаях на заседание ППк приглашаются родители (законные представители).

Периодичность проведения ППк определяется реальными запросами детского сада на комплексное, всестороннее обсуждение проблем детей с отклонениями в развитии и/или ограниченными возможностями здоровья; плановые ППк проводятся не реже одного раза в квартал.

Специалисты, включенные в ППк, выполняют работу в рамках основного рабочего времени, составляя индивидуальный план в соответствии с реальным запросом на обследование детей с отклонениями в развитии и/или состояниями декомпенсации.

Обследование воспитанника специалистами ППк осуществляется в соответствии с годовым календарным графиком или по инициативе его родителей (законных представителей).

Диагностическое обследование детей проводится педагогами поэтапно 3 раза в год:

- 1 этап - сентябрь. На 1 этапе педагоги собирают первоначальные данные об индивидуально-типологических особенностях ребенка, социальной ситуации его развития, выявляют структуру дефекта, разрабатывают индивидуальный план коррекционной работы на год, осуществляют вариативный набор разных по срокам обучения программ для детей с учётом их личностных особенностей и резервных возможностей.

- 2 этап – декабрь (в случае отсутствия детей - январь). Проводится анализ динамики развития ребёнка. Динамика может быть выраженной положительной, умеренно – положительной, слабоположительной, может быть отсутствие динамики либо отрицательная. В последнем случае ребёнок направляется повторно на ПМПК.

- 3 этап – апрель (в случае отсутствия детей - май). Педагоги определяют характер динамики усвоения программного материала и разрабатывают дальнейший образовательный маршрут ребёнка.

Обследование проводится каждым специалистом ППк индивидуально с учетом реальной возрастной психофизической нагрузки на воспитанника.

Каждый из участников ППк образовательного учреждения подготавливает информацию по

своему профилю. Итогом изучения ребенка специалистами консилиума являются рекомендации, обеспечивающие индивидуальный подход: установление четких целей коррекционно-развивающей работы с ребенком, путей и сроков ее достижения; выработка адекватного состоянию ребенка подхода со стороны всех участников образовательных отношений; выделение сильных сторон ребенка, на которые можно опереться в коррекционной работе; анализ хода развития ребенка и результаты педагогической работы.

На заседании ППк обсуждаются результаты обследования воспитанника каждым специалистом, составляется коллегиальное заключение ППк, определяют содержание индивидуальных образовательных маршрутов.

Индивидуальный образовательный маршрут

Ф.И.О. ребенка: _____

Дата рождения: _____

Заключение ТППМК (для детей с ОВЗ): _____

Рекомендации ТППМК (для детей с ОВЗ): _____

Результаты психолого-педагогического обследования ребенка

Педагогическая характеристика

Сведения о семье _____

Физическое развитие _____

Поведение в группе и общение с взрослыми _____

Сформированность игровой деятельности _____

Состояние знаний ребенка по разделам программы _____

Работоспособность _____

Социально – бытовые навыки _____

Состояние общей и мелкой моторики _____

Эмоциональное состояние в различных ситуациях _____

Индивидуальные особенности ребенка _____

Психологическая характеристика

Особенности контакта _____

Эмоционально-волевая сфера _____

Особенности деятельности _____

Сформированность пространственных и временных представлений _____

Особенности интеллектуально-мнестической деятельности _____

Принятие задания _____

Характеристика понимания инструкции _____

Ориентировка в заданиях разного уровня сложности _____

Удержание цели _____

Целенаправленность и осмысленность производимых действий _____

Восприятие _____

Внимание _____

Память _____

Мышление _____

Развитие крупной и мелкой моторики _____

Развитие речи _____

Навыки самообслуживания _____

Заключение педагога – психолога _____

Рекомендации педагога-психолога _____

Характеристика учителя-логопеда

Общая характеристика общения _____
Состояние просодической стороны речи нарушена _____
Особенности строения и подвижности артикуляционного аппарата _____
Звукопроизношение _____
Фонематическое восприятие _____
Фонематический анализ и синтез сформирован недостаточно _____
Слоговая структура нарушена _____
Словарный запас _____
Грамматический строй речи _____
Связная речь _____
Состояние общей и мелкой моторики _____
Логопедическое заключение _____

Характеристика учителя-дефектолога (при необходимости)

Состояние моторики _____
Уровень развития детской деятельности _____
Особенности игровой деятельности _____
Самообслуживание _____
Уровень развития психических процессов _____
Восприятие _____
Память _____
Мышление _____
Сформированность предпосылок учебной деятельности _____
наличие устойчивых познавательных интересов _____
овладение общими способами действий _____
самостоятельное нахождение способов выполнения практических
и познавательных задач _____
контроль способа выполнения собственных действий _____
Характер и способ общения _____
Эмоционально-волевая сфера _____
Заключение учителя-дефектолога _____
Задачи для достижения целевых ориентиров: _____

Специалисты	Выявленные трудности	Задачи коррекционно-развивающей работы	Игры и упражнения по коррекции выявленных трудностей	Рекомендации для родителей	Динамика	Примечание
1	2	3	4	5	6	7

Комплексное психолого – педагогическое сопровождение детей осуществляется поэтапно.

Она включает в себя следующие *этапы*:

1. *Диагностический*. В сентябре специалисты учреждения проводят диагностическое обследование (осознание сути проблемы и потенциальных возможностей её решения, сбор необходимой информации у родителей (законных представителей ребёнка)).

2. *Консультативно-проектировочный*. Осуществляется разработка индивидуального образовательного маршрута на каждого ребенка, имеющего ограниченные возможности здоровья

(ОВЗ) и карты индивидуальных маршрутов, на ребёнка испытывающего трудности в развитии. (На основании полученных результатов в начале учебного года, на первом заседании психолого-педагогического консилиума (ППк) педагоги осуществляют совместное обсуждение со всеми заинтересованными лицами варианты решения проблемы, построение прогнозов эффективности выбора методов, распределения обязанностей по реализации решения проблем; проектируют образовательную деятельность с детьми, которым необходима особая педагогическая поддержка, сроки и возможности корректировки планов, определяют рекомендации для ребёнка, родителей, педагогов).

3. *Деятельностный* (реализация индивидуальных образовательных маршрутов, сопровождение всех участников образовательного процесса в вопросах развития детей.).

4. *Рефлексивный*. В середине учебного года педагогическая диагностика проводится только с детьми «групп риска» (сопровожаемых ППк), на основании промежуточного диагностического обследования с целью выявления степени продвижения ребенка, осуществляется осмысление результатов деятельности по решению проблемы: соотношение полученных результатов с прогнозируемыми на полугодие, определения необходимой корректировки комплексных индивидуальных коррекционно-развивающих программ.. В конце учебного года организуется итоговая диагностика. Проводится сравнительный анализ результатов на начало и конец учебного года, показывающий эффективность коррекционного сопровождения ребенка. Данные обсуждаются и интерпретируются, выявляются причины недостатков, определяются ресурсы и пути их минимизации. Осмысление результатов деятельности по решению проблемы может быть заключительным в решении индивидуальной проблемы или промежуточным в проектировании специальных методов предупреждения и коррекции проблем.

На седьмом году жизни дети с ОВЗ и воспитанники, имеющие трудности в освоении образовательной программы направляются на ТПМПК с целью определения образовательных потребностей ребенка для дальнейшего обучения.

Ниже представлена модель взаимодействия между участниками коррекционно-развивающего процесса. Она наглядно демонстрирует профессиональную взаимосвязь всех специалистов детского сада в работе с ребенком, имеющим особые образовательные потребности, а так же функциональные обязанности каждого специалиста детского сада по отношению к воспитаннику.

2.5.7. Направления деятельности педагогов-специалистов по коррекции развития детей с РАС

Педагог-специалист	Деятельность
Педагог-психолог	Направления деятельности педагога-психолога: занятия по развитию самовосприятия, элементарной саморегуляции, формированию социально-эмоциональной коммуникации, обучение пониманию эмоций другого человека в рамках предметно-игровой деятельности, формирование предпосылок интеллектуальной деятельности. Консультирование родителей по вопросам организации взаимодействия с ребенком. Направления деятельности по коррекции развития детей по группам РАС: - индивидуальные и подгрупповые занятия по «простраиванию» алгоритма простой продуктивной деятельности, формирование стереотипных игровых навыков, имитации. Использование методов поведенче-

ской терапии. Консультирование родителей по вопросам организации взаимодействия с ребенком. Формирование навыков продуктивной деятельности и взаимодействия на предметном, игровом материале. Формирование стереотипа поведения в организованной учебной среде, формирование предпосылок учебной деятельности.

Содержание индивидуальной коррекционной работы:

Формирование и развитие коммуникации:

- развитие мотивации к взаимодействию с другими людьми с помощью системы подкреплений и четкого структурирования последовательности отдельных операций;
- отработка навыков произвольного подражания;
- формирование и развитие навыка обращения;- обучение принятым формам инициации контакта («Скажи, пожалуйста...», «Помоги, пожалуйста...»), отработка стереотипа использования таких речевых штампов;
- обучение выражать согласие и несогласие;
- обучение словам, выражающим просьбу;
- обучение общению в различных жизненных ситуациях.

Коррекция и развитие эмоциональной сферы:

формирование способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и окружающим миром в целом:

- формирование способности выделять и адекватно оценивать внешние признаки эмоционального состояния других людей;
- развитие умения выделять определенные явления окружающего мира (голоса людей, звуки музыкальных инструментов и др.), связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом.

формирование и развитие появления способности управлять эмоциями, обучение поведенческой этике на эмоциональной основе.

Коррекция проблем поведения:

- формирование предпосылки к самостоятельности, к целенаправленным действиям;
- смягчение общего фона сенсорного, эмоционального дискомфорта, тревоги, страхов;
- преодоление отрицательных форм поведения: агрессии, самоагрессии, неадекватных криков, смеха, плача, аффективных вспышек, негативизма, расторможенности влечений, стереотипии.

Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности:

1. *развитие навыков соотнесения и различения предметов* через сортировку, выполнение инструкций «Найди такой же», соотнесение предметов и их изображений, заданий по ранжированию и др.;

2. *развитие познавательных процессов* (коррекция и развитие мышления, внимания, восприятия, памяти):

- *развитие целостного восприятия* (развитие восприятия предметов, их свойств; сортировать предметы; подбирать группу предметов по цвету, форме, размеру; сложение разрезной картинки из 2-3-4-5 частей);
- *развитие механической памяти* (работать с произвольными фор-

	мами памяти); - <i>развитие зрительной и слуховой памяти</i> (формировать предпосылки сознательного целенаправленного запоминания с помощью специальных приемов); - <i>формирование мыслительных операций</i> (соотнесение предметов и их изображения; выполнение инструкций «Найди (возьми, подбери, дай...» такой же); соотнесение количества (один-много, один-два-много и т.д.); формировать умение выполнять классификацию предметов с помощью взрослого, в дальнейшем самостоятельно.
Учитель-логопед	<i>Направления деятельности учителя-логопеда:</i> формирование навыков коммуникации, алгоритмов произвольного высказывания, коммуникативной функции речи, разъяснение и распространение специальных логопедических знаний среди педагогов, родителей воспитанников (законных представителей). <i>Направления деятельности по коррекции развития детей по группам РАС:</i> - формирование навыков коммуникации, алгоритмов произвольного высказывания, коммуникативной функции речи. Развитие понимания обращенной речи. Включение эхолалий в диалоговые формы речи, алгоритмов произвольного подсказывания. Развитие и коррекция всех компонентов речи. <i>Содержание индивидуальной коррекционной работы:</i> <i>Диагностика (обследование понимания речи):</i> - в спонтанной ситуации; - понимание словесных инструкций; - наличие спонтанного подражания. <i>обучение пониманию речи:</i> обучение пониманию инструкций «Дай», «Покажи»; - обучение пониманию инструкций в контексте ситуации; - обучение пониманию действий по фотографиям (картинкам); - обучение выполнению инструкций на выполнение простых движений; - выполнение инструкций на выполнение действий с предметами; - осуществление эмоционально-смыслового комментария; <i>Растормаживание речи:</i> - провоцирование непроизвольного подражания действию, мимике, интонации взрослого; - провоцирование ребенка на эхолалии и непроизвольные словесные реакции; - повторение за ребенком и обыгрывание его звуковых реакций, активное включение на каждую звуковую реакцию с привлечением и удерживанием внимания ребенка – закрепление связи «звук-символ» (бим-бом – звенит колокольчик, гоп-гоп – скачет лошадка и т.д.); - ротовое внимание, игры с артикуляцией («ааааа» - дракон, «а-а-а» - индеец, «б-б-б-б-бб» - барабан и т.д.). <i>Формирование навыков экспрессивной (активной) речи:</i> - обучение навыку подражания звукам и артикуляционным движениям

	(открыть рот, показать язык, почистить зубки, надуть щеки, подуть и т. п.) Развитие артикуляционной моторики и нормализация тонуса мышц артикуляционного аппарата Развитие просодической стороны речи: - формирование правильного речевого дыхания, длительной и направленной воздушной струи; - закрепление навыка мягкого голосоуправления; - формирование умеренного темпа речи по подражанию и в упражнениях на координацию речи с движением; - развитие ритмичности речи, ее интонационной выразительности, модуляции голоса. Коррекция произносительной стороны речи: - уточнение произношения правильно произносимых звуков в словах и предложениях; - постановка и автоматизация губно-зубных звуков и свистящих; - подготовка артикуляционного аппарата к постановке всех звуков. Развитие фонематического слуха: - восприятие и воспроизведение ритмов, громкости, высоты звуков, интонации; - восприятие и выделение речевых звуков. Обогащение активного словаря: - уточнение и расширение запаса представлений, пассивного словаря, обеспечение перехода. Развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи Преодоление искаженных форм речевого творчества (стереотипные игры со словами, неологизмы) Развитие элементарных коммуникативных умений и навыков у неговорящих детей с использованием специальных методов и приемов (выстраивание визуального ряда и др.).
Учитель-дефектолог	<i>Содержание индивидуальной коррекционной работы:</i> Основной задачей работы учителя-дефектолога является подготовка детей к самостоятельной жизни, умению ориентироваться в окружающем мире, общаться с людьми, приобретать простейшие трудовые и академические навыки. Коррекционно - развивающее занятие учителя - дефектолога, носит развивающий характер, направлено на психолого - педагогическую поддержку, на развитие коммуникативной деятельности детей и развития игровой способности. Цель работы: создание условий для всестороннего развития личности, деятельности ребенка с РАС, формирование способов и приемов взаимодействия ребенка с миром людей и окружающим их предметным миром. Достижение поставленных целей предусматривает решение следующих задач: — создавать условия для развития обучающегося с РАС в целях обогащения его социального опыта;

	– осуществлять необходимую коррекцию недостатков в психофизическом развитии воспитанника (формирование и коррекция высших психологических функций в процессе коррекционно-развивающих занятий); – формировать умение сотрудничать со взрослыми и сверстниками, адекватно воспринимать окружающие предметы и явления, положительно относиться к ним; – включить родителей воспитанника (законных представителей) в коррекционно-педагогический процесс. Содержание работы учителя-дефектолога: – формировать навык вербальной и двигательной имитации; – формировать умение понимать обращенную речь, выполнять простые инструкции; – развивать мыслительные операции, внимание, память; – формировать навыки самообслуживания; – формировать элементарные математические представления; – корректировать сенсорное восприятие; – формировать учебное поведение; – развивать крупную и мелкую моторику; – формировать навык элементарной игры; – корректировать нежелательное поведение, аутистимуляцию. При работе учитывается следующее: - преобладание наглядных средств преподнесения материала; - рациональное дозирование информации; - адекватный возможностям восприятия темп подачи материала; - использование адаптированных текстов; - вариативность уровня сложности заданий. Учителю-дефектологу необходимо заботиться о том, чтобы рекомендации, разработанные консилиумом ДООУ, соблюдались всеми участниками образовательного процесса.
Воспитатель	В соответствии с адаптированной образовательной программой, воспитателем осуществляется работа по пяти образовательным областям: социально-коммуникативного, речевого, познавательного, художественно-эстетического, физического развития с учетом индивидуальных особенностей, познавательных возможностей и потребностей каждого ребенка. В ходе специально-организованной деятельности, режимных моментов, воспитателями осуществляется: образовательная деятельность, организация сна, организация здорового питания (навыки поведения во время приема пищи), формирование культурно-гигиенических навыков, осуществление прогулки. Воспитатели организуют развивающую предметно-пространственную образовательную среду, создают атмосферу, для решения задач: – <i>формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира;</i> – <i>формирование предметно-практических действий (ППД) (дей-</i>

	ствия с материалами-предметами, знакомство со свойствами, целенаправленные (по инструкции) манипуляции); – формирование предпосылок интеллектуальной деятельности (сортировка предметов или картинок, выполнение инструкции, соотнесение и различение по цвету, форме, размеру, количеству (один-много, один-два-много)); – формирование и развитие коммуникации (предпосылок общения, потребность в общении); – формирование основ безопасного поведения (в быту, социуме, на природе); – развитие основ социального поведения (учебного поведения) – развитие навыков альтернативной коммуникации (речь импрессивная (понимание), экспрессивная (слоги, жесты, слова)); – формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности (игры с правилами, сюжетно-ролевые игры, подвижные игры и др.); – формировать навыки самообслуживания и бытовых навыков (уметь себя обслуживать: одеваться и раздеваться, есть, следить за своим внешним видом, умываться, пользоваться туалетом и совершать другие гигиенические процедуры, выполнять простейшие бытовые навыки) – формирование навыков самостоятельности (визуальная поддержка); – формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества (хозяйственно-бытовой труд, речевое творчество - ознакомление детей с детской литературой, рисование, лепка, конструирование, воспитание бережливости (беречь игрушки, одежду, труд и старания родителей (законных представителей), других людей). Воспитатели учитывают рекомендации специалистов, закрепляют усвоенные навыки и сформированные способности (на занятиях специалистов).
Инструктор по физической культуре	<i>Содержание индивидуальной коррекционной работы:</i> Установление контакта и способов взаимодействия педагога с ребенком: - установление эмоционального, визуального контакта, жестового и вербального контакта; - формировать и совершенствовать умение выполнять инструкции педагога. Формирование ходьбы, бега на носках, с высоким подниманием колен; ходить друг за другом, держась за веревку рукой Формирование лазанья: - лазить по шведской стенке при поддержке взрослого, ползание по гимнастической скамейке на животе, коленях; - подтягиваться по гимнастической скамейке; - перелезание через предметы, подлезание под дуги.

	Формирование равновесия: - сохранение динамического и статического равновесия на балансирах, больших мячах; - ходьба по канату, гимнастической скамейке боком приставным шагом, с перешагиванием предметов, приседанием, поворотами кругом, ходьба по узкой стороне гимнастической скамейки прямо и боком. Формирование метания: - прокатывать, бросать мяч взрослому (ребенку); - удерживать предметы двумя руками, производить с ними действия; - забрасывать мяч в корзину, стоящую на полу; - подкидывать мяч вверх и ловля не менее 5-10 раз. Подвижная игра: - обучать ориентированию в пространстве, двигательную координацию; - соблюдать последовательность действий и правила; - создавать условия для активизации детей к речевым высказываниям. Формирование прыжков: - прыжки в длину с места в указанное место; - обучать перешагиванию, прыжкам через линию, через предмет; - прыжки на двух ногах на месте, с продвижением вперед. Ритмическая гимнастика: - формировать умение выполнять движения под музыку; - способствовать умению передавать двигательный характер образов. <i>Технические средства:</i> шведская стенка, гимнастические скамейки, маты, фитболы, балансиры, мячи резиновые разных размеров и др.. <i>Периодичность проведения:</i> 2 раза в неделю индивидуальная работа. <i>Прогнозируемый результат:</i> выполнение физических упражнений (полностью или частично).
Музыкальный руководитель	<i>Содержание индивидуальной коррекционной работы:</i> Установление контакта и способов взаимодействия педагога с ребенком: - установление эмоционального, визуального, жестового и вербального контакта; - формировать умение выполнять инструкции педагога. Воспитание эмоционального восприятия музыки: - узнавать знакомые музыкальные произведения, эмоционально реагировать на них; - ознакомление с тремя музыкальными жанрами: песней, танцем, маршем. Формирование умения петь: - формировать предпосылки певческих навыков; - обучение пению попевок, содержащих звукоподражания. Развитие музыкально-ритмических движений: - развивать умение ритмично двигаться в соответствии с характером музыки, динамикой, темпом; - обучение маршировки под музыку, простейшим танцевальным движениям («пружинка», притопывание, прихлопывание, кружение в па-

	рах и по одному); - учить передавать в движении образы животных и птиц. Обучение игре на музыкальных инструментах: - ознакомление с некоторыми детскими музыкальными инструментами, их звучанием; - освоением простейших приемов игры на них. Технические средства: фортепиано, музыкальные игрушки, детские музыкальные инструменты: звучащие и не звучащие, ударные музыкальные инструменты, образные игрушки, сюжетные картинки, картины времён года; записи классических произведений, музыки и песен для детей. Периодичность проведения: индивидуальная работа 1 раз в неделю.
Тьютор	Тьютор сопровождает воспитанника в процессе освоения им новой деятельности и организует условия для реализации индивидуальной программы сопровождения воспитанником. Цель работы: создание социальной ситуации развития и развивающей предметно-пространственной среды для осуществления коррекционно-развивающей деятельности, обеспечивающей позитивную социализацию, мотивацию и поддержку индивидуальности воспитанника с РАС. Задачи: - разработать механизм индивидуального тьюторского сопровождения воспитанника, с целью формирования индивидуального образовательного маршрута; - создать условия для формирования разнообразных видов детской деятельности для включения воспитанника в социальное взаимодействие со сверстниками; - транслировать задания педагогов, сопровождать и занимать ребенка; - разработать алгоритм комплексного педагогического взаимодействия специалистов ДОО с семьей воспитанника для обучения родителей (законных представителей) отдельным психолого-педагогическим приемам, направленные на интеллектуальное, речевое, психофизическое развитие воспитанника и обеспечение всестороннего гармонического развития.

2.5.8. Взаимодействие специалистов по реализации Программы

Взаимодействие специалисты с воспитателями осуществляют в разных формах. Это совместное составление перспективного планирования работы на текущий период во всех образовательных областях; обсуждение и выбор форм, методов и приемов коррекционно-развивающей работы; оснащение развивающего предметного пространства групповом помещении; взаимопосещение и участие в интегрированной образовательной деятельности; совместное осуществление образовательной деятельности в ходе режимных моментов, еженедельные задания специалистов воспитателям. В календарных планах воспитателей в начале каждого месяца специалисты указывают лексические темы на месяц, примерный лексикон по каждой изучаемой теме, основные цели и задачи коррекционной работы.

Эффективность коррекционно-развивающей работы во многом зависит от преемственности в работе воспитателей и специалистов ДОО в психолого-педагогическом сопровождении ребен-

ка.

Воспитатели группы реализуют адаптированную образовательную программу ДООУ для ребенка с РАС по пяти образовательным областям (с учетом индивидуальных особенностей, познавательных возможностей и потребностей каждого ребенка). Проводят индивидуальную, подгрупповую совместную образовательную деятельность с воспитанниками в различных видах деятельности (самообслуживание, коммуникативно-речевая, игровая, познавательная, изобразительная, музыкальная, двигательная, наблюдения, обследование предметов и действия с ними, чтение, беседы, экскурсии, эксперименты, опыты и др.), направленных на смягчение ключевых симптомов аутизма и освоение содержания образовательных областей.

Воспитатели учитывают рекомендации специалистов, закрепляют усвоенные навыки и сформированные способности (на занятиях специалистов) у ребенка с РАС в специально организованных игровых ситуациях.

Передают информацию родителям (законным представителям) от специалистов.

Тьютор сопровождает воспитанника в процессе образовательной деятельности со специалистами, создает условия для реальной индивидуализации процесса обучения, реализует индивидуальный образовательный маршрут, осуществляя педагогическое сопровождение ребенка. Выполняет рекомендации всех специалистов.

Учитель-логопед осуществляет работу по реализации задач образовательной области «Речевое развитие». Организует индивидуальную коррекционную деятельность, направленную на развитие понимания речи. Формирует коммуникативные возможности и предпосылки активной речи. Подготавливает артикуляционный аппарат к усвоению языковых норм (игровая артикуляционная гимнастика, постановка звуков по подражанию). Воспитатели группы, тьютор, другие специалисты подключаются к работе и планируют образовательную деятельность в соответствии с рекомендациями учителя-логопеда.

Работу по образовательной области «Познавательное развитие» проводит *учитель-дефектолог*. Определяет уровень сформированности представлений о себе и окружающем мире, элементарных математических представлений; составляет индивидуальные планы развития, планы специально - организованных занятий; организует коррекционно-развивающее пространство с учетом возрастных и индивидуальных возможностей; формирует элементарные математические представления, расширяет представления об окружающем мире, обогащает словарный запас, обеспечивает сенсорное развитие, развитие мелкой моторики. *Воспитатели, педагог-психолог, учитель-логопед, тьютор* способствуют развитию любознательности и познавательной мотивации, формированием познавательных действий, первичных представлений о себе, других людях, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира.

Педагог-психолог подключается к этой деятельности и даёт рекомендации воспитателям, какие необходимо выбрать адекватные методы и приемы работы с учетом индивидуальных особенностей, возможностей каждого ребенка с РАС и этапа коррекционной работы. *Воспитатели, учитель-дефектолог, учитель-логопед, тьютор* способствуют развитию предпосылок высших психических функций, становлению сознания, развитию воображения и творческой активности, совершенствованию эмоционально-волевой сферы, работают над развитием любознательности и познавательной мотивации, формированием познавательных действий, первичных представлений о себе, других людях, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира.

Основными специалистами в области «Социально-коммуникативное развитие» выступают *воспитатели, педагог-психолог, тьютор*, остальные специалисты и родители ребёнка подключаются к их работе. Здесь решаются следующие задачи: создать специальные педагогические условия адаптированные для формирования сотрудничества со взрослым; наладить коммуникативные контакты; подобрать приемы игротерапии и способы передачи общественного опыта (со-

ответственно уровню развития ребенка с РАС), через совместные действия со взрослым, поэтапного накопления жизненного опыта (действия по подражанию / образцу) и применение его на практике, последовательного развития ребенка как личности; организовать работу по «сенсорной интеграции» (зрительное, слуховое, тактильно-двигательное восприятие), по развитию высших психических функций.

В решение задач образовательной области *«Художественно-эстетическое развитие»* принимают участие *воспитатели*. Они организуют изобразительную деятельность (лепка, рисование, аппликация, конструирование) по формированию интереса к изображениям, развитию умений дифференцировать и соотносить изображение и предмет, воспитывают интерес к изобразительным средствам: краскам, карандашам, фломастерам, мелкам; формируют умения действовать с изобразительными средствами, получая эмоциональное удовлетворение. Развивают тонкую моторику включая: приемы арттерапии: игры, упражнения на восприятие цвета, формы, величины; упражнения на развитие: слухового восприятия, двигательной памяти, графо-моторных умений (навыков) и различных изобразительных приемов; комментирование своей деятельности и действий ребенка (проговаривание всех последующих действий).

Музыкальный руководитель, осуществляет музыкальное развитие (слушание, подпевание, пение, игра на музыкальных инструментах). Помогает учителю-логопеду в работе с ребенком. Берет на себя часть работы по подготовке занятий логопедической ритмикой, которая включает: музыкально-ритмические игры; упражнения на развитие слухового восприятия, двигательной памяти; этюды на развитие выразительности мимики, жеста.

Работу по образовательной области *«Физическое развитие»* осуществляет *инструктор по физической культуре*: развивает и корректирует основные движения и общие моторные навыки; развивает функциональные возможности кистей и пальцев рук; совершенствует зрительно-двигательную и зрительно-слуховую координации. Подключает других специалистов и родителей к организации мероприятий по сохранению и укреплению здоровья ребенка с помощью лечебной физкультуры. Эти мероприятия включают в себя: дидактические игры и упражнения на укрепление и развитие общей, мелкой моторики; упражнения на формирование правильного физиологического дыхания и фонационного выдоха: подвижные, спортивные игры с речевым сопровождением на закрепление навыков правильного произношения звуков; игры на развитие пространственной ориентации.

Родители ребенка с РАС принимают участие в реализации АОП и психолого-педагогическом сопровождении ребенка, выполняя рекомендации: педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителя-логопеда, воспитателей; других специалистов, участвующих в коррекционной работе. Делятся накопленным опытом семейного воспитания и образования ребенка со специалистами ДОУ; закрепляют в домашних условиях полученные навыки: самообслуживания, гигиены, других жизненных компетенций.

Коррекционно-развивающие занятия:

Формы и режим занятий: индивидуальные занятия - основная форма работы с ребенком с РАС или занятия небольшими группами (2 - 3 ребенка). Продолжительность каждого занятия от 10 до 20 минут в зависимости от состояния ребёнка. В ходе занятия педагог обязательно следит за самочувствием ребенка и учитывается его эмоциональное состояние, может полностью изменить составленный план занятия, если ребенок не принимает предлагаемых заданий на данный момент предлагаемых заданий, хотя ранее они вызывали у него интерес.

В процессе занятий с детьми с расстройством аутистического спектра следует придерживаться некоторых общих рекомендаций по проведению коррекционно-развивающих занятий:

- налаживание эмоционального контакта и формирование адекватных форм взаимодействия близких взрослых с ребенком;

- создание предметно-развивающей среды в соответствии с поставленными задачами воспитания и обучения ребенка;
 - регулярное систематическое проведение занятий по определенному расписанию;
 - смена видов деятельности в процессе одного занятия;
 - повторяемость программных задач на разном дидактическом и наглядном материале;
 - игровая форма проведения занятий в соответствии с состоянием эмоционально-личностной сферы ребенка;
 - опора на положительные результаты, достигнутые в той или иной деятельности ребенка;
 - обращение внимания на различия выполнения одного и того же задания в разных условиях;
 - в самом обучении важно дозировать применение прямой вербальной инструкции и максимально использовать опосредованную организацию ребенка структурированным пространством: разметкой стола, страницы, наглядным указанием направления движения;
 - включение в задание моментов, когда сам учебный материал организует действие ребенка.
- При работе с данной группой необходимо выверять и ограничивать все речевые инструкции, именно поэтому инструкции часто даются в единой временной форме: «Возьми карандаш»;
- в связи с трудностью подражания, «переформулировки» на себя схемы действия, а часто и просто моторных трудностей большое значение в обучении приобретает непосредственная физическая помощь в организации действия, т.е. взрослый начинает работать руками ребенка («сопряженные направляющие действия»). При работе с данной группой непосредственно используется поддержка руки, сопряженное выполнение действий;
 - использование физических упражнений, которые, как известно, могут и поднять общую активность ребенка, и снять его патологическое напряжение. Во время обучения и то и другое актуально. Именно поэтому в занятиях помимо стандартной динамической паузы необходимо привести большое количество практических действий: приклеивание, размазывание пластилина, работу с палочками;
 - опора на сенсорные анализаторы (сенсорные буквы, цифры, геометрические фигуры);
 - использование усвоенного способа действия в новых условиях и ситуациях;
 - оказание психолого-педагогической помощи родителям в целях создания благоприятных условий для проведения коррекционно-педагогической работы с ребенком в семье.

Программой предусматривается разностороннее развитие ребенка с РАС, коррекция недостатков в развитии личности в целом, а также включение обучающегося в различные виды деятельности. Построена на принципе гуманно – личностного отношения к дошкольнику и позволяет обеспечить развивающие обучение формирование базовых основ культуры личности детей, сформировать у ребенка психические процессы.

2.6. Иные характеристики содержания Программы

Применение современных образовательных технологий позволяет сохранять и укреплять интеллектуальное, психологическое, физическое здоровье дошкольников.

В коррекционной работе используются следующие технологии:

- Здоровьесберегающие технологии.
- Технология развивающего обучения.
- Игровые технологии.
- Технология сотрудничества.

Наименование	Цель	Виды	Результат
Здоровьесберегающие технологии	Сохранять и укреплять здоровье детей в педагогическом процессе, формировать необходимые знания, умения и навыки здорового образа жизни и использовать их в повседневной жизни.	Артикуляционная гимнастика способствует четкому произношению звуков речи, что улучшает дикцию, внятность речи.	Сохраняется и укрепляется физическое и психическое здоровье детей.
		Упражнения на развитие мелкой моторики: – пальчиковая гимнастика, которая включает: упражнения на удержание позы кисти руки; упражнения, состоящие из серии последовательных движений; – графические задания в тетради: обводка по трафаретам; штриховка в разных направлениях; графические диктанты, используя ковровограф Воскобовича. – упражнения с использованием различных предметов: игры со счётными палочками, бусами; выкладывание изображений из фасоли, пуговиц, танграмм и других мелких предметов. – Использование дидактического материала «Дары Фребеля».	
		Упражнения на дыхание. Адаптированные дыхательные упражнения по методу Стрельниковой.	
		Логоритмика. Соотнесение слов с движениями, соблюдение установленного ритма.	
		Развитие общей моторики, координация движений.	
		Релаксационные упражнения. Направлены на расслабление, на развитие умений управлять процессами торможения и возбуждения. Использование динамических пауз, подвижных игр. Элементы психогимнастики М.И. Чистяковой. Коррекционные технологии: игротерапия, цветотерапия, музыкотерапия, сказкотерапия, арт-терапия, песочная терапия. Использование сенсорного оборудования.	
Технология развивающего обучения	Развитие у дошкольников познавательной сферы, формирование навыков исследовательской дея-	Исследовательская деятельность.	Дети овладевают умениями сравнивать, обобщать, анализировать.
		Развивающие игры: «Монтессори материалы», «Танграм», «Колумбово яйцо», игры со счётными палочками «Составь картинку», Блоки Дьенеша, палочки Кюизинера и методическая разработка «На золотом крыльце сидели...», шашки, головоломки, игры на	

	тельности.	формирование умения анализировать («Найди лишнее»), загадки, развивающие кубики «Сложи квадрат», развивающие игры Воскобовича: «Квадрат», «Соты», «Чудо-крестики», «Геококт» «Кораблик Брызбрызг» и др.. Дидактические игры («Кто внимательный?», «Улитка», «Змейка» и др.);	
Игровые (социо-игровые) технологии	Развитие коммуникативных навыков и обогащение социально-личностного опыта посредством включения детей в сферу межличностного взаимодействия.	Игры на развитие коммуникативных навыков («Дождь», «Стиральная машина», «Чей детёныш?» и др.). Социо-игровые: словесные-хороводные игры, игры-задания для рабочего настроения; игры для социо-игрового приобщения к делу; игровые разминки.	Повышается активность детей и их интерес к общению, межличностному взаимодействию.
Технология сотрудничества	Развивать умение взаимодействовать в коллективе, помогать друг другу.	Данная технология предполагает обучение в паре, в тройке, малых группах, в группе.	У детей формируются чувства успешности и уверенности в своих силах.

2.7. РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ВОСПИТАНИЯ

2.7.1. Целевой раздел программы воспитания

Цель и задачи воспитания

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

- 1) формирование ценностного отношения к окружающему миру, другим людям, себе;
- 2) овладение первичными представлениями о базовых ценностях, а также выработанных обществом нормах и правилах поведения;
- 3) приобретение первичного опыта деятельности и поведения в соответствии с базовыми национальными ценностями, нормами и правилами, принятыми в обществе.

Общие задачи воспитания в ДОО:

- 1) содействовать развитию личности, основанному на принятых в обществе представлениях о добре и зле, должном и недопустимом;
- 2) способствовать становлению нравственности, основанной на духовных отечественных традициях, внутренней установке личности поступать согласно своей совести;
- 3) создавать условия для развития и реализации личностного потенциала ребёнка, его готовности к творческому самовыражению и саморазвитию, самовоспитанию;
- 4) осуществлять поддержку позитивной социализации ребёнка посредством проектирования и принятия уклада, воспитывающей среды, создания воспитывающих общностей.

Задачи воспитания формируются для каждого возрастного периода (2 мес. 1 год, 1 год - 3 года, 3 года - 8 лет) на основе планируемых результатов достижения цели воспитания и с учетом психофизических особенностей обучающихся с РАС.

Задачи воспитания соответствуют основным направлениям воспитательной работы.

Образ ДОО, его особенности, символика, внешний имидж

Учреждение расположено внутри жилого 9 микрорайона в отдельно стоящем 2-х этажном здании, имеет прилегающую современную территорию, оборудованную участками для прогулок детей каждой возрастной группы, спортивными площадками, площадкой по ПДД, цветниками и огородом.

В ДОО созданы необходимые условия для осуществления воспитательного и образовательного процесса с детьми дошкольного возраста, имеются необходимые условия для организации образовательной деятельности детей с особыми образовательными потребностями.

Образ ДОО как открытой, динамичной, развивающейся среды, обеспечивающей свободный доступ ко всей необходимой информации о своей деятельности.

Воспитательная и методическая работа годового цикла проектируется на основе событий и традиционных ценностей российского общества. Для детей дошкольного возраста предлагаются разные профессиональные, международные праздники экологической, социальной направленности, традиционные события.

Большое значение в формировании Уклада жизни ДОО играют традиции, ритуалы и акции дошкольного учреждения.

Уклад Учреждения направлен на сохранение преемственности принципов воспитания с уровня дошкольного образования на уровень начального общего образования:

1. Обеспечение личностно развивающей предметно-пространственной среды, в том числе современное материально-техническое обеспечение, методические материалы и средства обучения, учитывающей психофизические особенности обучающихся с ОВЗ.
2. Наличие профессиональных кадров и готовность педагогического коллектива к достижению целевых ориентиров Программы воспитания.
3. Взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам воспитания.
4. Учет индивидуальных особенностей обучающихся с ОВЗ дошкольного возраста, в интересах которых реализуется Программа воспитания (возрастных, физических, психологических, национальных).

Направления воспитания:

- Патриотическое воспитание

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

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

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

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

- Социальное воспитание

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

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

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

Важной составляющей социального воспитания является освоение ребёнком моральных ценностей, формирование у него нравственных качеств и идеалов, способности жить в соответ-

ствии с моральными принципами и нормами и воплощать их в своем поведении. Культура поведения в своей основе имеет глубоко социальное нравственное чувство - уважение к человеку, к законам человеческого общества. Конкретные представления о культуре поведения усваиваются ребёнком вместе с опытом поведения, с накоплением нравственных представлений, формированием навыка культурного поведения.

- *Познавательное воспитание*

Цель познавательного воспитания - формирование ценности познания.

Ценность - познание лежит в основе познавательного воспитания.

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

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

- *Физическое и оздоровительное направление воспитания*

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

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

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

- *Трудовое воспитание*

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

Ценность - труд лежит в основе трудового направления воспитания.

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

- *Этико-эстетическое воспитание*

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

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

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

Принципы воспитания

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

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

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

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

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

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

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

- **принцип инклюзивности**: организация образовательного процесса, при котором все обучающиеся, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования.

Воспитывающая среда образовательного учреждения

Воспитывающая среда ДООУ – это пространство, в рамках которого происходит процесс воспитания.

Состав воспитывающей среды ДООУ

Воспитывающая среда включает совокупность различных условий, предполагающих возможность встречи и взаимодействия детей и взрослых в процессе приобщения к традиционным ценностям российского общества.

Воспитывающая среда ДООУ направлена на создание следующих групп условий:

- условия для формирования эмоционально-ценностного отношения ребёнка к окружающему миру, другим людям, себе;

- условия для обретения ребёнком первичного опыта деятельности и поступка в соответствии с традиционными ценностями российского общества;

- условия для становления самостоятельности, инициативности и творческого взаимодействия в разных детско-взрослых и детско-детских общностях, включая разновозрастное детское сообщество.

Общности образовательного Учреждения

Общность - это система связей и отношений между людьми, основанная на разделяемых всеми её участниками ценностных основаниях, определяющих цели совместной деятельности.

В ДООУ существуют следующие общности:

педагог - дети,

родители (законные представители) - ребёнок (дети),

педагог - родители (законные представители).

Ценности и цели общностей ДОО

Ценности и цели профессиональной общности

Профессиональная общность - это устойчивая система связей и отношений между педагогическими работниками, единство целей и задач воспитания, реализуемое всеми сотрудниками ДОО.

Участники профессиональной общности разделяют те ценности, которые заложены в основу Программы.

Основой эффективности профессиональной общности является рефлексия собственной профессиональной деятельности.

Педагогические работники и другие сотрудники ДОО ориентированы на то, чтобы:

- быть примером в формировании полноценных и сформированных ценностных ориентиров, норм общения и поведения;
- мотивировать детей к общению друг с другом, поощрять даже самые незначительные стремления к общению и взаимодействию;
- заботиться о том, чтобы дети непрерывно приобретали опыт общения на основе чувства доброжелательности;
- содействовать проявлению детьми заботы об окружающих, учить проявлять чуткость к сверстникам, побуждать детей сопереживать, беспокоиться, проявлять внимание к заболевшему товарищу;
- воспитывать в детях такие качества личности, которые помогают влиться в общество сверстников (организованность, общительность, отзывчивость, щедрость, доброжелательность и пр.);
- учить детей совместной деятельности, насыщать их жизнь событиями, которые сплачивали бы и объединяли ребят;
- воспитывать в детях чувство ответственности перед группой за свое поведение.

Ценности и цели профессионально-родительской общности

Профессионально-родительская общность включает сотрудников ДОО и всех взрослых членов семей воспитанников, которых связывают не только общие ценности, цели развития и воспитания детей, но и уважение друг к другу.

Основная задача профессионально-родительской общности - объединение усилий по воспитанию ребенка в семье и в ДОО, поскольку зачастую поведение ребенка дома и в ДОО сильно различается.

Совместное обсуждение воспитывающими взрослыми особенностей ребенка будет способствовать созданию условий, которые необходимы для его оптимального и полноценного развития и воспитания.

Ценности и цели детско-взрослой общности

Детско-взрослая общность характеризуется содействием друг другу, сотворчеством и сопереживанием, взаимопониманием и взаимным уважением, отношением к ребенку как к полноценному человеку, наличием общих симпатий, ценностей и смыслов у всех участников общности.

Детско-взрослая общность является источником и механизмом воспитания ребенка. Находясь в общности, ребенок сначала приобщается к тем правилам и нормам, которые вносят взрослые в общность, а затем эти нормы усваиваются ребенком и становятся его собственными.

Общность строится и задается системой связей и отношений ее участников.

В каждом возрасте и каждом случае она обладает своей спецификой в зависимости от решаемых воспитательных задач.

Особенности организации всех общностей и их роль в процессе воспитания детей

Достижение общей цели воспитания - личностное развитие каждого ребёнка с учётом его индивидуальности и создание условий для позитивной социализации детей на основе традиционных ценностей российского общества - возможно только при условии эффективной деятельности всех общностей.

Особенности организации всех общностей определяются системой взаимосвязей их участников.

В центре воспитательного процесса находится ребенок, который по мере взросления занимает субъектную позицию.

Деятельность профессиональной общности обеспечивает создание необходимых психолого-педагогических условий реализации программы воспитания.

Деятельность профессионально-родительской общности способствует формированию единого подхода к воспитанию детей в семье и ДООУ.

Особенности обеспечения возможности разновозрастного взаимодействия детей

Организация деятельности детской общности – необходимое условие полноценного развития личности ребенка. В процессе общения ребенок приобретает способы общественного поведения, под руководством педагога учится умению дружно жить, общаться, играть, трудиться, заниматься, достигать поставленной цели. Чувство приверженности к группе сверстников рождается тогда, когда ребенок впервые начинает понимать, что рядом с ним такие же, как он сам, что свои желания необходимо соотносить с желаниями других.

В процессе воспитания у детей формируются и развиваются навыки и привычки поведения, качества, определяющие характер взаимоотношений ребенка с другими людьми и его успешность в том или ином сообществе.

Педагогическое воздействие направляется на придание детским взаимоотношениям духа доброжелательности, развития у детей стремления и умения помогать как старшим, так и друг другу, оказывать сопротивление плохим поступкам, общими усилиями достигать поставленной цели.

Одним из видов детских общностей являются *разновозрастные детские общности*. В ДООУ обеспечена возможность взаимодействия ребенка как со старшими, так и с младшими детьми.

Включенность ребенка в отношения со старшими, помимо подражания и приобретения нового, рождает опыт послушания, следования общим для всех правилам, нормам поведения и традициям.

Отношения с младшими – это возможность для ребенка стать авторитетом и образцом для подражания, а также пространство для воспитания заботы и ответственности.

Организация жизнедеятельности детей дошкольного возраста в разновозрастной группе обладает большим воспитательным потенциалом для инклюзивного образования.

Социокультурный контекст

Социокультурный контекст, внешняя социальная и культурная среда ДООУ (учитывает этнокультурные, конфессиональные и региональные особенности)

Социокультурный контекст – это социальная и культурная среда, в которой человек растет и живет. Он включает в себя влияние, которое среда оказывает на идеи и поведение человека.

Социокультурные ценности являются определяющими в структурно-содержательной основе Программы.

Социокультурный контекст учитывает следующие этнокультурные, конфессиональные и региональные особенности: содержание дошкольного образования в учреждении включает в себя вопросы истории и культуры родного города, природного, социального и рукотворного мира, ко-

торый с детства окружает маленького югорчанина. Поликультурное воспитание дошкольников строится на основе изучения национальных традиций семей воспитанников учреждения. Дошкольники знакомятся с самобытностью и уникальностью русской и других национальных культур, представителями которых являются участники образовательного процесса. На этапе дошкольного детства очень важно, чтобы в процессе образования ребенка были задействованы все компоненты – чтобы ребенок знал и понимал чужую культуру; умел взаимодействовать с представителями других национальностей; ценил многообразие мира.

Реализация социокультурного контекста опирается на построение социального партнерства ДООУ с МБУК Городская библиотека, ЦСПСиД «Веста», городской краеведческий музей, пожарная часть, ГИБДД, Детская школа искусств, Театр кукол «Волшебная флейта», МБУ СОШ №3.

В рамках социокультурного контекста повышается в воспитании роль родительской ответственности как субъекта образовательных отношений.

Деятельности и культурные практики в Учреждении.

Цели и задачи воспитания реализуются во всех видах деятельности дошкольника с ОВЗ, обозначенных в Стандарте. В качестве средств реализации цели воспитания могут выступать следующие основные виды деятельности и культурные практики:

предметно-целевая (виды деятельности, организуемые педагогическим работником, в которых он открывает ребенку смысл и ценность человеческой деятельности, способы ее реализации совместно с родителями (законными представителями));

культурные практики (активная, самостоятельная апробация каждым ребенком инструментального и ценностного содержания, полученных от педагогического работника, и способов их реализации в различных видах деятельности через личный опыт);

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

Целевые ориентиры воспитания

Планируемые результаты воспитания носят отсроченный характер, но деятельность воспитателя нацелена на перспективу развития и становления личности ребенка с РАС. Поэтому результаты достижения цели воспитания даны в виде целевых ориентиров, представленных в виде обобщенных портретов ребенка с РАС к концу раннего и дошкольного возрастов.

На уровне ДООУ не осуществляется оценка результатов воспитательной работы в соответствии с ФГОС ДО, т.к. «целевые ориентиры основной образовательной программы дошкольного образования не подлежат непосредственной оценке, в т.ч. в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями обучающихся».

Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся с РАС младенческого и раннего возраста (до 3 лет)

Таблица

Портрет ребенка с РАС младенческого и раннего возраста (к 3-м годам)

№ п/п	Направление воспитания	Ценности	Показатели
1	Патриотическое	Родина, природа	Проявляющий привязанность, любовь к семье, близким, окружающему миру
2	Социальное	Человек,	Способный понять и принять, что такое «хорошо»

		семья, дружба, сотрудничество	и «плохо». Проявляющий интерес к другим детям и способный бесконфликтно играть рядом с ними. Проявляющий позицию «Я сам!». Доброжелательный, проявляющий сочувствие, доброту. Испытывающий чувство удовольствия в случае одобрения и чувство огорчения в случае неодобрения со стороны педагогических работников. Способный к самостоятельным (свободным) активным действиям в общении. Способный общаться с другими людьми с помощью вербальных и невербальных средств общения
3	Познавательное	Знание	Проявляющий интерес к окружающему миру и активность в поведении и деятельности
4	Физическое и оздоровительное	Здоровье	Выполняющий действия по самообслуживанию: моет руки, самостоятельно ест, ложится спать. Стремящийся быть опрятным. Проявляющий интерес к физической активности. Соблюдающий элементарные правила безопасности в быту, в Организации, на природе
5	Трудовое	Труд	Поддерживающий элементарный порядок в окружающей обстановке. Стремящийся помогать педагогическому работнику в доступных действиях. Стремящийся к самостоятельности в самообслуживании, в быту, в игре, в продуктивных видах деятельности
6	Эстетическое	Культура и красота	Эмоционально отзывчивый к красоте. Проявляющий интерес и желание заниматься продуктивными видами деятельности

Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся с РАС дошкольного возраста (до 8 лет)

Портрет ребенка с РАС дошкольного возраста (к 8 годам)

№ п/п	Направления воспитания	Ценности	Показатели
1	Патриотическое	Родина, природа	Любящий свою малую родину и имеющий представление о своей стране, испытывающий чувство привязанности к родному дому, семье, близким людям
2	Социальное	Человек, семья, дружба, сотрудничество	Различающий основные проявления добра и зла, принимающий и уважающий ценности семьи и общества, правдивый, искренний, способный к сочувствию и заботе, к нравственному поступку,

			проявляющий задатки чувства долга: ответственность за свои действия и поведение; принимающий и уважающий различия между людьми. Освоивший основы речевой культуры. Дружелюбный и доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, способный взаимодействовать с педагогическим работником и другими детьми на основе общих интересов и дел
3	Познавательное	Знания	Любознательный, наблюдательный, испытывающий потребность в самовыражении, в т.ч. творческом, проявляющий активность, самостоятельность, инициативу в познавательной, игровой, коммуникативной и продуктивных видах деятельности и в самообслуживании, обладающий первичной картиной мира на основе традиционных ценностей российского общества
4	Физическое и оздоровительное	Здоровье	Владеющий основными навыками личной и общественной гигиены, стремящийся соблюдать правила безопасного поведения в быту, социуме (в т.ч. в цифровой среде), природе
5	Трудовое	Труд	Понимающий ценность труда в семье и в обществе на основе уважения к людям труда, результатам их деятельности, проявляющий трудолюбие при выполнении поручений и в самостоятельной деятельности
6	Этико-эстетическое	Культура и красота	Способный воспринимать и чувствовать прекрасное в быту, природе, поступках, искусстве, стремящийся к отображению прекрасного в продуктивных видах деятельности, обладающий зачатками художественно-эстетического вкуса

2.7.2. Содержательный раздел программы воспитания

Задачи воспитания в образовательных областях

Содержание Программы воспитания реализуется в ходе освоения детьми с РАС дошкольного возраста всех образовательных областей, обозначенных в ФГОС ДО.

Соотношение образовательных областей и направлений воспитания

№ п/п	Образовательная область	Направление воспитания
1	Социально-коммуникативное развитие	Патриотическое, социальное, трудовое
2	Познавательное развитие	Познавательное, патриотическое

3	Речевое развитие	Социальное, эстетическое
4	Художественно-эстетическое развитие	Эстетическое
5	Физическое развитие	Физическое, оздоровительное

«Социально-коммуникативное развитие»

Решение задач воспитания в рамках образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» направлено на приобщение детей к ценностям «Родина», «Природа», «Семья», «Человек», «Жизнь», «Милосердие», «Добро», «Дружба», «Сотрудничество», «Труд».

Это предполагает решение задач нескольких направлений воспитания:

- воспитание любви к своей семье, своему населенному пункту, родному краю, своей стране;
- воспитание уважительного отношения к ровесникам, родителям (законным представителям), соседям, другим людям вне зависимости от их этнической принадлежности;
- воспитание ценностного отношения к культурному наследию своего народа, к нравственным и культурным традициям России;
- содействие становлению целостной картины мира, основанной на представлениях о добре и зле, прекрасном и безобразном, правдивом и ложном;
- воспитание социальных чувств и навыков: способности к сопереживанию, общительности, дружелюбия, сотрудничества, умения соблюдать правила, активной личностной позиции.
- создание условий для возникновения у ребёнка нравственного, социально значимого поступка, приобретения ребёнком опыта милосердия и заботы;
- поддержка трудового усилия, привычки к доступному дошкольнику напряжению физических, умственных и нравственных сил для решения трудовой задачи;
- формирование способности бережно и уважительно относиться к результатам своего труда и труда других людей.

«Познавательное развитие»

Решение задач воспитания в рамках образовательной области «Познавательное развитие» направлено на приобщение детей к ценностям «Человек», «Семья», «Познание», «Родина» и «Природа».

Это предполагает:

- воспитание отношения к знанию как ценности, понимание значения образования для человека, общества, страны;
- приобщение к отечественным традициям и праздникам, к истории и достижениям родной страны, к культурному наследию народов России;
- воспитание уважения к людям - представителям разных народов России независимо от их этнической принадлежности;
- воспитание уважительного отношения к государственным символам страны (флагу, гербу, гимну);
- воспитание бережного и ответственного отношения к природе родного края, родной страны, приобретение первого опыта действий по сохранению природы.

«Речевое развитие»

Решение задач воспитания в рамках образовательной области «Речевое развитие» направлено на приобщение детей к ценностям «Культура», «Красота».

Это предполагает:

- владение формами речевого этикета, отражающими принятые в обществе правила и нормы культурного поведения;
- воспитание отношения к родному языку как ценности, умения чувствовать красоту языка, стремления говорить красиво (на правильном, богатом, образном языке).

«Художественно-эстетическое развитие»

Решение задач воспитания в рамках образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» направлено на приобщение детей к ценностям «Красота», «Культура», «Человек», «Природа».

Это предполагает:

- воспитание эстетических чувств (удивления, радости, восхищения, любви) к различным объектам и явлениям окружающего мира (природного, бытового, социокультурного), к произведениям разных видов, жанров и стилей искусства (в соответствии с возрастными особенностями);
- приобщение к традициям и великому культурному наследию российского народа, шедеврам мировой художественной культуры с целью раскрытия ценностей «Красота», «Природа», «Культура»;
- становление эстетического, эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру для гармонизации внешнего мира и внутреннего мира ребёнка;
- формирование целостной картины мира на основе интеграции интеллектуального и эмоционально-образного способов его освоения детьми;
- создание условий для выявления, развития и реализации творческого потенциала каждого ребёнка с учётом его индивидуальности, поддержка его готовности к творческой самореализации и сотворчеству с другими людьми (детьми и взрослыми).

«Физическое развитие»

Решение задач воспитания в рамках образовательной области «Физическое развитие» направлено на приобщение детей к ценностям «Жизнь», «Здоровье».

Это предполагает:

- формирование у ребёнка возрастосообразных представлений о жизни, здоровье и физической культуре;
- становление эмоционально-ценностного отношения к здоровому образу жизни, интереса к физическим упражнениям, подвижным играм, закаливанию организма, к овладению гигиеническими нормам и правилами;
- воспитание активности, самостоятельности, уверенности, нравственных и волевых качеств.

Содержание воспитательной работы по направлениям воспитания

Патриотическое воспитание

Ценности: Родина, природа.

Цель патриотического воспитания: воспитание в ребёнке нравственных качеств, чувства любви, интереса к России, своему краю, малой родине, своему народу и народу России в целом (гражданский патриотизм), ответственности, трудолюбия; ощущения принадлежности к своему народу.

Задачи:

- формирование любви к родному краю, родной природе, родному языку, культурному наследию своего народа;
- воспитание любви, уважения к своим национальным особенностям и чувства собственного

достоинства как представителя своего народа;

- воспитание уважительного отношения к гражданам России в целом, своим соотечественникам и согражданам, представителям всех народов России, к ровесникам, родителям, соседям, старшим, другим людям вне зависимости от их этнической принадлежности;

- воспитание любви к родной природе, природе своего края, России, понимания единства природы и людей и бережного ответственного отношения к природе.

Содержание деятельности

Воспитательная работа по патриотическому воспитанию связана со структурой самого понятия «патриотизм».

Ее содержание определяется через следующие взаимосвязанные компоненты:

- когнитивно-смысловой, связанный со знаниями об истории России, своего края, духовных и культурных традиций и достижений многонационального народа России;

- эмоционально-ценностный, характеризующийся любовью к Родине – России, уважением к своему народу, народу России в целом;

- регуляторно-волевой, обеспечивающий укоренение знаний в духовных и культурных традициях своего народа, деятельность на основе понимания ответственности за настоящее и будущее своего народа, России.

Виды и формы деятельности:

- ознакомление детей с историей, героями, культурой, традициями России и своего народа;

- организация коллективных творческих проектов, направленных на приобщение детей к российским общенациональным традициям;

- организация экскурсий, походов, смотров, соревнований, праздников, викторин, выставок и пр.;

- формировании правильного и безопасного поведения в природе, осознанного отношения к растениям, животным, к последствиям хозяйственной деятельности человека;

Социальное воспитание

Ценности: семья, дружба, человек и сотрудничество.

Цель социального воспитания дошкольника: формирование его ценностного отношения к семье, другому человеку, развитию дружелюбия, создания условий для реализации в обществе.

Задачи:

- формирование у детей представлений о добре и зле, позитивного образа семьи с детьми, ознакомление с распределением ролей в семье, образами дружбы в фольклоре и детской литературе, примерами сотрудничества и взаимопомощи людей в различных видах деятельности (на материале истории России, ее героев), милосердия и заботы;

- анализ поступков самих детей в группе в различных ситуациях;

- формирование навыков, необходимых для полноценного существования в обществе: эмпатии (сопереживания), коммуникабельности, заботы, ответственности, сотрудничества, умения договариваться, умения соблюдать правила;

- развитие способности поставить себя на место другого как проявление личностной зрелости и преодоление детского эгоизма.

Содержание деятельности:

В дошкольном детстве ребенок открывает Личность другого человека и его значение в собственной жизни и жизни людей. Он начинает осваивать все многообразие социальных отношений и социальных ролей. Он учится действовать сообща, подчиняться правилам, нести ответственность за свои поступки, действовать в интересах семьи, группы.

Формирование правильного ценностно-смыслового отношения ребенка к социальному

окружению невозможно без грамотно выстроенного воспитательного процесса, в котором обязательно должна быть личная социальная инициатива ребенка в детско-взрослых и детских общностях.

Важным аспектом является формирование у дошкольника представления о мире профессий взрослых, появление к моменту подготовки к школе положительной установки к обучению в школе как важному шагу взросления.

Формы и виды деятельности:

- организация сюжетно-ролевых игр (в семью, в команду и т.п.), игр с правилами, традиционных народных игр и пр.;
- проведение праздников, конкурсов, выставок и пр.;
- разработка и реализация проектов;
- воспитание у детей с РАС навыков поведения в обществе;
- обучение детей с РАС сотрудничеству, использование групповых форм в продуктивных видах деятельности;
- обучение детей анализу поступков и чувств – своих и других людей;
- организация коллективных проектов заботы и помощи;
- создание доброжелательного психологического климата в детском коллективе;
- использование возможностей социокультурной среды для достижения целей воспитания;

Познавательное воспитание

Ценность: знания.

Цель познавательного воспитания: формирование ценности познания.

Задачи:

- развитие любознательности, формирование опыта познавательной инициативы;
- формирование ценностного отношения к взрослому как источнику знаний;
- приобщение детей с РАС к культурным способам познания (книги, интернет-источники, дискуссии и др.).

Содержание деятельности

Содержание познавательного воспитания направлено на формирование целостной картины мира, в которой интегрировано ценностное, эмоционально окрашенное отношение к миру, людям, природе, деятельности человека.

Виды и формы деятельности:

- совместная деятельность воспитателя с детьми с РАС на основе наблюдения, сравнения, проведения опытов (экспериментирования), организации походов и экскурсий, просмотра доступных для восприятия ребенка познавательных фильмов, чтения и просмотра книг;
- организация конструкторской и продуктивной творческой деятельности, проектной и исследовательской деятельности детей совместно со взрослыми;
- организация насыщенной и структурированной образовательной среды, включающей иллюстрации, видеоматериалы, ориентированные на детскую аудиторию; различного типа конструкторы и наборы для экспериментирования;

Физическое и оздоровительное воспитание

Ценность: здоровье.

Цель физического и оздоровительного воспитания: сформировать навыки здорового образа жизни, где безопасность жизнедеятельности лежит в основе всего.

Задачи по формированию здорового образа жизни:

- обеспечение построения образовательного процесса физического воспитания обучающихся

ся с РАС (совместной и самостоятельной деятельности) на основе здоровьесформирующих и здоровьесберегающих технологий, и обеспечение условий для гармоничного физического и эстетического развития ребенка;

- закаливание, повышение сопротивляемости к воздействию условий внешней среды;
- укрепление опорно-двигательного аппарата; развитие двигательных способностей, обучение двигательным навыкам и умениям;
- формирование элементарных представлений в области физической культуры, здоровья и безопасного образа жизни;
- организация сна, здорового питания, выстраивание правильного режима дня;
- воспитание экологической культуры, обучение безопасности жизнедеятельности.

Направления деятельности воспитателя:

- организация подвижных, спортивных игр, в т.ч. традиционных народных игр, дворовых игр на территории детского сада;
- создание детско-педагогических работников проектов по здоровому образу жизни;
- введение оздоровительных традиций в ДОУ.

Задачи формирования у культурно-гигиенических навыков:

- формирование у ребенка с РАС навыков поведения во время приема пищи;
- формирование у ребенка с РАС представлений о ценности здоровья, красоте и чистоте тела;
- формирование у ребенка с РАС привычки следить за своим внешним видом;
- включение информации о гигиене в повседневную жизнь ребенка с РАС, в игру.

Направления деятельности воспитателя

Воспитатель должен формировать у дошкольников с РАС понимание того, что чистота лица и тела, опрятность одежды отвечают не только гигиене и здоровью человека, но и социальным ожиданиям окружающих людей.

Особенность культурно-гигиенических навыков заключается в том, что они должны формироваться на протяжении всего пребывания ребенка с РАС в ДОУ.

В формировании культурно-гигиенических навыков *режим дня* играет одну из ключевых ролей. Привыкая выполнять серию гигиенических процедур с определенной периодичностью, ребенок с РАС вводит их в свое бытовое пространство, и постепенно они становятся для него привычкой.

Формируя у обучающихся с ОВЗ культурно-гигиенические навыки, воспитатель должен сосредоточить свое внимание на нескольких основных направлениях воспитательной работы:

- формировать у ребенка с ОВЗ навыки поведения во время приема пищи;
- формировать у ребенка с ОВЗ представления о ценности здоровья, красоте и чистоте тела;
- формировать у ребенка с ОВЗ привычку следить за своим внешним видом;
- включать информацию о гигиене в повседневную жизнь ребенка с ОВЗ, в игру.

Работа по формированию у ребенка с РАС культурно-гигиенических навыков должна вестись в тесном контакте с семьей.

Трудовое воспитание

Ценность: труд.

Цель трудового воспитания: формирование ценностного отношения детей к труду, трудолюбия, а также их приобщение к труду.

Задачи:

- ознакомление с доступными детям с РАС видами труда взрослых и воспитание положи-

тельного отношения к их труду;

- познание явлений и свойств, связанных с преобразованием материалов и природной среды, которое является следствием трудовой деятельности взрослых и труда самих детей;

- формирование навыков, необходимых для трудовой деятельности детей с РАС, воспитание у них навыков организации своей работы, формирование элементарных навыков планирования;

- формирование у детей с РАС привычки трудового усилия (привычки к доступному дошкольнику напряжению физических, умственных и нравственных сил для решения трудовой задачи).

Содержание деятельности

С дошкольного возраста каждый ребенок обязательно должен принимать участие в труде, и те несложные обязанности, которые он выполняет в детском саду и в семье, должны стать повседневными. Только при этом условии труд оказывает на детей определенное воспитательное воздействие и подготавливает их к осознанию его нравственной стороны.

Формы и виды деятельности:

- демонстрация и объяснение детям с РАС необходимости постоянного труда в повседневной жизни;

- воспитание у детей с РАС бережливости (беречь игрушки, одежду, труд и старания родителей, педагогов, сверстников);

- предоставление детям с РАС самостоятельности в выполнении работы, воспитание ответственности за собственные действия;

- воспитание у детей с РАС стремления к полезной деятельности, демонстрация собственного трудолюбия и занятости;

- формирование общественных мотивов труда, желанием приносить пользу людям;

- подготовка и реализации проектов;

- задействование потенциала режимных моментов в трудовом воспитании детей;

Этико-эстетическое воспитание

Ценности: культура и красота.

Цель этико-эстетического воспитания: формирование ценностного отношения детей к культуре и красоте, формирование у них эстетического вкуса, развитие стремления создавать прекрасное.

Задачи:

- формирование культуры общения, поведения, этических представлений;

- воспитание представлений о значении опрятности и внешней красоты, ее влиянии на внутренний мир человека;

- развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства, явлений жизни, отношений между людьми;

- воспитание любви к прекрасному, уважения к традициям и культуре родной страны и других народов;

- развитие творческого отношения к миру, природе, быту и к окружающей ребенка действительности;

- формирование у детей эстетического вкуса, стремления окружать себя прекрасным, создавать его.

Содержание деятельности

Эстетическое воспитание через обогащение чувственного опыта и развитие эмоциональной сферы личности влияет на становление нравственной и духовной составляющей внутреннего ми-

ра ребенка.

Культура поведения в своей основе имеет глубоко социальное нравственное чувство – уважение к человеку, к законам человеческого общества. Культура отношений является делом не столько личным, сколько общественным. Конкретные представления о культуре поведения усваиваются ребенком вместе с опытом поведения, с накоплением нравственных представлений.

Для того чтобы формировать у детей культуру поведения, воспитатель должен сосредоточить свое внимание на нескольких основных направлениях воспитательной работы:

- учить детей уважительно относиться к окружающим людям, считаться с их делами, интересами, удобствами;
- воспитывать культуру общения ребенка, выражающуюся в общительности, этикет вежливости, предупредительности, сдержанности, умении вести себя в общественных местах;
- воспитывать культуру речи: называть взрослых на «вы» и по имени и отчеству; не перебивать говорящих и выслушивать других; говорить четко, разборчиво, владеть голосом;
- воспитывать культуру деятельности, что подразумевает умение обращаться с игрушками, книгами, личными вещами, имуществом ДОУ;
- умение подготовиться к предстоящей деятельности, четко и последовательно выполнять и заканчивать ее, после завершения привести в порядок рабочее место, аккуратно убрать все за собой; привести в порядок свою одежду.

Виды и формы деятельности:

- выстраивание взаимосвязи художественно-творческой деятельности самих детей с воспитательной работой через развитие восприятия, образных представлений, воображения и творчества;
- уважительное отношение к результатам творчества детей, широкое включение их произведений в жизнь Учреждения;
- организация выставок, концертов, создание эстетической развивающей среды и др.;
- формирование чувства прекрасного на основе восприятия художественного слова на русском и родном языке;
- реализация вариативности содержания, форм и методов работы с детьми по разным направлениям эстетического воспитания;
- воспитание культуры поведения.

Особенности реализации образовательного процесса

Для реализации образовательного процесса важно выстраивать отношения к воспитанникам, их родителям (законным представителям), сотрудникам и партнерам ДОУ

Отношение к воспитанникам строятся по следующим правилам:

- 1) уважение взрослых к человеческому достоинству детей, формирование и поддержка их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях;
- 2) использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития детей);
- 3) построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития;
- 4) поддержка взрослыми положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей друг с другом в разных видах деятельности;
- 5) поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности;

6) возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения;

7) защита детей от всех форм физического и психического насилия;

8) поддержка родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей в образовательную деятельность.

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

Взаимоотношения с родителями строятся на принципе партнерства в интересах создания максимально благоприятных условий для развития обучающихся.

Взаимоотношения с родителями строятся на принципе сотрудничества для объединения усилий семьи и ДООУ в воспитании ребенка.

Ключевые правила, традиции и ритуалы, особые нормы этикета в ДООУ

Утренний круг, вечерний круг, доска успеха, кружок комплиментов, коврик примирения, празднования дня рождения, «Мастерская добрых дел», «Экскурсия в библиотеку, театр кукол». Посещение музея, участие в акции «Бессмертный полк», Акции «Помоги птицам», «Посади дерево» и др.

Социальное партнерство

Реализация воспитательного потенциала социального партнерства предусматривает взаимодействие ДООУ с МБУК Городская библиотека, ЦСПСиД «Веста», городской краеведческий музей, пожарная часть, ГИБДД, Детская школа искусств, Театр кукол «Волшебная флейта», МБОУ СОШ №3.

Содержание:

- участие представителей организаций-партнеров в проведении отдельных мероприятий (дни открытых дверей, государственные и региональные, праздники, торжественные мероприятия и тому подобное);

- участие представителей организаций-партнеров в проведении занятий в рамках дополнительного образования;

- проведение на базе организаций-партнеров различных мероприятий, событий и акций воспитательной направленности;

- реализация различных проектов воспитательной направленности, совместно разрабатываемых детьми, родителями (законными представителями) и педагогами с организациями-партнерами.

Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями обучающихся с ОВЗ в процессе реализации Программы воспитания.

Работа с родителями (законными представителями) детей с РАС дошкольного возраста строится на принципах ценностного единства и сотрудничества всех субъектов социокультурного окружения ДООУ.

Виды и формы деятельности по организации сотрудничества педагогов и родителей (законных представителей):

Виды и формы деятельности:

- деятельность Родительского комитета и Попечительского совета, участвующих в управлении образовательной организацией и в решении вопросов воспитания и социализации их детей;

- проведение родительских конференций, собраний, круглых столов для родителей по вопросам воспитания;
- семейные клубы, предоставляющие родителям, педагогам и детям площадку для совместного проведения досуга и общения;
- родительские гостиные, на которых обсуждаются вопросы возрастных особенностей детей, формы и способы доверительного взаимодействия родителей с детьми, проводятся мастер-классы, семинары, круглые столы с приглашением специалистов;
- родительские дни, во время которых родители могут посещать занятия для получения представления об образовательном процессе в ДООУ;
- размещение на официальном сайте ДООУ информации для родителей по вопросам воспитания;
- проведение консультаций специалистов для родителей по вопросам воспитания;
- привлечение родителей к участию в проектах (вместе с детьми), конкурсах, соревнованиях, спектаклях, праздниках и др.;
- семейный всеобуч, на котором родители могли бы получать ценные рекомендации и советы от профессиональных психологов, врачей, социальных работников и обмениваться собственным творческим опытом и находками в деле воспитания детей;
- родительские форумы при интернет-сайте ДООУ, на которых обсуждаются интересующие родителей вопросы, а также осуществляются виртуальные консультации психологов и педагогов;
- привлечение родителей к оценочным процедурам по вопросам воспитания;
- другое.

В целях реализации социокультурного потенциала региона для построения социальной ситуации развития ребенка работа с родителями (законными представителями) обучающихся с РАС дошкольного возраста должна строиться на принципах ценностного единства и сотрудничества всех субъектов социокультурного окружения ДООУ.

Единство ценностей и готовность к сотрудничеству всех участников образовательных отношений составляет основу уклада ДООУ, в котором строится воспитательная работа.

2.7.3. Организационный раздел программы воспитания

Программа воспитания Учреждения реализуется через формирование социокультурного воспитательного пространства при соблюдении условий создания уклада, отражающего готовность всех участников образовательного процесса руководствоваться едиными принципами и регулярно воспроизводить наиболее ценные для нее воспитательно значимые виды совместной деятельности.

Уклад образовательного Учреждения

Уклад, в качестве установившегося порядка жизни ДООУ, определяет мировосприятие, гармонизацию интересов и возможностей совместной деятельности детских, взрослых и детско-взрослых общностей в пространстве дошкольного образования.

Уклад – общественный договор участников образовательных отношений, опирающийся на базовые национальные ценности, содержащий традиции региона и Учреждения, задающий культуру поведения сообществ, описывающий предметно-пространственную среду, деятельности и социокультурный контекст, определяет смысл, стиль и характер взаимоотношений, Уклад всегда основывается на человеческой культуре, поэтому объединяет в себе устоявшийся порядок жизни Учреждения, нормы и правила, традиции, психологический климат (атмосферу), безопасность и систему ценностей дошкольного воспитания.

Уклад учитывает специфику и конкретные формы организации распорядка дневного, не-

дельного, месячного, годового циклов жизни Учреждения.

Стержнем годового цикла воспитательной работы являются общие для всего Учреждения событийные мероприятия, которые в свою очередь переросли в традиции. Праздничные события, имеют свои цели и задачи.

Уклад задает и удерживает ценности воспитания для всех участников образовательных отношений: руководителей Учреждения, воспитателей и специалистов, вспомогательного персонала, воспитанников, родителей (законных представителей), субъектов социокультурного окружения ОО.

Такая деятельность сплачивает детей и взрослых, между которыми возникает полезное сотрудничество. Это обеспечивает социализацию воспитанника, формирует активную позицию и приобщает к культуре, традициям и обычаям. В основу классификации праздников, которые отмечаются в Учреждении, положена общепринятая праздничная культура, которая выработалась в нашей стране.

Основные характеристики уклада организации

Цель и смысл деятельности Учреждения, её миссия - разностороннее развитие ребёнка в период дошкольного детства с учётом возрастных и индивидуальных особенностей на основе духовно-нравственных ценностей российского народа, исторических и национально-культурных традиций.

Принципы жизни и воспитания в ДОУ

Принципы жизни и воспитания в ДОУ соответствуют основным принципам дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО:

- 1) полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития;
- 2) построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования (далее - индивидуализация дошкольного образования);
- 3) содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;
- 4) поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;
- 5) сотрудничество ДОУ с семьей;
- 6) приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;
- 7) формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности;
- 8) возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития);
- 9) учет этнокультурной ситуации развития детей.

Воспитывающая среда строится по трем линиям:

- "от педагогического работника", который создает предметно-образную среду, способствующую воспитанию необходимых качеств;
- "от совместной деятельности ребенка с ОВЗ и педагогического работника", в ходе которой формируются нравственные, гражданские, эстетические и иные качества ребенка с ОВЗ в ходе специально организованного педагогического взаимодействия ребенка с ОВЗ и педагогического работника, обеспечивающего достижение поставленных воспитательных целей;
- "от ребенка", который самостоятельно действует, творит, получает опыт деятельности, в

особенности - игровой.

Взаимодействия педагогического работника с детьми с ОВЗ.

События образовательного учреждения

Спроектированная педагогическим работником образовательная ситуация является воспитательным событием. В каждом воспитательном событии педагогический работник продумывает смысл реальных и возможных действий обучающихся и смысл своих действий в контексте задач воспитания.

Событие предполагает взаимодействие ребёнка и взрослого, в котором активность взрослого приводит к приобретению ребёнком собственного опыта переживания той или иной ценности.

Событийным может быть не только организованное мероприятие, но и спонтанно возникшая ситуация, и любой режимный момент, традиции утренней встречи детей, индивидуальная беседа, общие дела, совместно реализуемые проекты и прочее.

Планируемые и подготовленные педагогическим работником воспитательные события проектируются в соответствии с календарным планом воспитательной работы Учреждения, группы, ситуацией развития конкретного ребенка.

Это помогает каждому педагогу спроектировать работу с группой в целом, с подгруппами детей, с каждым ребёнком.

События ДОО включают:

- проекты воспитательной направленности;
- праздники;
- общие дела;
- ритмы жизни (утренний и вечерний круг, прогулка);
- режимные моменты (прием пищи, подготовка ко сну и прочее);
- свободную игру;
- свободную деятельность детей;
- другое.

Ключевые правила, традиции и ритуалы, особые нормы этикета в ДОО

Утренний круг, вечерний круг, доска успеха, кружок комплиментов, коврик примирения, празднования дня рождения, «Мастерская добрых дел», «Экскурсия в библиотеку, театр кукол». Посещение музея, Участие в акции «Бессмертный полк», Акции «Помоги птицам», «Посади дерево» и др.

Совместная деятельность в образовательных ситуациях

Совместная деятельность в образовательных ситуациях является ведущей формой организации совместной деятельности взрослого и ребёнка по освоению АОО ДОО, в рамках которой возможно решение конкретных задач воспитания.

Воспитание в образовательной деятельности осуществляется в течение всего времени пребывания ребёнка в ДОО.

Основными видами организации совместной деятельности в образовательных ситуациях в ДОО можно отнести:

- ситуативная беседа, рассказ, советы, вопросы;
- социальное моделирование, воспитывающая (проблемная) ситуация, составление рассказов из личного опыта;
- чтение художественной литературы, заучивание и чтение стихов наизусть;
- разучивание и исполнение песен, театрализация, драматизация, этюды-инсценировки;
- рассматривание книжных иллюстраций;
- организация выставок (книг, детских рисунков, поделок и тому подобное),

- экскурсии (в музей, в общеобразовательную организацию и тому подобное),
- игровые методы (игровая роль, игровая ситуация, игровое действие и другие);
- демонстрация собственной нравственной позиции педагогом, личный пример педагога, приучение к вежливому общению, поощрение (одобрение, тактильный контакт, похвала, поощряющий взгляд);
- другое.

Организация предметно-пространственной среды

Реализация воспитательного потенциала предметно-пространственной среды предусматривает совместную деятельность педагогов, обучающихся, других участников образовательных отношений по её созданию, поддержанию, использованию в воспитательном процессе.

Предметно-пространственная среда содержит следующие компоненты, способствующие повышению ее воспитательного потенциала:

- знаки и символы государства, региона, населенного пункта и ДОУ;
- компоненты среды, отражающие региональные, этнографические и другие особенности социокультурных условий, в которых находится ДОУ;
- компоненты среды, отражающие экологичность, природосообразность и безопасность;
- компоненты среды, обеспечивающие детям возможность общения, игры и совместной деятельности;
- компоненты среды, отражающие ценность семьи, людей разных поколений, радость общения с семьей;
- компоненты среды, обеспечивающие ребёнку возможность познавательного развития, экспериментирования;
- компоненты среды, обеспечивающие ребёнку возможность посильного труда, а также отражающие ценности труда в жизни человека и государства;
- компоненты среды, обеспечивающие ребёнку возможности для укрепления здоровья, раскрывающие смысл здорового образа жизни, физической культуры и спорта;
- компоненты среды, предоставляющие ребёнку возможность погружения в культуру России, знакомства с особенностями традиций многонационального российского народа;
- другое.

Развитие ППС ДОУ - управляемый процесс, направленный на то, чтобы среда была гармоничной и эстетически привлекательной.

При выборе материалов и игрушек для ППС приоритет отводится продукции отечественных и территориальных производителей. Игрушки, материалы и оборудование соответствуют возрастным задачам воспитания детей дошкольного возраста и имеют документы, подтверждающие соответствие требованиям безопасности.

Кадровое обеспечение воспитательного процесса.

Наименование должности	Функционал, связанный с организацией и реализацией воспитательного процесса
Заведующий	- управление воспитательной деятельностью на уровне Учреждения; - создание условий, позволяющих педагогическому составу реализовать воспитательную деятельность; - проведение анализа итогов воспитательной деятельности в Учреждении за учебный год; - планирование воспитательной деятельности в Учреждении на учебный

	год, включая календарный план воспитательной работы на учебный год; - регулирование воспитательной деятельности в Учреждении; - контроль за исполнением управленческих решений по воспитательной деятельности в Учреждении (в том числе мониторинг качества организации воспитательной деятельности в Учреждении).
Заместитель зав- дующего	- организация воспитательной деятельности в Учреждении; - разработка необходимых для организации воспитательной деятельности в Учреждении нормативных документов (положений, инструкций, должностных и функциональных обязанностей, проектов и программ воспитательной работы и др.); - анализ возможностей имеющихся структур для организации воспитательной деятельности; - планирование работы в организации воспитательной деятельности; - организация практической работы Учреждения в соответствии с календарным планом воспитательной работы; - проведение мониторинга состояния воспитательной деятельности в Учреждении совместно с Педагогическим советом; - организация повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов для совершенствования их психолого-педагогической и управленческой компетентностей; - проведение анализа и контроля воспитательной деятельности, распространение передового опыта других образовательных организаций.
Старший воспита- тель	- формирование мотивации педагогов к участию в разработке и реализации разнообразных образовательных и социально значимых проектов; - информирование о наличии возможностей для участия педагогов в воспитательной деятельности; - наполнение сайта Учреждения информацией о воспитательной деятельности; - организация повышения психолого-педагогической квалификации воспитателей; - организационно-координационная работа при проведении общесадовых воспитательных мероприятий; - участие воспитанников в региональных и муниципальных, конкурсах и т.д.; - организационно-методическое сопровождение воспитательной деятельности педагогических инициатив; - создание необходимой для осуществления воспитательной деятельности инфраструктуры; - развитие сотрудничества с социальными партнерами; - стимулирование активной воспитательной деятельности педагогов.
Педагог-психолог	- оказание психолого-педагогической помощи; - осуществление социологических исследований воспитанников; - организация и проведение различных видов воспитательной работы; - подготовка предложений по поощрению воспитанников и педагогов за активное участие в воспитательном процессе.
Воспитатель, инструктор по фи-	- обеспечение занятия воспитанников творчеством, медиа, физической культурой;

зической культуре, музыкальный руко- водитель, учитель-логопед, учитель- дефектолог, педагог дополни- тельного образова- ния	- формирование у воспитанников активной гражданской позиции, сохранение и приумножение нравственных, культурных и научных ценностей в условиях современной жизни, сохранение традиций Учреждения; - организация работы по формированию общей культуры будущего школьника; - внедрение здорового образа жизни; - внедрение в практику воспитательной деятельности научных достижений, новых технологий образовательного процесса; - организация участия воспитанников в мероприятиях, проводимых региональными, муниципальными и другими структурами в рамках воспитательной деятельности.
Младший воспита- тель	- совместно с воспитателем обеспечивает занятие воспитанников творчеством, трудовой деятельностью; - участвует в организации работы по формированию общей культуры будущего школьника.

Нормативно-методическое обеспечение рабочей программы воспитания

Нормативное обеспечение программы

Для реализации программы воспитания Учреждения используется практическое руководство «Воспитателю о воспитании», представленное в открытом доступе в электронной форме на платформе институт воспитания.рф.

Нормативно-методическим обеспечением реализации Программы воспитания являются:

- Конституция Российской Федерации;
- Федеральный закон от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- Федеральный закон «О внесении изменений в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации по вопросам воспитания» от 31.07.2020. № 304-ФЗ
- Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации»;
- Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года от 29.05.2015 № 996;
- Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, приказ Минобрнауки №1155 от 17.10.2013г, (ФГОС ДО) с изменениями.
- Программа развития МБДОУ № 4 ;
- Образовательная программа дошкольного образования МБДОУ № 4
- Адаптированная образовательная программа дошкольного образования МБДОУ № 4
- Договора о сотрудничестве с социальными партнёрами.

Особые условия, обеспечивающие достижение планируемых личностных результатов в работе с детьми с ОВЗ

Инклюзивное образование предполагает готовность образовательной организации обеспечить оптимальную ситуацию развития любого ребенка независимо от его индивидуальных особенностей (психофизиологических, социальных, психологических, этнокультурных, национальных, религиозных и др.).

Инклюзия является ценностной основой уклада ДООУ и основанием для проектирования воспитывающих сред, деятельности и событий.

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

На уровне воспитывающих сред: предметно-пространственная среда ДОО строится как максимально доступная для детей с ОВЗ; событийная воспитывающая среда ДОО обеспечивает возможность включения каждого ребенка в различные формы жизни детского сообщества; руко-творная воспитывающая среда обеспечивает возможность демонстрации уникальности достижений каждого ребенка.

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

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

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

Основными условиями реализации рабочей программы воспитания при инклюзивном образовании являются:

- полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития;
- построение воспитательной деятельности с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным субъектом воспитания;
- содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;
- формирование и поддержка инициативы детей в различных видах детской деятельности;
- активное привлечение ближайшего социального окружения к воспитанию ребенка.

3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1. Организационное обеспечение образования обучающихся с РАС

Образование обучающихся с РАС базируется на нормативно-правовой основе, которая определяет специальные условия дошкольного образования обучающихся этой категории.

Создание этих условий должно обеспечить реализацию не только образовательных прав самого ребенка на получение соответствующего его возможностям образования, но и реализацию прав всех остальных обучающихся, включенных наравне с ребенком с РАС в образовательное пространство. Поэтому помимо нормативной базы, фиксирующей права ребенка с РАС, необходима разработка соответствующих локальных актов, обеспечивающих эффективное образование и других обучающихся.

Нормативное обеспечение программы

Нормативно-методическим обеспечением реализации Программы являются:

–Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

–Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155).

–Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

–Постановление от 28 декабря 2020г. № 28 «Об утверждении Санитарных правил СП 2.4.3648-20 "Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи"»

–Постановление от 28 января 2021г. № 2 «Об утверждении Санитарных норм и правил СанПиН 1.2.3685-21 "Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания"»

–Устав МБДОУ № 4

В Учреждении функционирует система комплексного психолого-педагогического сопровождения

Цель работы психолого-педагогического сопровождения - создание социальной ситуации развития, соответствующей индивидуальности ребенка с РАС и обеспечивающей психологические условия для охраны здоровья и развития личности воспитанника, его родителей (законных представителей), педагогических работников и других участников образовательного процесса.

Психолого-педагогическая коррекция - активное воздействие на процесс формирования личности в детском возрасте и сохранение ее индивидуальности, осуществляемое на основе совместной деятельности педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, тьютора и других специалистов.

Цель: своевременное выявление проблем в развитии и помощь ребенку с РАС, нуждающемуся в психолого-педагогическом и логопедическом сопровождении.

Форма работы: индивидуальные коррекционно-развивающие занятия с постепенным включением в подгруппу.

Психологическое консультирование представляет собой психоло - педагогическое просвещение - формирование у родителей (законных представителей), педагогических работников и администрации образовательного учреждения потребности в психолого - педагогических знаниях, желания использовать их в интересах собственного развития; создание условий для полноценного личностного развития и самоопределения воспитанников на каждом возрастном этапе, а

также своевременного предупреждения возможных нарушений в становлении личности и развитии интеллекта.

Форма работы: индивидуальное консультирование родителей и педагогов по запросам, родительские собрания, участие в работе родительского клуба: «Развиваемся, играя», выступления на педагогических совещаниях, мастер-классы и др.).

Психологическая профилактика - предупреждение возникновения явлений дезадаптации ребенка с РАС в ДОУ, разработка конкретных рекомендаций педагогическим работникам, родителям (законным представителям) по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития.

Психолого-педагогический консилиум ДОУ - организационно - управленческая форма взаимодействия специалистов, объединяющихся для психолого-педагогической диагностики и сопровождения ребенка с РАС.

Целью ППк - является обеспечение диагностико-коррекционного психолого-педагогического сопровождения воспитанников с ограниченными возможностями здоровья или состояниями декомпенсации, исходя из реальных возможностей образовательного учреждения и в соответствии со специальными образовательными потребностями, возрастными и индивидуальными особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья воспитанников.

Задачи ППк:

- выявление и ранняя (с первых дней пребывания ребенка в образовательном учреждении) диагностика отклонений в развитии или других состояний;
- профилактика физических, интеллектуальных и эмоционально-личностных перегрузок и срывов;
- выявление резервных возможностей развития;
- отслеживание динамики развития детей;
- подготовка и ведение документации, отражающей актуальное развитие ребенка;
- направление ребенка с согласия родителей (законных представителей) на ТПМПК при возникновении трудностей диагностики или при отсутствии положительной динамики в процессе реализации рекомендаций ТПМПК с подготовленным заключением о состоянии психосоматического здоровья и развития ребенка;
- консультирование родителей (законных представителей) и педагогических работников, непосредственно представляющих интересы ребенка в семье и образовательном учреждении;
- формирование банка данных о детях с особыми образовательными потребностями.

В состав ППк входят следующие работники детского сада: старший воспитатель; воспитатели группы, представляющие воспитанника на ППк; педагог-психолог; учитель-логопед; учитель-дефектолог (по назначению); инструктор по физической культуре; музыкальный руководитель.

В необходимых случаях на заседание ППк приглашаются родители (законные представители).

3.2. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с РАС

Программа предполагает создание следующих психолого-педагогических условий, направленных на преодоление обусловленных аутизмом нарушений, сопутствующих расстройств и развитие ребёнка в соответствии с его индивидуальными особенностями и возможностями:

1. Научная обоснованность и гибкость методических и организационных решений задач комплексного сопровождения обучающихся с аутизмом в дошкольном возрасте.
2. Интегративная направленность комплексного сопровождения.

3. Этапный, дифференцированный, личностно ориентированный и преемственный характер комплексного сопровождения.

4. Организация развивающей образовательной среды, способствующей реализации особых образовательных потребностей обучающихся с аутизмом и - в соответствии с положениями ФГОС ДО - социально-коммуникативному, речевому, познавательному, художественно-эстетическому и физическому развитию с учётом особенностей развития при РАС.

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

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

7. Активное участие семьи как необходимое условие коррекции аутистических расстройств и по возможности успешного развития ребёнка с РАС;

8. Высокая и постоянно повышаемая профессиональная компетентность психолого-педагогических сотрудников в вопросах коррекции РАС в соответствии с требованиями их функционала - через занятия на курсах повышения квалификации, участия в обучающих семинарах, конференциях.

3.3. Организация развивающей предметно-пространственной среды

Предметно-пространственная развивающая образовательная среда (далее - ППРОС) в ДОУ обеспечивает реализацию Программы.

В соответствии со ФГОС ДО, ППРОС ДОУ обеспечивает и гарантирует:

- охрану и укрепление физического и психического здоровья и эмоционального благополучия обучающихся с РАС, проявление уважения к их человеческому достоинству, чувствам и потребностям, формирование и поддержку положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях, в том числе при взаимодействии обучающихся друг с другом и в коллективной работе;

- максимальную реализацию образовательного потенциала пространства ДОУ, группы и прилегающих территорий, приспособленных для реализации образовательной программы, а также материалов, оборудования и инвентаря для развития обучающихся дошкольного возраста с РАС в соответствии с потребностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, возможностями учета особенностей и коррекции недостатков их развития;

- построение вариативного развивающего образования, ориентированного на возможность свободного выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения как с детьми разного возраста, так и с педагогическими работниками, а также свободу в выражении своих чувств и мыслей;

- создание условий для ежедневной трудовой деятельности и мотивации непрерывного самосовершенствования и профессионального развития педагогических работников, а также содействие в определении собственных целей, личных и профессиональных потребностей и мотивов;

- открытость дошкольного образования и вовлечение родителей (законных представителей) непосредственно в образовательную деятельность, осуществление их поддержки в деле образования и воспитания обучающихся, охране и укреплении их здоровья, а также поддержки образовательных инициатив внутри семьи;

- построение образовательной деятельности на основе взаимодействия педагогических работников с детьми, ориентированного на уважение достоинства и личности, интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития и соответствующие возрастные и индивидуальные особенности (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития обучающихся).

ППРОС ДОУ создается педагогическими работниками для развития индивидуальности каждого ребенка с учетом его возможностей, уровня активности и интересов, поддерживая формирование его индивидуальной траектории развития.

Она строится на основе принципа соответствия анатомо-физиологическим особенностям обучающихся (соответствие росту, массе тела, размеру руки, дающей возможность захвата предмета).

Для выполнения этой задачи предметно-пространственная развивающая образовательная среда ДОУ содержательно-насыщена, трансформируема, полифункциональна, вариативна, доступна и безопасна:

Содержательно-насыщенная и динамичная среда соответствует возрастным возможностям ребенка и содержанию АОП:

- образовательное пространство оснащено средствами обучения и воспитания (в том числе техническими), соответствующими материалами, в том числе расходным игровым, спортивным, оздоровительным оборудованием, инвентарем (в соответствии со спецификой Программы).

- организация образовательного пространства и разнообразие материалов, оборудования и инвентаря в групповых помещениях в соответствии с АОП обеспечивают:

- игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников, экспериментирование с доступными ребенку с РАС материалами (в том числе с песком и водой);

- двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики, мимической, артикуляционной моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях;

- эмоциональное благополучие ребенка с РАС во взаимодействии с предметно-пространственным окружением;

- возможность самовыражения детей.

Трансформируемость пространства обеспечивает возможность изменений ППРОС в зависимости от образовательной ситуации, в том числе меняющихся интересов, мотивов и возможностей обучающихся с РАС.

Полифункциональность материалов:

- возможность разнообразного использования различных составляющих предметной среды, например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм и т.д.;

- наличие в ДОУ и группах полифункциональных (не обладающих жестко закрепленным способом употребления) предметов, в том числе природных материалов, пригодных для использования в разных видах детской активности (в том числе в качестве предметов-заместителей в детской игре).

Вариативность среды:

- наличие в группах различных пространств (для игры, конструирования, уединения и пр.), а также разнообразных материалов, игр, игрушек и оборудования, обеспечивающих свободный выбор детей;

- периодическую сменяемость игрового материала, появление новых предметов, стимулирующих игровую, двигательную, познавательную и исследовательскую активность детей.

Полифункциональность среды - обеспечивается возможность разнообразного использования составляющих ППРОС (например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм, в том числе природных материалов) в разных видах детской активности.

Доступность среды:

- доступность для ребенка с РАС всех помещений, где осуществляется образовательная деятельность;

- свободный доступ ребенку с РАС к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечива-

ющим все основные виды детской активности;

- исправность и сохранность материалов и оборудования;
- все игровые материалы подбираются с учетом уровня развития его познавательных психических процессов, стимулировать познавательную и речевую деятельность обучающегося с ОВЗ, создавать необходимые условия для его самостоятельной, в том числе, речевой активности.

Безопасность предметно-пространственной среды: все элементы ППРОС соответствуют требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования.

При проектировании ППРОС учитывается целостность образовательного процесса в Учреждении, в заданных ФГОС ДО образовательных областях: социально-коммуникативной, познавательной, речевой, художественно-эстетической и физической.

Система развивающей предметной среды

Вид помещения	Функциональное использование	Оснащение
Предметно-развивающая среда в ДОУ		
Музыкальный зал	Праздники, досуги, театрализованные представления, непосредственно образовательная деятельность, индивидуальная работа, релаксация: - развитие музыкальных способностей детей, их эмоционально-волевой сферы; - укрепление здоровья детей, приобщение к здоровому образу жизни, развитие способности к восприятию и передаче движений; - взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность.	проектор, музыкальный центр, детские музыкальные инструменты, различные виды театра, ширмы.
Физкультурный зал	Утренняя гимнастика, непосредственно образовательная деятельность, индивидуальная работа, спортивные праздники, досуги; укрепление здоровья детей, приобщение к здоровому образу жизни, развитие способности к восприятию и передаче движений; взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность.	Спортивное оборудование для прыжков, метания, лазания, равновесия, модули, тренажеры, нетрадиционное физкультурное оборудование
Методический кабинет	Осуществление методической помощи педагогам. Организация консультаций, семинаров, педагогических советов. Выставка дидактических и методических материалов для организации работы с детьми по различным направлениям развития. Выставка изделий народно-прикладного творчества. Взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка, непосредственного вовлечения их в образовательную де-	Библиотека педагогической и методической литературы. Библиотека периодических изданий. Пособия для занятий. Опыт работы педагогов. Материалы консультаций семинаров, семинаров-практикумов.

	тельность.	Демонстрационный, раздаточный материал для занятий с детьми.
Кабинет педагога-психолога	Диагностическое обследование детей. Индивидуальные коррекционно-развивающие занятия, направленные на «простраивание» алгоритма простого взаимодействия, формирование стереотипных, простейших игровых навыков, их осмысление; релаксационное развитие речи; развитие психических процессов, мелкой моторики, графических навыков; коррекция эмоционально – личностной сферы, развитие навыков самоконтроля. Индивидуальные и групповые коррекционно-развивающие занятия по формированию модели психических, коммуникативных навыков, навыков социального функционирования. Консультирование родителей и педагогов.	Монтессори-материалы, Дары Фребеля, развивающие и дидактические пособия, игры и др. Сенсорное оборудование. Методическая литература. Пособия для занятий. Демонстрационный, раздаточный материал для занятий с детьми. Консультативный материал для педагогов и родителей (законных представителей).
Кабинет учителя-логопеда	Обследование речи детей. Организация коррекционно-развивающих занятий с детьми (групповые и индивидуальные) по формированию навыков простой коммуникации, алгоритмов произвольного высказывания, развитию иных компонентов речи. Консультирование родителей и педагогов.	Развивающие и дидактические пособия, игры и др. Методическая литература. Пособия для занятий. Демонстрационный, раздаточный материал для занятий с детьми.
Кабинет учителя-дефектолога	Диагностическое обследование детей. Индивидуальные коррекционно-развивающие занятия по формированию модели психических, коммуникативных навыков, навыков социального функционирования. Консультирование родителей и педагогов.	Развивающие и дидактические пособия, игры и др. Методическая литература. Пособия для занятий. Демонстрационный, раздаточный материал для занятий с детьми.
Коридоры ДОУ	Информационно-просветительская работа с сотрудниками МБДОУ и родителями.	Информационные стенды. Выставки детского творчества. Фотогалерея. Наглядно-информационный материал для родителей.
Предметно-пространственная среда в группе		
Микро-центр «Физкультурный уголок»	Расширение индивидуального двигательного опыта в самостоятельной деятельности	Оборудование для ходьбы, бега, равновесия, для прыжков, для катания, бросания, ловли, для ползания и лазания. Атрибуты к подвижным и спортивным играм. Ориентиры.
Микро-центр «Исследо-	Расширение познавательного опыта, его использование в трудовой	Календарь природы. Сезонный материал. Папки со сменяющимся материалом на экологическую тематику. Литература природоведческого содержания,

вательский уголок»	деятельности	набор картинок, альбомы. Материал для проведения элементарных опытов. Обучающие и дидактические игры по экологии. Инвентарь для трудовой деятельности. Природный и бросовый материал.
Микро-центр «Уголок развивающих игр»	Расширение познавательного сенсорного опыта детей	Дидактический материал по сенсорному воспитанию. Дидактические игры. Настольно-печатные игры. Познавательный материал. Материал для детского экспериментирования.
Микро-центр «Строительная мастерская»	Проживание, преобразование познавательного опыта в продуктивной деятельности. Развитие ручной умелости, творчества.	Напольный строительный материал. Настольный строительный материал. Пластмассовые конструкторы. Мягкие строительно-игровые модули. Транспортные игрушки и др.
Микро-центр «Игровая зона»	Реализация ребенком полученных и имеющихся знаний об окружающем мире в игре. Накопление жизненного опыта.	Куклы разных размеров. Комплекты одежды и постельного белья для кукол, кукольные сервизы, кукольная мебель, коляски для кукол. Атрибуты для сюжетно-ролевых игр. Предметы-заместители для сюжетно-ролевых игр. Альбомы с сериями демонстрационных картин, отражающих различные профессии.
Микро-центр «Уголок безопасности»	Расширение познавательного опыта, его использование в повседневной деятельности	Дидактические, настольные игры по профилактике ДТП. Дорожные знаки. Литература о правилах дорожного движения.
Микро-центр «Краеведческий уголок»	Расширение краеведческих представлений детей, накопление познавательного опыта.	Государственные символы и символика города Нефтеюганска. Наглядный материал: альбомы, картины, фотоиллюстрации и др. Предметы народного прикладного искусства. Предметы русского быта. Детская художественная литература.
Микро-центр «Книжный уголок»	Формирование умения самостоятельно работать с книгой, «добывать» нужную информацию.	Детская художественная литература в соответствии с возрастом детей. Иллюстрации по темам образовательной деятельности по ознакомлению с окружающим миром и ознакомлению с художественной литературой. Журналы. Открытки. Тематические выставки.
Микро-центр «Театр»	Развитие творческих способностей ребенка, стремление проявить себя в играх-драматизациях.	Ширмы. Элементы костюмов. Различные виды театров. Предметы декорации.
Микро-центр	Проживание, преобразование познавательного	Бумага разного формата, разной формы, разного тона. Достаточное количество цветных карандашей,

«Творческая мастерская»	опыта в продуктивной деятельности. Развитие ручной умелости, творчества.	красок, кистей, тряпочек, пластилина (стеки, доски для лепки). Наличие цветной бумаги и картона. Трафареты. Достаточное количество ножниц с закругленными концами, клея, клеенок, тряпочек, салфеток для аппликации. Бросовый и природный материал. Место для сменных выставок детских работ, совместных работ детей и родителей. Альбомы-раскраски. Наборы открыток, картинки, книги и альбомы с иллюстрациями, предметные картинки.
Микро-центр «Музыкальный уголок»	Развитие творческих способностей в самостоятельной ритмической деятельности	Детские музыкальные инструменты. Магнитофон. Набор аудиозаписей. Музыкальные игрушки (озвученные, не озвученные). Игрушки-самоделки. Музыкально-дидактические игры. Музыкально-дидактические пособия.
Сенсорно-динамическая комната.	Снятие эмоционального напряжения, стимулирование обучающихся к обучению	Элементы комнаты «Совы», оборудование для снятия эмоционального напряжения, по принципу сенсорной интеграции
Спальные места	Дневной сон.	Спальная мебель. Физкультурное оборудование для гимнастики после сна: массажные коврики и мячи и т.п.
Приемная	Информационно-просветительская работа с родителями	Информационный уголок. Выставки детского творчества. Наглядно-информационный, консультативный материал для родителей. Физкультурный уголок.
«Зеленая зона» участка	Прогулки, наблюдения; игровая деятельность; Самостоятельная двигательная деятельность.	Прогулочная площадка. Игровое, функциональное (навесы, столы, скамьи) и спортивное оборудование. Физкультурная площадка.

3.4. Кадровые условия реализации Программы

Реализация Программы обеспечивается педагогическими, руководящими и иными работниками, имеющими профессиональную подготовку, соответствующую:

- квалификационным требованиям, установленным в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования», утвержденном приказом Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26.08.2010 г. № 761н (зарегистрирован Министерством юстиции РФ 06.10.2010 г., регистрационный № 18638) с изменениями, внесенными приказом Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 31.05.2011 г. № 448н (зарегистрирован Министерством юстиции РФ 01.07.2011 г., регистрационный № 21240),

в профессиональных стандартах

- «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 г. № 544н (зарегистрирован Министерством юстиции РФ 06.12.2013 г., регистрационный № 30550) с изменениями, внесенными приказами Министерства труда и социальной защиты РФ от 05.08.2016 г. № 422н (зарегистрирован Министерством юстиции РФ 23.08.2016 г., регистрационный № 43326),

Все педагоги, работающие с детьми с РАС, прошли курсы повышения квалификации по теме: «Применение технологий образования детей с расстройствами аутистического спектра и другими ментальными нарушениями», заочно с применением дистанционных образовательных технологий, проводимыми Автономным учреждением Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Региональным институтом управления». Педагоги принимали участие в онлайн-семинарах, конференциях по проблеме обучения и воспитания детей с РАС на базе Института образования г. Ханты-Мансийска в рамках деятельности Инклюверсариума.

Педагог-психолог и учителя-логопеды принимали участие: в WEB-семинаре «Технология оказания комплексной психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям с РАС и семьям, их воспитывающих», проводимым АУ «Институт развития образования» г. Ханты-Мансийск (дистанционно) в 2018г.; в обучающем семинаре Нищевой Н.В. «Ранний детский аутизм. Методика коррекционного воздействия» г. Сургут в 2019г.; во Всероссийском научно-практическом вебинаре «PECS-что это? Мифы и заблуждения о системе альтернативной коммуникации PECS», проводимым Федеральным ресурсным центром по организации комплексного сопровождения детей с РАС Московского государственного психолого-педагогического университета (дистанционно).

В реализации Программы для ребенка с РАС принимают участие следующие специалисты: воспитатели группы компенсирующей направленности, учитель-логопед, педагог-психолог, учитель – дефектолог, тьютор, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель.

Содержание АОП разрабатывается и реализуется образовательной организацией на основе рекомендаций ТППК и ИПРА ребенка-инвалида с обязательным участием педагога-психолога, учителя-логопеда:

Учитель-логопед:

- при адаптации содержания программы: оказывает методическую поддержку педагогам по организации речевого режима, адаптации инструкций к заданиям, вопросов, текстов и других дидактических материалов, подборе художественных произведений для чтения, заучивания, пересказа, инсценировки по ролям и др.;

- при реализации программы: осуществляет формирование коммуникативной стороны речи (развитие активного и пассивного словаря, развитие диалогической речи, обучение ответам на поставленные вопросы, умению задавать вопросы), понимание обращенной речи (понимание инструкций, текстов, диалогов, прочитанного материала и т.д.), работу над просодической стороной речи, ее мелодическими и ритмическими компонентами, подготовку к обучению грамоте и письму и др.

Педагог-психолог:

- при адаптации содержания программы: оказывает методическую помощь в установлении контакта с ребенком с РАС, подборе доступных для ребенка форм совместной деятельности со взрослым и с другими детьми, выстраивания взаимоотношения между ребенком с РАС и другими детьми, адаптации сценариев праздников и других мероприятий, участвует в разработке и реализации программ знакомства детей с РАС со школой (на этапе завершения дошкольного образования), проводит разъяснительную работу с воспитателями и другими сотрудниками ДОО по особенностям развития и коммуникации с детьми с РАС, консультирует родителей по участию в образовательном процессе и др.;

- при реализации программы: осуществляет адаптацию ребенка при включении в образовательный процесс, формирует доброжелательные отношения других детей к ребенку с РАС; коррекцию нежелательного поведения; формирование социально-коммуникативных навыков; усвоение социально правильных форм поведения; развитие познавательной, эмоциональной и личностной сферы, в том числе - «модели психического», которая включает понимание эмоций,

намерений, желаний, предсказание действий других на основе их желаний и мнений и др.

3.5. Финансовые условия реализации Программы

Финансовое обеспечение реализации АОП, ребенка с РАС осуществляется в соответствии с потребностями ДОО на осуществление всех необходимых расходов на обеспечение конституционного права на бесплатное и общедоступное дошкольное образование с учетом режима пребывания ребенка с РАС в группе, возрастом ребенка и прочими особенностями реализации Программы.

Финансовое обеспечение государственных гарантий на получение гражданами общедоступного и бесплатного дошкольного образования осуществляется за счет средств бюджета ДОО в форме субсидий на выполнение муниципального задания и иные цели.

Источниками формирования финансовых ресурсов и имущества ДОО являются:

- бюджетные поступления в виде субсидий на выполнение муниципального задания;
- имущество, закрепленное за ним на праве оперативного управления;
- иные поступления, предусмотренные действующим законодательством на основе нормативов обеспечения государственных гарантий реализации прав на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования, обеспечивающих реализацию АОП в соответствии с ФГОС ДО.

Финансовые условия реализации Программы обеспечивают:

- возможность выполнения требований ФГОС ДО к условиям реализации Программы;
- расходы на оплату труда работников, реализующих АОП;
- расходы на средства обучения и воспитания, соответствующие материалы, в том числе приобретение учебных изданий в бумажном и электронном виде, дидактических материалов, аудио- и видеоматериалов, в том числе материалов, оборудования, игр и игрушек, необходимых для организации всех видов учебной деятельности и создания развивающей предметно-пространственной среды;
- расходы, связанные с повышением квалификации профессионального образования руководящих и педагогических работников по профилю их деятельности.

3.6. Материально-технические условия реализации Программы

В ДОО созданы необходимые материально-технические условия реализации Программы, которые обеспечивают:

- возможность достижения воспитанниками планируемых результатов освоения Программы;
- выполнение санитарно-эпидемиологических требований к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи:
 - к условиям размещения организаций, осуществляющих образовательную деятельность,
 - оборудованию и содержанию территории,
 - помещениям, их оборудованию и содержанию,
 - естественному и искусственному освещению помещений,
 - отоплению и вентиляции,
 - водоснабжению и канализации,
 - организации питания,
 - медицинскому обеспечению,
 - приему детей в организации, осуществляющие образовательную деятельность,
 - организации режима дня,
 - организации физического воспитания,
 - личной гигиене персонала;

- выполнение требований пожарной безопасности и электробезопасности;
- выполнение требований по охране здоровья воспитанников и охране труда работников;
- возможность для беспрепятственного доступа воспитанников к объектам инфраструктуры организации, осуществляющей образовательную деятельность.

Имеется необходимое для всех видов образовательной деятельности воспитанников с РАС, педагогической, административной и хозяйственной деятельности оснащение и оборудование:

1) мебель, техническое оборудование, инвентарь для художественного творчества, музыкальные инструменты, спортивный и хозяйственный инвентарь; оборудование для осуществления образовательного и коррекционно-развивающего процессов.

2) помещения для игры и общения, занятий различными видами дошкольной деятельности (трудовой, конструктивной, продуктивной, театрализованной, познавательно-исследовательской), двигательной и других форм детской активности с участием взрослых и других детей:

помещения для осуществления образовательного и коррекционно-развивающего процессов: кабинеты учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога, структура которых должна обеспечивать возможность для организации разных форм деятельности;

физкультурный зал;

музыкальный зал, изостудия.

3) учебно-методические комплекты для реализации Программы, дополнительная литература по проблеме организации коррекционно-образовательной деятельности с детьми с ОВЗ, в т.ч. с РАС.

4) комплекты развивающих игр и игрушек, способствующие разностороннему развитию детей в соответствии с направлениями развития дошкольников в соответствии с ФГОС ДО и специальными образовательными потребностями детей с РАС.

3.7. Режим и распорядок дня

3.7.1. Планирование образовательной деятельности

Программа не предусматривает жёсткого регламентирования коррекционно-образовательного процесса и календарного планирования коррекционно-образовательной деятельности, оставляя педагогам Учреждения пространство для гибкого планирования их деятельности, исходя из особенностей АОП ДО детей с РАС, условий образовательной деятельности, потребностей, возможностей и готовности, интересов и инициатив родителей (законных представителей) воспитанников, педагогов и других сотрудников ДОУ.

Недопустимо требовать от организаций, реализующих Программу, календарных учебных графиков (жёстко привязанных к годовому и другому типу планирования) и привязанных к календарю рабочих программ по реализации содержательных компонентов АОП ДО детей РАС.

Планирование деятельности специалистов опирается на результаты психолого-педагогической (в том числе с использованием тестовых инструментов) оценки индивидуального развития детей, и должно быть направлено, в первую очередь, на создание психолого-педагогических условий для развития каждого ребёнка, в том числе, на формирование развивающей предметно-пространственной среды.

Программно-методическое обеспечение образовательного процесса как одно из основных условий реализации индивидуальной образовательной программы ориентировано на возможность постоянного и устойчивого доступа для всех субъектов образовательного процесса к любой информации.

- Психолого-педагогическое сопровождение детей осуществляется на основе гибких индивидуальных маршрутов и личностно-ориентированных рабочих программ.

- Внутренний индивидуальный образовательный маршрут предполагает постепенное включение воспитанников в коллектив сверстников через сопровождающего их взрослого.

Для ребенка с РАС предусмотрены занятия по коррекции недостатков двигательных, речевых и психических функций, в зависимости от имеющихся у него нарушений.

Отбор и использование специальных технологий, методов, приемов и средств обучения также является одним из важных условий обучения ребенка с РАС. В ходе коррекции нарушений развития ребенка с РАС применимы не отдельные методы и приемы, а комбинации целого спектра техник, которые становятся эффективными только при условии их совместного использования. К ним относятся такие как альтернативные средства коммуникации, прикладной анализ поведения, система подсказок и поощрений, социальные истории, сенсорная интеграция, игровая терапия, песочная терапия и другие.

Игровые сеансы и занятия с детьми с РАС проводятся в индивидуальной, малогрупповой (2-3 ребенка) и групповой формах, с учетом психофизических особенностей ребенка. В зависимости от структуры нарушений коррекционно-развивающая работа с ребенком с РАС строится дифференцированно. Состав и наполняемость группы определяется исходя из направления и формы работы, с учетом совместимости детей и общности или специфичности педагогических задач. Например, в одну группу не объединяются дети с выраженной формой РДА. Решение о включении ребенка в групповую форму или индивидуальную форму сопровождения принимает психолого-педагогический консилиум ППк.

Исходя из индивидуальных особенностей детей с различными вариантами нарушения развития и специфики проблем родителей разработать универсальный тематический план занятий даже в рамках сходных состояний не представляется возможным. Специалисты разрабатывают индивидуальные перспективные планы (3 - 4 месяца) и фиксируют содержание занятий за неделю. Проведенные занятия и его форма фиксируется в специальном документе (журнал учета реализации АОП).

Индивидуальная работа с ребенком проводится преимущественно без присутствия родителей, т.к. присутствие члена семьи дезорганизует деятельность ребенка или педагогом ставятся специальные задачи. С родителями планируются консультации со специалистами.

Индивидуальное консультирование (педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог) проводится специалистом не реже 1 раза в 2 недели. Содержание и объем консультации определяется актуальной необходимостью или запросом родителей.

Примерный учебный план по адаптированной образовательной программе дошкольного образования для обучающихся с РАС

Учебный план МБДОУ № 4 по адаптированной образовательной программе дошкольного образования для воспитанников с расстройствами аутистического определяет примерный объем учебного времени, отводимого на проведение организованной образовательной деятельности (далее – ООД).

Распределение количества ООД основано на принципах:

- соблюдение права воспитанников с особыми образовательными потребностями на дошкольное образование;

- учета возрастных особенностей воспитанников с особыми образовательными потребностями (дифференцированная образовательная нагрузка в соответствии с возрастом воспитанников разновозрастной группы);

- индивидуализации и вариативности, которые предполагают учет индивидуальных потребностей и особенностей воспитанников с особыми образовательными потребностями и возможность уменьшения образовательной нагрузки во избежание переутомления;
- сочетание регламентированных во времени форм образовательной деятельности (занятий) и совместной деятельности в режимных моментах;
- соотношение между обязательной (не менее 60% от общего объема времени, отводимого на освоение адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования) и формируемой (не более 40% от общего нормативного времени, отводимого на освоение адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования) частями учебного плана;
- сохранение преемственности между обязательной и формируемой частями;
- социального заказа на образовательные услуги.

Реализация образовательной программы ДОУ

ООД по физическому воспитанию	Продолжительность дневной суммарной образовательной нагрузки
длительность/ кол-во в неделю	не более 1 ч 30 минут (90 мин)
до 30 минут/ 60 минут	7 ч. 30 мин. в неделю

Объем времени для реализации формируемой части образовательной программы

Время, необходимое для реализации формируемой части образовательной программы зависит от возраста детей

Возраст	Время формируемой части образовательной программы в день/неделю	Объем формируемой части образовательной программы в %
Компенсирующая группа	106минут/530 минут	18%

Учебный план по адаптированной образовательной программе дошкольного образования для обучающихся с РАС

Образовательная область	Непосредственно образовательная деятельность	Возраст воспитанников	
		от 3–4 года	5-8 лет
		Количество занятий в неделю / в год	
		Количество часов в неделю / в год	
Физическое развитие	Физическое развитие (двигательная деятельность)	2/56	2/56
		30 мин/ 14 часов	40мин/ 18,6 часа
	Становление ценности здорового образа жизни, овладение культурно-гигиеническими навыками	Ежедневно, в совместной деятельности в течение всего дня	
Речевое развитие	Развитие речи и коммуникация	1/28	1/28
		15 мин/ 7 часов	20мин/ 9,3 часа
	Восприятие художественной	Ежедневно, в	1/28

	литературы	совместной де- ятельности в течении всего дня	20мин/ 9,3 часа
<i>Познаватель- ное развитие</i>	Первые шаги в математику, раз- витие сенсорного восприятия	1/28	1/28
		15 мин/ 7 часов	20мин/ 9,3 часа
	Формирование мышления	1/28	1/28
		15 мин/ 7 часов	20мин/ 9,3 часа
	Социальное развитие и ознаком- ление с окружающим	1/28	1/28
		15 мин/ 7 часов	20мин/ 9,3 часа
<i>Социально- коммуникатив- ное развитие</i>	Развитие социальных отношений	Ежедневно, в совместной деятельности в течении всего дня	
	Развитие ценностного отношения к труду	Ежедневно, в совместной деятельности в течении всего дня	
	Формирование основ безопасного поведения	Ежедневно, в совместной деятельности в течении всего дня	
<i>Художествен- но- эстетическое развитие</i>	Изобразительная деятельность (рисование, лепка, аппликация)	2/28	2/28
		30 мин/ 14 часов	40мин/ 18,6 часа
	Конструктивно-модельная дея- тельность	Ежедневно, в совместной де- ятельности в течении всего дня	1/28
			20мин/ 9,3 часа
	Музыкальное развитие	2/56	2/56
		30 мин/ 14 часов	40мин/ 18,6 часа
<i>Коррекционно- развивающее</i>	Логопедические занятия	2/56	2/56
		30 мин/ 14 часов	40мин/ 18,6 часа
	Коррекционно-развивающие	2/56	2/56
		30 мин/ 14 часов	40мин/ 18,6 часа
Реализация части программы, формируемой участниками образовательных отношений			
Ознакомление с родным краем		Ежедневно, в совместной деятельности в течении всего дня	
Игровые технологии		Ежедневно, в совместной деятельности в течении всего дня	
Сенсорно-динамическая комната		Ежедневно, в совместной деятельности с педагогом	

Примечание:

Если в конкретный день в вечернее время организованная образовательная деятельность (ООД) отсутствует в расписании, педагоги Учреждения организуют образовательную деятельность с детьми по интересам или предлагают им игру. Продолжительность подгрупповой ООД у детей с РАС:

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

Для обучающегося с РАС с учетом психофизических особенностей обучающегося с умственной отсталостью с подгруппой детей продолжительность ООД составляет:

- в младших и средних группах (3, 4 года) – не более 15 мин (I половина дня), не более 10 мин (II половина дня),
- в старших и подготовительных группах (от 5 до 8 лет) не более 20 мин (I половина дня), не более 15 мин (II половина дня),

Учитывая психофизические особенности умственной отсталости, формы и режим занятий предпочтительно индивидуальные, реже занятия небольшими группами (2 - 3 ребенка). Продолжительность индивидуального занятия от 10 до 15 минут в зависимости от состояния ребёнка. При психоэмоциональном напряжении ребенка, занятия могут сокращаться. В ходе занятия педагог обязательно следит за самочувствием ребенка и учитывается его эмоциональное состояние. Педагог может полностью изменить составленный план занятия, если ребенок не принимает предлагаемых заданий на данный момент, хотя ранее они вызвали у него интерес.

3.7.2. Особенности организации режимных моментов.

ДООУ работает в режиме пятидневной рабочей недели с пребыванием детей с 07.00 до 19.00 часов, исключая выходные и праздничные дни (приложение 5)

Правильный режим дня — это рациональная продолжительность и разумное чередование различных видов деятельности и отдыха ребенка с РАС в течение суток. Основным принципом правильного построения режима является его соответствие возрастным психофизиологическим особенностям ребенка с РАС.

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

Учитывая выраженные трудности с планированием собственных действий и фиксации внимания на последовательности бытовых событий, детям с РАС привлечение методов визуальной поддержки (визуальное расписание, визуальные подсказки) и структурирование пространства, ребенку с РАС (по заключению ТППК) осуществляется помощь тьютора.

Программа не предусматривает жёсткого регламентирования режима дня и распорядка для детей с РАС. Гибкий подход к режиму дня дает возможность специалистам Учреждения самостоятельно определять виды организованной образовательной деятельности (ООД), в которых будут решаться образовательные задачи, их дозировку и последовательность, исходя из особенностей АООП ДО детей с РАС, условий образовательной деятельности, потребностей, возможностей и готовности, интересов и инициатив родителей (законных представителей) воспитанников, педагогов и других сотрудников Учреждения.

Основными компонентами режима в ДООУ являются: сон, пребывание на открытом воздухе

(прогулка), образовательная деятельность, игровая деятельность и отдых по собственному выбору (самостоятельная деятельность), прием пищи, личная гигиена. Содержание и длительность каждого компонента, а также их роль в определенные возрастные периоды закономерно изменяются, приобретая новые характерные черты и особенности.

Режим и распорядок дня устанавливаются с учётом требований СанПиН 1.2.3685-21, условий реализации программы ДОО, потребностей участников образовательных отношений.

Приучение детей выполнять режим дня осуществляется с раннего возраста, когда легче всего вырабатывается привычка к организованности и порядку, активной деятельности и правильному отдыху с максимальным проведением его на свежем воздухе. Эта работа проводится постепенно, последовательно и ежедневно.

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

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

Согласно СанПиН 1.2.3685-21 при температуре воздуха ниже минус 15°C и скорости ветра более 7 м/с продолжительность прогулки для детей до 7 лет сокращают. При осуществлении режимных моментов необходимо учитывать также индивидуальные особенности ребёнка (длительность сна, вкусовые предпочтения, характер, темп деятельности и так далее).

Режим питания зависит от длительности пребывания детей в ДОО и регулируется СанПиН 2.3/2.4.3590-20.

Режим посещения определяется для каждого конкретного ребенка состоянием его здоровья и особенностями развития, возрастом ребенка, определенным этапом образовательной работы, социального заказа родителей. Режим посещения характеризуется как гибкий с пребыванием ребенка в группе. Расписание посещения формируется для каждого ребенка индивидуально и может меняться в течение года в зависимости от анализа результатов изучения развития детей, их состояния ребенка здоровья, динамики развития и ряда других факторов. Максимальное время пребывания ребенка в группе определяется соотношением рабочего времени специалистов и возможностью объединения детей в подгруппы и группы.

Продолжительность дневной суммарной образовательной нагрузки для детей дошкольного возраста, условия организации образовательного процесса соответствует требованиям, предусмотренным СанПиН 1.2.3685-21 и СП 2.4.3648-20.

В Программе приводятся примерные режимы дня для группы компенсирующей направленности, функционирующих полный день (12-часов) пребывания детей в образовательной организации, составленные учетом СанПиН 1.2.3685-21 и показателей организации образовательного процесса.

Режим дня воспитанников в ДОО в осенне-зимний период года при 12-часовом пребывании детей (с 7.00-19.00)

№ п/п	Режимные моменты	от 6 до 8 лет
1	Утренний приём на воздухе или в помещении. Ритуал встречи. Самостоятельная деятельность. Игры, индивидуальная работа, дежурство.	7.00-8.15
2	Утренняя гимнастика на воздухе или в помещении. Длительность зарядки (мин)	8.15-8.30
3	Подготовка к завтраку. Завтрак.	8.30-8.50

4	Самостоятельная деятельность, игры. Подготовка к занятиям.	8.50-9.00
5	Занятия (подгрупповая, фронтальная форма) - общая длительность, включая гимнастику в процессе занятия (2 мин.), перерыв между занятиями (не менее 10 мин) Второй завтрак	Согласно расписания 9.00-11.00
6	Подготовка к прогулке. Прогулка. Возвращение с прогулки.	11.00-12.10
7	Подготовка к обеду. Обед	12.10-12.30
8	Подготовка ко сну. Сон. Постепенный подъем. Оздоровительные, гигиенические процедуры.	12.30-15.00
9	Самостоятельная деятельность.	15.00-15.25
10	Подготовка к полднику. Полдник	15.25-15.40
11	Самостоятельная деятельность детей, совместная деятельность взрослого и детей, индивидуальная работа. Занятия (при необходимости).	15.40-16.55
12	Подготовка к ужину. Ужин.	16.55-17.10
13	Подготовка к прогулке. Прогулка. Игры, самостоятельная деятельность, игры с детьми по интересам. Уход детей домой.	17.15-19.00
	Объем реализации образовательной программы (кол-во часов)	9ч 30 мин + 2ч 30 мин дневной сон
	Итого	12ч

**Режим дня воспитанников в ДОО в летний период года
при 12-часовом пребывании детей (с 7.00-19.00)**

№ п/п	Режимные моменты	от 6 до 8 лет
1	Утренний приём на воздухе или в помещении. Ритуал встречи. Самостоятельная деятельность. Игры, индивидуальная, групповая работа, дежурство.	7.00-8.15
2	Утренняя гимнастика на воздухе или в помещении.	8.15-8.30
3	Подготовка к завтраку. Завтрак.	8.30-8.50
4	Самостоятельная деятельность, игры. Подготовка к прогулке, прогулка, занятия на прогулке, возвращение с прогулки.	8.50-10.00
5	Второй завтрак	10.00-10.10
6	Подготовка к прогулке. Прогулка. Возвращение с прогулки.	10.10-12.20
7	Подготовка к обеду. Обед	12.20-12.50
8	Подготовка ко сну. Сон. Постепенный подъем. Оздоровительные, гигиенические процедуры.	12.50-15.30
9	Подготовка к полднику. Полдник	15.30-15.40
10	Подготовка к прогулке. Прогулка. Игры, самостоятельная деятельность, игры с детьми по интересам.	15.40-16.55
11	Подготовка к ужину. Ужин.	16.55-17.10
12	Подготовка к прогулке. Прогулка. Игры, самостоятельная деятельность, игры с детьми по интересам. Уход детей домой.	17.10-19.00

	Объем реализации образовательной программы (кол-во часов)	9ч 30 мин + 2ч 30 мин дневной сон
	Итого	12ч

Организация двигательной деятельности ребенка

Вид двигательной деятельности	Физиологическая и воспитательная задача	Необходимые условия	Ответственный
Утренняя гимнастика	Воспитывать потребность начинать день с движения. Формировать двигательные навыки.	Музыкальное сопровождение. Одежда, не стесняющая движения. Наличие атрибутов. Непосредственное руководство взрослого.	Воспитатели группы.
Движения во время бодрствования	Удовлетворение органической потребности в движении.	Наличие в групповых помещениях, на участках детского сада места для движения. Одежда, не стесняющая движения. Игрушки и пособия, побуждающие ребенка к движениям.	Воспитатели группы, тьютор, инструктор по физической культуре.
Подвижные игры	Воспитание умения двигаться в соответствии с заданными условиями.	Интерес к деятельности, принятие правил игры.	Воспитатели группы, инструктор по физической культуре.
Музыкально-ритмические движения	Воспитание чувства ритма, умения выполнять движения под музыку.	Музыкальное сопровождение.	Музыкальный руководитель, воспитатели, тьютор.
Гимнастика пробуждения	Сделать более физиологичным переход от сна к бодрствованию.	Знание воспитателем комплексов гимнастики пробуждения. Наличие в спальне места для проведения гимнастики.	Воспитатели групп.

Режим двигательной активности детей от 5 до 8 лет

№	Формы работы	мин
1	Утренняя гимнастика	8
2	Физкультурные занятия групповые с учетом психофизических особенностей ребенка	15
3	Ходьба по массажным коврикам	5
4	Подвижные игры на прогулке (с учетом интереса и потребности ребенка)	10
5	Самостоятельная двигательная активность на прогулке	120
6	Упражнения после дневного сна	5
7	Физкультурные минутки	10
8	Самостоятельная двигательная активность в группе	50

9	Индивидуальная работа по развитию движений	от 5 до 15 мин
---	--	----------------

Рекомендуемая продолжительность ежедневных прогулок составляет 3 часа. Продолжительность 1 и 2 прогулок (в первую половину дня и во вторую половину дня - после дневного сна или перед уходом детей домой) определяется Учреждением в зависимости от климатических условий, (при температуре воздуха ниже минус 15 °С и скорости ветра более 7 м/с продолжительность прогулки рекомендуется сокращать).

Общая продолжительность суточного сна для детей дошкольного возраста 12 - 12,5 часа, из которых 2 - 2,5 часа отводится на дневной сон.

На самостоятельную деятельность детей 3-7 лет (игры, подготовка к образовательной деятельности, личная гигиена) в режиме дня отводится не менее 2ч 30мин – 3часов 30мин.

Продолжительности прогулок в зимний период

Температура воздуха	Скорость ветра, м/с	возраст воспитанников
		6-8 лет
Минус 10-14	Без ветра	Прогулки в полном объеме
	Слабый, до 5м/с	Прогулки в полном объеме
	Умеренный, до 10м/с	Прогулки в полном объеме
Минус 15	Без ветра	Прогулки в полном объеме
	Слабый, до 5м/с	Прогулки в полном объеме
	Умеренный до 7м/с	Сокращение прогулки до 30мин
	Сильный, до 15м/с	Не гуляют
Минус 16-19	Без ветра	Сокращение прогулки до 30мин
	Слабый, до 5м/с	Сокращение прогулки
	Умеренный до 7м/с	Не гуляют
	Сильный, до 15м/с	Не гуляют
Минус 20	Без ветра	Не гуляют
	Слабый, до 5м/с	Не гуляют
	Умеренный до 7м/с	Не гуляют
	Сильный, до 15м/с	Не гуляют

Система закаливающих мероприятий

Форма закаливания	Закаливающее воздействие	Длительность (мин. в день)
Пребывание ребенка в облегченной одежде при комфортной температуре в помещении	воздушная ванна	Индивидуально
двигательная активность (в помещении)	сочетание воздушной ванны и босохождения с использованием ребристой доски, массажных ковриков, каната и т.п.	5
двигательная активность (на улице)	сочетание световоздушной ванны с физической активностью	до 15

Прогулка в первой и второй половине дня	Световоздушные ванны	2 раза в день по 1ч 30 мин
Дневной сон без маек	воздушная ванна с учетом сезона года, региональных климатических особенностей и индивидуальных особенностей ребенка	с учетом погодных условий
Профилактика плоскостопия	босохождение по ребристой поверхности массажных ковриков, каната и т.п.	1-2

Согласно пункта 2.10 СП 2.4.3648-20 в ДОО соблюдаются следующие требования к организации образовательного процесса и режима дня:

- режим двигательной активности детей в течение дня организуется с учётом возрастных особенностей и состояния здоровья;
- при организации образовательной деятельности предусматривается введение в режим дня физкультминутки во время занятий, гимнастики для глаз, обеспечивается контроль за осанкой, в т.ч., во время письма, рисования и использования электронных средств обучения;
- физкультурные, физкультурно-оздоровительные мероприятия, массовые спортивные мероприятия, туристские походы, спортивные соревнования организуются с учётом возраста, физической подготовленности и состояния здоровья детей. ДОО обеспечивает присутствие медицинских работников на спортивных соревнованиях и на занятиях в плавательных бассейнах;
- возможность проведения занятий физической культурой и спортом на открытом воздухе, а также подвижных игр, определяется по совокупности показателей метеорологических условий (температуры, относительной влажности и скорости движения воздуха) по климатическим зонам. В дождливые, ветреные и морозные дни занятия физической культурой должны проводиться в зале.

3.8. Особенности традиционных событий, праздников, мероприятий. Календарь тематических недель

Календарь тематических недель отражает специфику дошкольной организации, поэтому в Календарь включается работа по реализации коррекционных программ, а также возможное использование программ, разработанных и выбранных педагогическим коллективом (региональный компонент), и современные педагогические технологии.

Необходимо заметить, что представленный календарь тематических недель планируется педагогами для воспитанников с РАС с учетом психофизических особенностей (умственной отсталости).

Необходимо корректировать темы, в зависимости от возможностей каждого ребенка на основе квалифицированной коррекционной работы, отражающей основное содержание в индивидуальных планах. Так же следует помнить, что без коррекции проблем поведения, взаимодействия с взрослым и сверстниками какого бы генеза они не были – содержательная работа по реализации программы дошкольного образования эффективной быть не может.

Построение образовательного процесса строится на комплексно-тематическом принципе с учетом коррекционно-развивающей работы. Построение всего образовательного процесса вокруг одной центральной темы дает больше возможностей для развития детей. Темы помогают организовать образовательный процесс оптимальным способом. У дошкольников появляются многочисленные возможности для практики, экспериментирования, развития основных навыков, понятийного мышления.

Цель введения основной темы периода — интегрировать образовательную деятельность и

избежать неоправданного дробления детской деятельности по образовательным областям. Одной теме уделяется 1 - 3 недели. Тема недели отражается в подборе материалов, находящихся в группе и центрах (уголках) развития.

Согласно комплексно-тематического планирования представлен календарь тематических недель.

Календарь тематических недель

Месяц	Период	Тема
Сентябрь	1-2 недели	Комплексное психолого-педагогическое изучение детей
	3 - 4 неделя	«Семья. Строение тела и лица»
Октябрь	1-5 неделя	«Овощи»
Ноябрь	1-5 неделя	«Фрукты»
Декабрь	1- 2 неделя	«Домашние животные, птицы и их детеныши»
	3 - 4 неделя	«Мастерская Деда Мороза»
Январь	2 - неделя	«Зимние забавы»
	3-5 неделя	«Дикие животные, птицы и их детеныши»
Февраль	1-2 неделя	«Одежда и обувь»
	3 - неделя	Защитники Отечества
	4 - неделя	«Одежда и обувь»
Март	1-неделя	«Мамин праздник»
	2- 4 неделя	«Посуда»
Апрель	1-неделя	«Мебель»
	2- неделя	«Космос»
	3- 5 неделя	«Мебель»
Май	1-неделя	«День Победы»
	2- 4 неделя	«Транспорт»

Программа предусматривает организацию культурно - досуговой деятельности детей, задачами которой являются:

- организация культурного отдыха ребенка, его эмоциональной разрядки;
- развитие детского творчества в различных видах деятельности;
- создание условий для творческого взаимодействия с детьми и взрослыми;
- обогащение личного опыта ребенка разнообразными впечатлениями, расширение их кругозора средствами интеграции содержания различных образовательных областей;
- формирование у ребенка представлений об активных формах культурного отдыха, воспитание потребности в их самостоятельной организации.

Содержание досуговых мероприятий с детьми планируется педагогами (воспитателями, музыкальным руководителем, инструктором по физической культуре и другими специалистами) в зависимости от текущих программных задач, времени года, возрастными особенностями воспитанника, его интересов и потребностей.

Для организации и проведения детских досугов возможно привлечение родителей и других членов семей воспитанника, бывших выпускников детского сада, обучающихся музыкальных и спортивных школ, специалистов системы дополнительного образования, учреждений социума и пр.

Формы организации досуговых мероприятий:

- праздники и развлечения различной тематики;
- выставки детского творчества, совместного творчества детей, педагогов и родителей;
- спортивные и познавательные досуги, проводимые совместно с родителями;
- творческие проекты, площадки, мастерские пр.

3.9. Календарный план воспитательной работы.

Календарный план воспитательной работы составлен в соответствии с федеральным календарным планом воспитательной работы и рабочей программой воспитания ДОО.

В нем учтен примерный перечень основных государственных и народных праздников, памятных дат.

Январь

27 января: День полного освобождения Ленинграда от фашистской блокады; День памяти жертв Холокоста (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно).

Февраль

2 февраля: день Победы Вооруженных сил СССР над армией гитлеровской Германии в 1943 году в Сталинградской битве (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно);

8 февраля: День российской науки;

21 февраля: Международный день родного языка;

23 февраля: День защитника Отечества.

Март

8 марта: Международный женский день;

18 марта: День воссоединения Крыма с Россией (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно);

27 марта: Всемирный день театра.

Апрель

12 апреля: День космонавтики, день запуска СССР первого искусственного спутника Земли;

22 апреля: Всемирный день Земли.

Май

1 мая: Праздник Весны и Труда;

9 мая: День Победы;

13 мая: день основания Черноморского флота (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно);

18 мая: день основания Балтийского флота (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно);

19 мая: День детских общественных организаций России;

24 мая: День славянской письменности и культуры.

Июнь

1 июня: Международный день защиты обучающихся;

5 июня: День эколога;

6 июня: день рождения великого русского поэта Александра Сергеевича Пушкина (1799-1837), День русского языка;

12 июня: День России.

Июль

8 июля: День семьи, любви и верности;

30 июля: День Военно-морского флота (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно).

Август

22 августа: День Государственного флага Российской Федерации;

23 августа: день победы советских войск над немецкой армией в битве под Курском в 1943

году (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно);

27 августа: День российского кино.

Сентябрь

1 сентября: День знаний;

7 сентября: день Бородинского сражения (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно);

21 сентября День города Ростова-на-Дону

27 сентября: День воспитателя и всех дошкольных работников.

Октябрь

1 октября: Международный день пожилых людей; Международный день музыки;

5 октября: День учителя;

16 октября: День отца в России.

Ноябрь

4 ноября: День народного единства;

27 ноября: День матери в России;

30 ноября: День Государственного герба Российской Федерации.

Декабрь:

3 декабря: День неизвестного солдата; Международный день инвалидов (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно);

5 декабря: День добровольца (волонтера) в России;

8 декабря: Международный день художника;

9 декабря: День Героев Отечества;

31 декабря: Новый год.

Перечень событий, праздников, мероприятий

Форма деятельности	Виды мероприятий
Праздники	«К нам приходит Новый год», «День защитника Отечества», «8 Марта», «День Победы», «В гости осень к нам пришла», «День защиты детей». Праздники, традиционные для группы и детского сада.
Тематические праздники	«День знаний». «Дорожные правила для ребят». «Рождественские колядки». «Широкая масленица». «День земли». «Этот праздник берегли мы как могли!»
Музыкальные развлечения	«Цветы для мамы». «День театра», «День здоровья», «Ты гуляй, разудалая Масленица!».
Выставка семейного творчества	«Дары осени». «Новогодняя игрушка», «Золотые руки мамы» «Загадки космоса». «Краски лета».
Физкультурные развлечения	«Веселые старты». «Папа, мама, я-спортивная семья», «Зимние забавы», Физкультурный праздник, посвященный Дню защитника Отечества. «Дорожные приключения».
Выставки детского творчества	«Цветы для мамы». «К нам приходит Новый год». «День Космонавтики».

3.10. Перечень нормативных и нормативно-методических документов

Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

1. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в

Российской Федерации». (с изменениями на 28 июня 2014 года).

2. Федеральный закон от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов».

3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии».

5. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 15.05.2020 №236 «Об утверждении порядка приёма на обучение по образовательным программам дошкольного образования (с изменениями и дополнениями от 08.09.2020).

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

7. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020 №28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4. 3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодёжи» (Зарегистрирован 18.12.2020 №61573).

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

9. Приказ Минтруда России №664н от 29 сентября 2014 г. «О классификациях и критериях, используемых при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы».

10. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 июня 2013 г. № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей».

3.11. Методическое обеспечение программы.

1. Игра

Михайленко И.Я., Короткова Н.А. Игра с правилами в дошкольном возрасте. М.: Сфера, 2008.

Михайленко И.Я., Короткова Н.А. Как играть с ребенком? М.: ТЦ Сфера, 2008.

Ньюмен Сара. Игры и занятия с особым ребенком. Руководство для родителей/ пер. с англ. Н.Л. Холмогоровой, - М.: Теревинф, 2004

Реализуем ФГОС ДО: Обучение детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья сюжетно-ролевой игре: учеб. метод. Пособие /Г.Н. Лаврова, Г.В. Яковлева. – Челябинск: Цицеро, -2015. - 241с.

Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). – М.: Теревинф, 2007. - 120с.

2. Физическое развитие

Особенности физического воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]: методические рекомендации для педагогов ДОУ / Г. Н. Лаврова, Л. П. Кудрявцева, Н. А. Тулупова. –Челябинск: ЧИППКРО, 2019. – 176 с

Пензулаева Л.И. Оздоровительная гимнастика для детей 3-7 лет. – М.: Мозаика-Синтез, 2009.

Плаксунова, Э. В. Использование программы «Моторная азбука» в процессе коррекционно-развивающей работы с аутичными детьми [Электронный ресурс] / Э. В. Плаксунова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – М., 2008. – № 2. – С. 2–5. – Режим доступа: http://www.xn---itbwcgbeqr1b4bxb.xn--p1ai/files/docs/resursnij_centr/organizazija_korr_razv_obuch_detej_s_RAS.PDF

Плаксунова, Э. В. Влияние занятий по программе адаптивного физического воспитания «Моторная азбука» на двигательное и психомоторное развитие детей с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс] / Э. В. Плаксунова // Аутизм и нарушения развития. – 2009. – № 4. – С. 67–72. – Режим доступа:

http://psyjournals.ru/files/78521/autism_2009_4_plaksunova.pdf

Рунова М.А. Дифференцированные занятия по физической культуре с детьми 5-7 лет (с учетом двигательной активности) М.- «Просвещение», 2005. – 14

3. Социально- коммуникативное развитие

Барина Е.В. Уроки вежливости и доброты: Пособие по детскому этикету для воспитателей детских садов и школ раннего развития. Рн/Д.: Феникс, 2011

Буре Р.С. и др. Дружные ребята. М.: Просвещение, 2002. Чувства всякие нужны, чувства всякие важны. Программа эмоционально-волевого развития детей 4–5 лет/Т. А. Крылова, А. Г. Сумарокова – М: Сфера, Речь, 2011.

4. Речевое развитие

Максаков А.И. Правильно ли говорит ваш ребенок: Пособие для родителей и воспитателей. М.: Мозаика-Синтез, 2008.

Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: метод. Разраб./Л.Г. Нуриева.- изд.2. – М.:Теревинф, 2006, -112с. Серия «Особый ребенок»

Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. – М.: ЦПМССДиП. – 87 с.

Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей. Сборник упражнений для специалистов и родителей. Издательство БелАПДИ. Мн.: «Открытые двери» 1997.

Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. - М.: Теровипф, 2004. — 136 с.— (Особый ребенок).

Янушко Е.А. Помогите малышу заговорить! Развитие речи детей 1,5–3 лет. – М.: Теревинф, 2007

5. Познавательное развитие

Манелис Н.Г., Никитина Ю.В., Феррои Л.М., Комарова О.П. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи. Методическое пособие. / Под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. – 70с.

Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет). Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАССН. Пер. с англ. – Минск, 1997.

Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. - М.: Теровипф, 2004. - 136с. (Особый ребенок).

6. Художественно-эстетическое развитие

Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. - М.: Теровипф, 2004.— 136 с.

Коноваленко С.В. Особенности конструктивной деятельности дошкольников с ОВЗ

7. Коррекция речевых нарушений

Альтернативная коммуникация. Методический сборник. Штягина Е. А., Новосибирск. 2012.

Баряевой Л. Б., Гаврилушкиной О. П. Программы воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. М.: Просвещение 2005

Екжановой Е.А., Стребелевой Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. М.: Просвещение 2010

Иванов Е.С. Детский аутизм: диагностика и коррекция С.П. «Дидактика плюс» 2004

Логопедические игры и упражнения для развития речи у детей с расстройствами аутистического спектра: Пособие для логопедов и родителей / В.С. Сандрикова; под науч. ред. О.В. Елецкой. — М.: Редкая птица, 2019. Методическое пособие ОГАОУ ДПО «ИПКПР» 2016

Нуриева Л.Г. Развитие речи аутичных детей методические разработки М. Теревинф 2015.

Ньюмен Сара Игры и занятия с особым ребенком М. Теревинф 2011

Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением речи «Коррекция нарушений речи» (авт. Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина, Т.В.Туманова, С.А.Миронова, А.В.Лагутина), М. Изд. «Просвещения», 2008г.

С. Довбня Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе. Т. Морозова М.Альпино ПРО2022

С.В. Ихсанова Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками С.П. Детство-Пресс 2019

С.С. Морозова. Аутизм коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС 2007

Серго Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка – аутиста.

Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий: [пособие для учителя-дефектолога] /М.И. Лынская; под ред. С.Н. Шаховской. — М.: ПАРАДИГМА, 2015.

Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. – М.: ЦПМССДиП. 2010.

Штягина Е.А. Альтернативная коммуникация. Методический сборник Новосибирск 2012

Э. Шоплер Поддержка аутичных и отстающих в развитие детей. БелАПДИ Минск 1997

Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. — М.: Теровипф, 2004.

8. Коррекция психических нарушений

Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. (Екжановой Е.А., Стребелевой Е.А.), М.: Просвещение, 2021.

И.И. Мамайчук. Помощь психолога детям с аутизмом (Электронный вариант) - СПб: Речь, 2007

Е.Я. Янушко Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. - М: Теровипф, 2004

Е. С. Иванов. Детский аутизм: диагностика коррекция: Учебное пособие. (Электронный вариант). - СПб: «Дидактика Плюс», 2004

Л.А.Серго. Психолого-педагогическое сопровождение ребёнка-аутиста: методическое пособие для педагогов, дефектологов, психологов, логопедов. (Электронный вариант). - Биробиджан: ОГАОУ ДПО «ИПКПР», 2016.

С. В. Ихсанова. Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками. ФГОС. - СПб: «Детство-пресс», 2021

И.Н. Лебедева Методические рекомендации по сопровождению воспитанников инклюзивных групп детского сада. ФГОС. - СПб: «Детство-пресс», 2021

Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. (Екжановой Е.А., Стребелевой Е.А.), М.: Просвещение, 2021.

Е.А. Стребелева Коррекционно-развивающие обучение детей в процессе дидактических игр. М: Владос, 2015

Перечень литературных источников

1. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). М.: Теревинф, 2009

2. . Баенская Е. Р., Никольская О. С., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Теревинф, 2016.

3. Баряева Л.Б., Лопатина Л.В. Учим детей общаться. Формирование коммуникативных умений у младших дошкольников с первым уровнем речевого развития. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011.

4. . Как развивается ваш ребенок. таблицы сенсомоторного и социального развития: от рождения до 4-х лет. М.: Теревинф, 2009 эл. вариант

5. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления. М., 1991 эл. вариант.

6. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. – СПб.: Речь, 2007 эл. вариант.

7. Никольская, О.С. Психологическая классификация детского аутизма [Электронный ресурс] / О.С. Никольская // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2014. – Альманах №18. – Электрон. ст. - Режим доступа: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-psihiologicheskaja-klassifikacija-detskogo-autizma>

8. Нуриева Л.Г. Развитие речи аутичных детей: методические разработки. М.: Теревинф, 2008.

9. Ньюмен Сара. Игры и занятия с особым ребенком. М.: Теревинф, 2011. Обучение детей с расстройством аутистического спектра. / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. Эл. вариант

10. . Особые дети: вариативные формы коррекционно-педагогической помощи: методическое пособие / под ред. Е.А. Стребелевой, А.В. Закрепиной.- М.: ЛОГОМАГ, 2013.

11. Ребенок в инклюзивном дошкольном образовательном учреждении: методическое пособие / Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2010.

12. Создание специальных образовательных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник / Отв. ред. С.В. Алехина // Под ред. Е.В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2012. Эл. вариант

13. Стребелева Е.А. Коррекционно – развивающее обучение детей в процессе дидактических игр. – М.: Владос, 2014.

14. Шоплер Э., Ланзид М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет). Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАССН / Пер. с немецкого Ключко Т. – Минск: Изд-во БелАПДИ «Открытые двери», 1997.

