

ПРИНЯТА
Педагогическим советом
МАОУ «СОШ № 44» г. Перми
Протокол от «31» августа 2023 г. № 1

УТВЕРЖДЕНА

директор _____ .В.Щелокова
при вв 59-08\63-01.10-ОД\4-310
от 01.09.2023



**Адаптированная образовательная программа дошкольного образования
для детей с РАС**

муниципального автономного общеобразовательного учреждения
«Средняя общеобразовательная школа №44» г. Перми
структурного подразделения детский сад
«Школа Рыцарей и Принцесс» в соответствии с АФОП ДО

Срок реализации программы: 1год

2023 г.

Содержание

I	Целевой раздел	3
1.1.	Пояснительная записка	3
	1.1.1. Цели и задачи реализации программы	6
	1.1.2. Принципы и подходы к формированию программы	8
	1.1.3. Значимые для разработки и реализации Программы характеристики, в том числе характеристики особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста	12
1.2.	Планируемые результаты как ориентиры освоения воспитанниками адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования	17
1.3.	Механизмы отслеживания результатов реализации Программы	22
II	Содержательный раздел. Общие положения	23
2.1.	<i>Начальный этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра</i>	24
	Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях	32
	2.1.1. Социально-коммуникативное развитие	32
	2.1.2. Познавательное развитие	33
	2.1.3. Речевое развитие	34
	2.1.4. Художественно-эстетическое развитие	36
	2.1.5. Физическое развитие	37
	<i>Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС</i>	38
	2.1.6. Описание образовательной деятельности в части, формируемой участниками образовательных отношений (вариативной)	46
2.2.	2.2.1. Описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы	50
	2.2.2. Описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы (часть, формируемая участниками образовательных отношений)	64
2.3.	Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС	65
	2.3.1. Коррекционная работа с детьми раннего возраста группы повышенного риска формирования РАС	65
	2.3.2. Коррекционная работа на начальном этапе дошкольного образования обучающихся с РАС	77
	2.3.3. Коррекционная работа на основном этапе дошкольного образования обучающихся с РАС	81
	2.3.4. Коррекционная работа на пропедевтическом этапе дошкольного образования обучающихся с РАС	83
2.4.	Особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик	86
2.5.	Способы и направления поддержки детской инициативы	88
2.6.	Особенности взаимодействия педагогического коллектива с детьми с расстройством аутистического спектра	92
2.7.	Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями дошкольников	94
2.8.	Рабочая программа воспитания	98
	2.8.1 Целевой раздел рабочей программы воспитания	99
	2.8.2 Содержательный раздел рабочей программы воспитания	104
	2.8.3 Организационный раздел рабочей программы воспитания	110
III	Организационный раздел	113
3.1.	Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка	113
3.2.	Организация развивающей предметно-пространственной среды	114
3.3.	Кадровые условия реализации программы	118
3.4.	Материально-техническое обеспечение программы	119
3.5.	Финансовые условия реализации Программы	121
3.6.	Организация и планирование воспитательно-образовательной деятельности	121
3.7.	Режим дня и распорядок деятельности	124

3.8.	Особенности традиционных событий, праздников, мероприятий	125
3.9.	Календарный план воспитательной работы	126
3.10	Перечень нормативных и нормативно-методических документов	128
3.11	Перечень литературных источников	130
IV	Краткая презентация программы	131

I. Целевой раздел

1.1. Пояснительная записка.

Адаптированная образовательная программа для детей с расстройствами аутистического спектра МАОУ «СОШ №44» г. Перми структурное подразделение детский сад «Школа рыцарей и Принцесс» (далее – Программа) разработана в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155, зарегистрировано в Минюсте России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384; в редакции приказа Минпросвещения России от 8 ноября 2022 г. № 955, зарегистрировано в Минюсте России 6 февраля 2023 г., регистрационный № 72264) (далее – ФГОС ДО) и федеральной адаптированной образовательной программой дошкольного образования (утверждена приказом Минпросвещения России от 24 ноября 2022 г. № 1022, зарегистрировано в Минюсте России 27 января 2023 г., регистрационный № 72149) (далее – ФАОП ДО).

При разработке основной образовательной программы учитывались следующие нормативные документы:

- Федеральный закон от 03.05.2012г. №46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов»
- Федеральный закон от 29.12.2012 №273 «Об образовании в Российской Федерации»
- Федеральный закон от 24.09.2022 № 371 «О внесении изменений в ФЗ «Об образовании в РФ» и статью1 ФЗ «Об обязательных требованиях В РФ»
- Стратегия развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с инвалидностью в Российской Федерации на период до 2030 года
- Приоритетные направления развития образования обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья до 2030 года (утверждены Министерством Просвещения РФ 30.12.2022)
- Письмо Министерства образования и науки РФ и Департамента общего образования от 28 февраля 2014 года № 08-249 «Комментарии к ФГОС дошкольного образования»;
- Новые санитарные правила СП 2.4.3648-20, утвержденные Постановлением главного государственного санитарного врача России от 28.09.2020 № 28;
- Приказ Министерства просвещения РФ от 31 июля 2020г. № 373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 31.08.2020 № 59599);
- Распоряжение Министерства просвещения РФ от 9 сентября 2019 г. N P-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации»;
- Письмо Министерства Просвещения РФ от 20.02.2019г. №ТС-551/07 «О сопровождении образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью»;
- Распоряжение Министерства Просвещения РФ от 06.08.2020г. №P-75 «Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность»

С документами регионального уровня:

- Стратегия развития системы образования города Перми до 2030 года, утвержденная приказом начальника департамента образования от 10.02.2014 № СЭД-08-01-09-85.

С документами ДОУ:

- Устав ДОУ;
- Программа развития ДОУ

В соответствии с ФГОС ДО Программа состоит из обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений (далее – вариативная часть).

Объем обязательной части Программы составляет 60% от ее общего объема и предполагает комплексность подхода, обеспечивая развитие детей во всех пяти взаимодополняющих образовательных областях. Обязательная часть Программы разработана на основе Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования, 2022год.

Объем вариативной части составляет 40 % от общего объема:

- 30% представляют собой реализацию муниципального направления развития системы образования:
 - краткосрочные образовательные практики по выбору детей, в том числе ПрофиКОП;
 - парциальная программа социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с использованием цифрового оборудования «Цифра» (далее «Цифра»)
- 10% - институциональный компонент: проект «Краткосрочные коммуникативные курсы», направленный на углубление и расширение социально-коммуникативной образовательной области.

Кроме того, неотъемлемой частью Программы является **Рабочая программа воспитания**, составленная на основе Федеральной рабочей программы воспитания. Программа воспитания направлена на формирование и развитие личности обучающихся с ОВЗ в ДОУ, предполагает преемственность по отношению к достижению воспитательных целей начального общего образования. В основе процесса воспитания обучающихся в ДОУ лежат конституционные и национальные ценности российского общества. Целевые ориентиры представляют собой возрастные характеристики возможных достижений ребенка, которые коррелируют с портретом выпускника детского сада и с базовыми духовно-нравственными ценностями. Планируемые результаты определяют направления рабочей программы воспитания ДОУ (см. пункт 2.8 раздела II Программы).

Программа воспитания интегрирована с образовательной, реализуется во всех возрастных группах.

В целом Программа сформирована как программа психолого-педагогической поддержки детей с РАС, помощь в достижении максимально возможного уровня социальной адаптации и социализации, развития самостоятельности и независимости, и определяет комплекс основных характеристик дошкольного образования (объем, содержание и планируемые результаты в виде целевых ориентиров дошкольного образования).

Общие сведения о ДОУ

ДОУ осуществляет квалифицированную помощь детям дошкольного возраста в коррекции тяжелых нарушений речи, расстройствах аутистического спектра, задержке психического развития, интеллектуальной недостаточности.

Полное наименование учреждения: муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Центр развития ребенка – детский сад № 137» г. Перми компенсирующего вида.

Официальное сокращенное наименование учреждения: МАОУ «СОШ №44» г. Перми структурное подразделение детский сад «Школа рыцарей и Принцесс».

Юридический адрес учреждения: 614000, г. Пермь, ул.Подлесная, 21/2.

ДОУ осуществляет свою образовательную, правовую, хозяйственную деятельность на основе законодательных нормативных документов:

- Устав ДОУ

- Лицензия на право осуществления образовательной деятельности

1.1.1. Цели и задачи программы

Цель и задачи деятельности ДООУ по реализации Программы определяются:

- ФГОС дошкольного образования;
- ФАОП ДО;
- уставом ДООУ;
- примерными общеобразовательной и коррекционной программами;
- спецификой учреждения;
- мониторингом:
 - результатов предшествующей педагогической деятельности;
 - потребностей детей и родителей, социума, в котором находится дошкольное образовательное учреждение.

Цель реализации Программы (п.10.1 ФАОП ДО): обеспечение условий для дошкольного образования, определяемых общими и особыми потребностями обучающегося раннего и дошкольного возраста с ОВЗ (РАС), индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья, содействие взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, реализации прав обучающихся дошкольного возраста на получение доступного и качественного образования, обеспечение развития 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 (п.10.2 ФАОП ДО):

- 1) реализация содержания АООП ДО;
- 2) коррекция недостатков психофизического развития обучающихся с РАС;
- 3) охрана и укрепление физического и психического здоровья обучающихся с РАС, в том числе их эмоционального благополучия;
- 4) обеспечение равных возможностей для полноценного развития ребенка с РАС в период дошкольного образования независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса;
- 5) создание благоприятных условий развития в соответствии с их возрастными, психофизическими и индивидуальными особенностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка с РАС как субъекта отношений с педагогическим работником, родителями (законными представителями), другими детьми;
- 6) 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;
- 7) формирование общей культуры личности обучающихся с РАС, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирование предпосылок учебной деятельности;
- 8) формирование социокультурной среды, соответствующей психофизическим и индивидуальным особенностям развития обучающихся с РАС;
- 9) обеспечение психолого-педагогической поддержки родителей (законных представителей) и повышение их компетентности в вопросах развития, образования, реабилитации (абилитации), охраны и укрепления здоровья обучающихся с РАС;
- 10) обеспечение преемственности целей, задач и содержания дошкольного и начального общего образования.

Цели и задачи части, формируемой участниками образовательных отношений (вариативной)

Согласно ФГОС ДО, часть образовательной программы формируется участниками образовательного процесса и отражает образовательные потребности, интересы и мотивы детей, членов их семей и педагогов и ориентирована на:

- специфику национальных, социокультурных условий, в которых осуществляется образовательная деятельность;
- выбор парциальных образовательных программ и форм организации работы с детьми, которые в наибольшей степени соответствуют потребностям и интересам детей, а также возможностям педагогического коллектива;
- на условия, в которых осуществляется образовательный процесс, и направлена на поддержку областей основной части программы.

ДОУ посещают дети с расстройствами аутистического спектра, общей проблемой которых является нарушение их связи с миром, ограниченная мобильность, бедность контактов со сверстниками и взрослыми. Следовательно, актуальной проблемой в работе с этими детьми является их социализация.

Понятие «социализация» в Программе рассматривается как способность каждого ребёнка встроиться (хотя бы минимально) в общество, занять в нём определённое место, с одной стороны – приспособиться к актуальным запросам социума, с другой – попытаться создать себе пространство для роста и развития.

Интеграция детей с нарушениями в развитии в общество не может происходить так же, как у их нормально развивающихся сверстников. Освоение социального опыта, включение их в систему общественных отношений требует дополнительных мер, средств и усилий.

Т.о., деятельность коллектива ДОУ по реализации части образовательной программы, формируемой участниками образовательного процесса, направлена на максимально возможное включение в социум детей с РАС и реализуется через проект «Краткосрочные коммуникативные курсы», адаптивную физкультуру, а также внедрение в работу ДОУ краткосрочных образовательных практик.

Внедрение системы **краткосрочных образовательных практик (в том числе ПрофиКОП)** позволяет расширить образовательное пространство, в котором ребенок становится активным в выборе содержания своего образования и решить следующие задачи.

1. Учитывать детей делать самостоятельный выбор деятельности (занятия) в соответствии со своими интересами и потребностями, эмоционально оценивать результат своей деятельности.
2. Содействовать приобретению опыта по самоорганизации деятельности (целеполагание, планирование, организация, самоконтроль, рефлексия).
3. Способствовать формированию познавательных интересов.
4. Способствовать освоению детьми социальных, коммуникативных навыков.

Программа социально-коммуникативного развития детей с использованием цифровых образовательных ресурсов «Цифра» направлена на позитивную социализацию детей через совместную деятельность, в том числе командную, умение взаимодействовать в цифровой среде. Программа реализуется через систему образовательных ситуаций, без обязательного проведения занятий. Предполагается организация совместной деятельности в режимных моментах, создание специальных образовательных ситуаций, которые возможно решить, используя различную цифровую технику. Основная цель **программы «Цифра»** - формирование готовности к позитивной социализации детей посредством использования современных интерактивных цифровых технологий в образовательном процессе дошкольного учреждения.

Задачи:

1. Развивать умение объединяться для совместного создания цифрового продукта.
Развивать способность совместно договариваться, планировать, обсуждать,
реализовывать планы, проявлять инициативу.

2. Развивать интерес к совместной деятельности с использованием цифровых средств. Воспитывать умение считаться с интересами и мнением товарищей, умение слушать собеседника, спокойно отстаивать свое мнение.
3. Обогащать практический опыт использования цифровых ресурсов. Формировать навыки безопасного использования цифровых средств для достижения конкретной цели.

В группах воспитанников с РАС реализуется **проект «Коммуникативные курсы» (КК)**, основной идеей которого является подготовка и участие в значимых для ребенка событиях, стимулирующих применение в практической деятельности коммуникативных умений (реализация принципа «событийности»).

Краткосрочных коммуникативных курсов (далее ККК) разрабатываются в соответствии с комплексно-тематическим планированием, в том числе с использованием цифровых образовательных ресурсов. Обеспечивают каждому ребенку возможность применения умений, полученных в образовательной деятельности, в значимых событиях и мероприятиях, перенос умений в новые условия.

Цель: формирование социально-активной личности ребенка с ОВЗ, способной активно познавать окружающий мир, ориентироваться в нем и успешно включаться в жизнь общества, используя одобряемые способы коммуникации и взаимодействия с детьми и взрослыми.

Задачи:

- 1) способствовать усвоению дошкольниками норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности на деятельностной основе;
- 2) развивать навыки общения и готовность к совместной деятельности ребёнка со взрослыми и сверстниками;
- 3) способствовать раскрытию возможностей и творческого потенциала ребенка, используя различные направления деятельности;
- 4) создавать условия для активного включения родителей и социальных партнеров в жизнь образовательного учреждения.

Коммуникативные курсы проводятся 3 раза в год (октябрь, январь, апрель). В подготовительный период педагоги создают мотивацию к участию в событии для детей, помогают подготовиться к нему. Завершается курс мероприятием, где каждый участник имеет возможность продемонстрировать собственные умения, вовлекается в коммуникацию – «Праздник этикета», «Семейные традиции», «Театральный фестиваль»

1.1.2. Принципы и подходы к формированию программы

В основе Программы лежат личностно-ориентированный и системно-деятельностный подходы, учитываются как общенаучные принципы, выделенные во ФГОС, так и ряд принципов, обеспечивающих коррекционную работу.

Представляется целесообразным выделение нескольких групп принципов формирования программы:

В соответствии со Стандартом и ФАОП ДО Программа построена на следующих принципах (**п.10.3 ФАОП ДО**):

1. Поддержка разнообразия детства.
2. Сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека.
3. Позитивная социализация ребенка.
4. Личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия педагогических работников и родителей (законных представителей), педагогических и иных работников Организации) и обучающихся.
5. Содействие и сотрудничество обучающихся и педагогических работников, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений.

6. Сотрудничество Организации 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 Программы для обучающихся с РАС (п.10.3.6 ФАОП ДО):

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Подготовка к определению стратегии образовательных мероприятий должна включать:

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

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» (имплицитно) смысла происходящего, новых навыков и умений (прежде всего, через игру и произвольное подражание). Вследствие этого возникает необходимость: а) определения соотношения имплицитных и эксплицитных (специально направленных на обучение определённым навыкам и умениям) методов обучения и воспитания, б) адаптации 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;
- учитывая искажённость (часто в сочетании с недоразвитием) формирования понятий при РАС, предпринимать индивидуализированные меры для оптимизации развития структуры мышления детей с аутизмом от свойственных раннему возрасту примитивных форм, учитывающих исключительно временные связи («после того - следовательно, в силу того»), к свойственной развитому мышлению схеме «индукция – понятие – дедукция». Проблемы могут касаться как формирования понятия, так и реализации понятия в конкретные воплощения, что требует внимания специалиста – и, прежде всего, в дошкольном возрасте;
- в мнемических и, что особенно важно, в собственно мыслительных процессах переходить с использованием соответствующих методов и технологий 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.

Кроме вышеперечисленных принципов и общих положений реализации программы, в вариативной части определены дополнительные принципы, требующие учета при организации образовательной, воспитательной, коррекционной работы

Часть, формируемая участниками образовательных отношений (вариативная)

Институциональный компонент вариативной части «Краткосрочных коммуникативных курсов», а также использование в работе ДОУ КОП, ПрофиКОП, программа «Цифра» по социально-коммуникативному развитию детей старшего дошкольного возраста с использованием цифрового оборудования (муниципальное направление) базируется на общедидактических принципах, а также на принципах организации коррекционной работы.

В основе реализации краткосрочных образовательных практик и коммуникативных курсов лежат принципы:

принцип доступности, обеспечивающий адаптацию научного знания к специфике возрастных особенностей личностного развития детей дошкольного возраста;

принцип прогностичности, ориентирующий на осознанное восприятие детьми предлагаемого содержания, на возможное его использование в качестве аргументов в объяснении своих поступков, отношений в сфере социального взаимодействия, на проявление потребностей и мотивов социально значимого и одобряемого поведения;

принцип последовательности и концентричности, обеспечивающий постепенное обогащение содержания различных сфер социальной культуры по блокам, формирование знаний, познание объектов социального мира в процессе их исторического развития;

принцип системности, предполагающий формирование у дошкольников обобщенного представления о социальном мире как системе систем, в котором все объекты, процессы, находятся во взаимосвязи и взаимозависимости;

принцип интегративности, предусматривающий возможность использования содержания социальной культуры в разных разделах воспитания и его реализацию в разных видах деятельности;

принцип культуросообразности и регионализма, обеспечивающий становление различных сфер самосознания ребенка на основе культуры своего народа, ближайшего

социального окружения, на познании историко-географических особенностей социальной действительности своего региона;

принцип событийности - основание проектирования пространства выбора и прохождения учащимися индивидуальных образовательных маршрутов, гарантирующим его целостность и ценностно-смысловое единство разнообразия целей и содержания деятельности его субъектов;

принцип коллективной работы – постепенное вовлечение детей с РАС в совместную деятельность.

Использование цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе в соответствии с программой «Цифра», адаптированной для детей с РАС, вызывает необходимость обозначения следующих принципов:

компенсаторность – облегчение процесса обучения, уменьшение затрат времени и сил обучающегося на понимание и изучение материала;

информативность – передача необходимой и дополнительной для обучения информации;

интегративность – рассмотрение изучаемого объекта или явления по частям и в целом;

достоверность – возможность подготовки качественного обучающего материала;

интерактивная наглядность - возможность конкретизировать, обобщить, расширить изучаемую информацию, раскрыть существенные связи и отношения, существенные признаки объекта с использованием цвета, движения, звука и т.д.;

виртуальность – возможность демонстрации смоделированных процессов или событий, которые не могут быть представлены реально;

индивидуализация обучения, где ребенок – субъект обучения, а гаджет – средство обучения;

индивидуальная доступность (возможность достижения цели обучения детьми с различной степенью владения специальными умениями и навыками работы на компьютере)

Субъектами воспитательно-образовательного процесса в рамках реализации данной Программы являются:

- дети дошкольного учреждения в возрасте от 3 до 8 лет;
- семьи детей, посещающих образовательное учреждение;
- педагогический коллектив образовательного учреждения.

Язык Программы - русский.

1.1.3. Значимые характеристики, в том числе характеристики особенностей развития детей дошкольного возраста

Общие сведения о коллективе детей, работников, родителей.

Основными участниками реализации программы являются: дети дошкольного возраста, родители (законные представители), педагоги ДОУ, социум.

МАОУ «СОШ №44» г. Перми структурное подразделение детский сад «Школа рыцарей и Принцесс» работает в условиях полного рабочего дня (12-часового пребывания). Группы функционируют в режиме 5-дневной рабочей недели. График работы с 8.00 до 20.00 часов, выходные дни – суббота и воскресенье, предпраздничные и праздничные дни.

Социальный статус семей воспитанников

Социальными заказчиками деятельности учреждения являются в первую очередь родители (законные представители) воспитанников. Поэтому коллектив ДОУ пытается создать доброжелательную, психологически комфортную атмосферу, в основе которой лежит определенная система взаимодействия с семьями, направленная на взаимопонимание и сотрудничество.

Наименование категории	Количество детей
Всего детей	168
Дети, развивающиеся нормотипично	161

Дети с ограниченными возможностями здоровья/ дети с РАС	7/1
Дети-инвалиды	
Дети группы риска социально опасного положения	
Дети, находящиеся в группе «предриск»	
Дети, имеющие трудности в освоении адаптированной основной общеобразовательной программы	
Дети, проявляющие неконструктивные формы поведения	
По составу семьи:	
Дети из неполных семей (воспитывает один родитель, родители в разводе)	
Дети из многодетных семей	
Дети из деформированных семей (наличие отчима или мачехи)	
Смерть одного из родителей	
По социальному статусу родителей:	
Семьи служащих	
Семьи рабочих	
Безработные	
Предприниматели	
По условиям проживания семьи:	
Дети, проживающие в коммунальной квартире/общежитии	
Дети, проживающие в арендуемом родителями жилье	
Дети, проживающие в ветхом жилье	
Дети, проживающие в неудовлетворительных санитарно-гигиенических условиях	

Возрастные и индивидуальные особенности контингента детей, посещающих образовательное учреждение.

В детский сад принимаются дети от 3-х до 8-ми лет включительно. Контингент воспитанников формируется в соответствии с их возрастом и видом дошкольных образовательных групп учреждения. В коррекционные группы принимаются дети на основании заключения ПМПК.

Количество групп в детском саду определяется Учредителем, исходя из их предельной наполняемости.

По наполняемости группы соответствуют требованиям Санитарных Правил и Типового положения. Все группы однородны по возрастному составу.

В МАОУ «СОШ №44» г. Перми структурное подразделение детский сад «Школа рыцарей и Принцесс» получают образование 168 детей. Общее количество групп – 6: 1 группа кратковременного пребывания для детей младенческого и раннего возраста «Вместе с мамой», 1 общеразвивающая группа для детей от 3 до 7 лет, 4 группы комбинированные – 3 группы для детей с задержкой психического развития, 1 группа для детей с РАС.

Возрастные и индивидуальные особенности развития детей с расстройствами аутистического спектра

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. Ведущим дизонтогенетическим механизмом при РАС является асинхрония развития, при которой некоторые функции развиваются задержано, некоторые – патологически ускоренно, плюс к этому даже в тех, которые формально развиваются соответственно возрасту, как правило, отмечаются качественные изменения. Каждая из психических функций, в том числе и наиболее значимых для образовательного процесса, может проявляться, варьироваться в очень широких пределах. Например, уровень интеллектуального развития по данным IQ3 колеблется от уровня, соответствующего глубокой умственной отсталости (<20), до так называемого «уровня гениальности» (140-150); у одних детей с РАС речь отсутствует (мутизм), у других же формальные признаки речевого развития могут наступать раньше возрастной нормы; при этом в отдельных случаях возможны самые разные сочетания уровней интеллектуального и речевого развития, хотя, в целом, они достоверно коррелируют. Более характерными для аутизма являются диссоциации между отдельными функциями в составе одной сферы: высокий IQ может сочетаться с низким уровнем социального интеллекта, богатый словарный запас и грамматически правильная речь – с её некоммуникативностью и т.д.

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 как компонентом сложного нарушения, так и иметь патогенетическую связь с РАС, но в любом случае это осложняет клиническую картину, делает проявления РАС тем более полиморфными и создаёт ряд дополнительных проблем в связи с образованием таких детей.

В психолого-педагогическом отношении дети с РАС выделены в особую группу, поскольку взаимодействие с другими людьми (в том числе, с родителями, воспитателями, педагогами, психологами) строится несколько иначе, чем при других нарушениях развития, в связи с качественными нарушениями коммуникации и социального взаимодействия. Даже при столь тяжёлом нарушении, как слепо-глухота, 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 (помимо отмеченных выше 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);
- среди проблем, связанных с особенностями восприятия, в дошкольном возрасте наиболее существенны фрагментарность и симультанность восприятия, а также трудности восприятия и усвоения сукцессивно организованных (то есть развивающихся во времени) процессов.

Фрагментарность восприятия проявляется многообразно, что затрудняет формирование сенсорных образов (далее влияет на развитие наглядно-образного мышления, формирования представлений и понятий) и, тем самым, обедняет и искажает воспринимаемую картину окружающего.

Симультанность восприятия создаёт предпосылки для трудностей выделения существенных признаков предметов и явлений (релизеров), трудностей их дифференциации, 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 симультанирования (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, даже при отсутствии гипомнестических расстройств и формально хороших предпосылках накопления опыта, дети с аутизмом испытывают трудности с произвольной актуализацией хранящейся в памяти информации и её использованием, формально

освоенные навыки чаще всего трудно переносятся в другие условия, другую обстановку, что затрудняет обучение. Очень часто затруднён переход от декларативных форм памяти (прямое, в основном, формальное запоминание) к процедурным (когда запоминание основано на содержательной связи между явлениями).

Нарушения воображения (символизации), являющиеся при аутизме диагностически значимым признаком (см. F84.0, A5), 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 при аутизме в дошкольном возрасте очень важны, поскольку, с одной стороны, на дошкольный возраст приходится период активного становления эмоциональной системы (аффективный уровень нервно-психического развития по В.В. Ковалёву), и, с другой стороны, развитие происходит искажённо (закономерности подробно изучены В.В. Лебединским, О.С. Никольской с соавторами). Особо следует отметить трудности усвоения аффективного смысла происходящего, что ограничивает и искажает формирование мотивации, а также трудности выделения и оценки признаков эмоциональной жизни других людей, что 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.

Отмеченные особенности развития детей с РАС позволяют, несмотря на крайнюю полиморфность этой группы, выделить особые образовательные потребности обучающихся с РАС (см. раздел 2.4.) и определить для каждой из этих особых образовательных потребностей спектр потенциальных образовательных решений и необходимых для этого особых образовательных условий.

Очень важно, что не только степень выраженности особых потребностей, их генез могут быть различными (от обусловленных органическим нарушением до классических психогений), что создаёт очень большие сложности для разработки методических рекомендаций по коррекции РАС у детей дошкольного возраста, и что учтено при разработке настоящей программы.

Дифференциация образовательного процесса должна опираться на выделение определённых подгрупп детей с РАС на основе особенностей, непосредственно связанных с аутизмом и им обусловленных. Для этой цели более всего подходит классификация, использованная в DSM-5 (и, как ожидается, аналогичная или близкая к ней будет в МКБ-11), в основе которой – тяжесть расстройств и степень необходимой поддержки (коррекции). Следует учесть, что к детям младенческого и раннего возраста эта классификация ограничено приложима.

Наиболее тяжёлый третий уровень по DSM-5 – 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 ограниченными / повторяющимися формами поведения, которые мешают и существенно затрудняют функционирование во всех сферах;
- сильным стрессом и/или выраженными затруднениями при смене деятельности или переключении внимания.

Второй уровень по DSM-5 – 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 ограниченными / повторяющимися формами 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 по DSM-5 – 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.

Несмотря на то, что классификация DSM-5 даёт лишь частичное представление о неоднородности контингента детей дошкольного возраста с РАС, из неё следует необходимость дифференцированного подхода к формированию образовательной траектории дошкольного образования детей с РАС во всех её составляющих (содержательном, деятельностном и процессуальном). Этим будет обеспечена возможность реализации особых образовательных потребностей аутичных детей дошкольного возраста и непрерывность перехода к одному из вариантов АООП начального общего образования (НОО) обучающихся с РАС.

1.2. Планируемые результаты как ориентиры освоения обучающимися Программы Целевые ориентиры дошкольного возраста

Целевые ориентиры дошкольного образования представляют собой социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования.

Специфика дошкольного детства (гибкость, пластичность развития ребенка, высокий разброс вариантов его развития, его непосредственность и непроизвольность), а также системные особенности дошкольного образования (необязательность уровня дошкольного образования в Российской Федерации, отсутствие возможности вменения ребенку какой-либо ответственности за результат) делают неправомерными требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений и обуславливают необходимость определения результатов освоения образовательной программы в виде целевых ориентиров.

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

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

Целевые ориентиры для обучающихся раннего возраста с повышенным риском формирования РАС (п.10.4.6.1 ФАОП ДО):

- локализует звук взглядом и (или) поворотом головы в сторону источника звука;
- эмоционально позитивно реагирует на короткий тактильный контакт (не во всех случаях);

- реагирует (останавливается, замирает, смотрит на педагогического работника, начинает плакать) на запрет ("Нельзя!", "Стоп!");
- выражает отказ, отталкивая предмет или возвращая его педагогическому работнику;
- использует взгляд и вокализацию, чтобы получить желаемое;
- самостоятельно выполняет действия с одной операцией;
- самостоятельно выполняет действия с предметами, которые предполагают схожие операции (нанизывание колец, вкладывание стаканчиков);
- демонстрирует соответствующее поведение в ходе выполнения действий с игрушками: бросает мяч, катает машинку, ставит кубики друг на друга, вставляет стержни в отверстия;
- самостоятельно выполняет деятельность, включающую два разных действия, например, вынимать, вставлять;
- самостоятельно выполняет деятельность, включающую несколько разных действий, например: вставлять, открывать, вынимать, закрывать;
- завершает задание и убирает материал;
- выполняет по подражанию до десяти движений;
- вкладывает одну - две фигуры в прорезь соответствующей формы в коробке форм;
- нанизывает кольца на стержень;
- составляет деревянный пазл из трёх частей;
- вставляет колышки в отверстия;
- нажимает кнопки на различных игрушках, которые в результате нажатия срабатывают (например, включается свет, издаётся звук, начинается движение);
- разъединяет детали конструктора;
- строит башню из трёх кубиков;
- оставляет графические следы маркером или мелком (линии, точки, каракули);
- стучит игрушечным молотком по колышкам;
- соединяет крупные части конструктора;
- обходит, а не наступает на предметы, лежащие на полу;
- смотрит на картинку, которую показывают родители (законные представители), педагогические работники;
- следит за местом (контейнер, пустое место для кусочка пазла), куда помещаются какие-либо предметы;
- следует инструкциям "стоп" или "подожди" без других побуждений или жестов;
- выполняет простые инструкции, предъявляемые без помощи и жеста;
- находит по просьбе 8-10 объектов, расположенных в комнате, но не непосредственно в поле зрения ребёнка, а которые нужно поискать;
- машет (использует жест "Пока") по подражанию;
- "танцует" с другими под музыку в хороводе;
- выполняет одно действие с использованием куклы или мягкой игрушки;
- решает задачи методом проб и ошибок в игре с конструктором;
- снимает куртку, шапку (без застёжек) и вешает на крючок;
- уместно говорит "привет" и "пока" как первым, так и в ответ;
- играет в простые подвижные игры (например, в мяч, "прятки");
- понимает значения слов "да", "нет", использует их вербально или невербально (не всегда);
- называет имена близких людей;
- выражения лица соответствуют эмоциональному состоянию (рад, грустен);
- усложнение манипулятивных "игр" (катание машинок с элементами сюжета);
- последовательности сложных операций в игре (например, собирание пирамидки, домика из блоков, нанизывание бус);
- понимание основных цветов ("дай жёлтый" (зелёный, синий));
- элементы сюжетной игры с игровыми предметами бытового характера;

- прodelывает действия с куклой или мягкими игрушками (с помощью педагогического работника);
- иногда привлекает внимание окружающих к предметам речью или жестом к желаемому предмету;
- выстраивает последовательности из трёх и более картинок в правильном порядке;
- пользуется туалетом с помощью педагогического работника;
- моет руки с помощью педагогического работника;
- ест за столом ложкой, не уходя из-за стола;
- преодолевает избирательность в еде (частично).

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования для детей с расстройствами аутистического спектра с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств по DSM-5 (третий уровень аутистических расстройств является наиболее тяжёлым и, как правило, сочетается с интеллектуальными нарушениями умеренной (тяжёлой, глубокой) степени и выраженными нарушениями речевого развития) (п.10.4.6.2 ФАОП ДО):

- понимает обращённую речь на доступном уровне;
- владеет элементарной речью (отдельные слова) или/и обучен альтернативным формам общения;
- владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально / невербально);
- выражает желания социально приемлемым способом;
- возможны элементарные формы взаимодействия с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;
- выделяет себя на уровне узнавания по фотографии;
- выделяет родителей и знакомых взрослых;
- различает своих и чужих;
- поведение контролируемо в знакомой ситуации (на основе стереотипа поведения);
- отработаны основы стереотипа учебного поведения;
- участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых;
- может сличать цвета, основные геометрические формы;
- знает некоторые буквы;
- владеет простейшими видами графической деятельности (закрашивание, обводка);
- различает «большой – маленький», «один – много»;
- выполняет физические упражнения по показу (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута (под контролем взрослых);
- умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме);
- пользуется туалетом (с помощью);
- владеет навыками приёма пищи.

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств по DSM-5 (второй уровень тяжести аутистических расстройств может сочетаться с интеллектуальными нарушениями (различной, чаще лёгкой, иногда умеренной степени и нарушениями речевого развития) (п.10.4.6.3 ФАОП ДО):

- владеет простыми формами речи (двух-трёхсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения;
- владеет конвенциональными формами общения (вербально / невербально);
- может поддерживать элементарный диалог (чаще – формально);
- отвечает на вопросы в пределах ситуации общения;

- возможно ограниченное взаимодействие с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;
- выделяет себя, родителей, специалистов, которые с ним работают;
- различает людей по полу, возрасту;
- владеет поведением в учебной ситуации, но без возможностей гибкой адаптации;
- участие в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых;
- знает основные цвета и геометрические формы;
- знает буквы, владеет техникой чтения частично;
- может писать по обводке;
- различает «выше – ниже», «шире – уже» и т.п.
- есть прямой счёт до 10;
- выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем взрослых;
- имеет на уровне стереотипа представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- владеет основными навыками самообслуживания (одевается/раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду).

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра с первым уровнем тяжести аутистических расстройств по DSM-5 (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) (п.10.4.6.4 ФАОП ДО):

- владеет речью (альтернативные формы общения необходимы в очень редких случаях);
- инициирует общение (в связи с собственными нуждами);
- может поддерживать диалог (часто – формально);
- владеет конвенциональными формами общения с обращением;
- взаимодействует со взрослыми и сверстниками в обучающей ситуации (ограниченно);
- выделяет себя как субъекта (частично);
- поведение контролируется с элементами самоконтроля; требуется поддержка в незнакомой и(или) неожиданной ситуации;
- владеет поведением в учебной ситуации;
- владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально);
- владеет техникой чтения, понимает простые тексты;
- владеет основами безотрывного письма букв);
- складывает и вычитает в пределах 5-10;
- сформированы представления о своей семье, Отечестве;
- знаком с основными явлениями окружающего мира;
- выполняет физические упражнения по показу, инструкции и рисованию (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем взрослых;
- имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами;

- владеет основными навыками самообслуживания (одевается/раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду);
- принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи;
- умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.

Планируемые результаты освоения детьми Программы в части, формируемой участниками образовательных отношений

Для детей с первым уровнем тяжести РАС

Краткосрочные образовательные практики по выбору детей (в том числе ПрофиКОП)

- умеет выбрать КОП (ПрофиКОП) самостоятельно из 2-3 предложенных;
- планирует деятельность, добивается результата;
- способен перенести элементы способов деятельности на новое содержание;
- участвует не менее чем в 9 практиках в течение года, в том числе не менее 3 ПрофиКОП

Программа «Цифра» по социально-коммуникативному развитию детей старшего дошкольного возраста с использованием цифрового оборудования

- умеет взаимодействовать с окружающими, общаться, работать в мини-группе (3-4 ребенка), включая проектную деятельность;
- умеет регулировать свое поведение в соответствии с требованиями социума и игровой ситуации;
- умеет общаться и взаимодействовать с партнерами по игре, совместной деятельности или обмену информацией;
- проявляет любознательность;
- умеет использовать современное компьютерное и интерактивное оборудование, цифровые технологии для решения различного рода образовательных задач.

Проект «Краткосрочные коммуникативные курсы»

- использует простые способы коммуникации под контролем взрослого и самостоятельно;
- регулирует свое поведение усвоенными нормами и правилами под контролем взрослого;
- взаимодействует с детьми и взрослыми социально одобряемым способом;
- имеет представления о себе и своих коммуникативных возможностях

Для детей с вторым уровнем тяжести РАС

Краткосрочные образовательные практики по выбору детей (в том числе ПрофиКОП)

- выбирает КОП (ПрофиКОП) с помощью взрослого из 2-3 предложенных;
- с помощью взрослого планирует деятельность, добивается результата;
- переносит некоторые элементы способов деятельности на новое содержание;
- участвует не менее чем в 9 практиках в течение года, в том числе не менее 3 ПрофиКОП

Программа «Цифра» по социально-коммуникативному развитию детей старшего дошкольного возраста с использованием цифрового оборудования

- с помощью взрослого общается, работает в микро-группе (2-3 человека);
- с помощью взрослого регулирует свое поведение в соответствии с требованиями социума и игровой ситуации;
- общается и взаимодействует с партнерами по игре, совместной деятельности или обмену информацией при помощи взрослого;
- проявляет любознательность;
- с помощью взрослого использует компьютерное и интерактивное оборудование для решения различного рода образовательных задач.

Проект «Краткосрочные коммуникативные курсы»

- использует простые способы коммуникации под контролем взрослого;
- регулирует свое поведение усвоенными нормами и правилами под контролем взрослого;
- взаимодействует с детьми и взрослыми социально одобряемым способом под контролем педагога и самостоятельно;
- имеет элементарные представления о себе и своих коммуникативных возможностях

Для детей с третьим уровнем тяжести РАС

Проект «Краткосрочные коммуникативные курсы»

- использует простые способы коммуникации под контролем взрослого;
- с помощью взрослого взаимодействует с окружающими социально приемлемыми способами;
- имеет некоторое представления о себе и своих коммуникативных возможностях

1.3. Механизмы отслеживания результатов реализации Программы

В соответствии с ФГОС ДО, целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей.

Они не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей. Освоение Программы не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации воспитанников.

Программой предусмотрены следующие уровни системы оценки качества:

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

- внутренняя оценка, самооценка учреждения;

- внешняя оценка учреждения, в том числе независимая профессиональная и общественная оценка.

Программой не предусматривается оценивание качества образовательной деятельности Организации на основе достижения детьми с ОВЗ планируемых результатов освоения Программы. Степень реального развития обозначенных выше 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 детского сада предполагает оценку индивидуального развития детей. Такая оценка производится педагогическим работником в рамках педагогической диагностики (оценки индивидуального развития дошкольников, связанной с оценкой эффективности педагогических действий и лежащей в основе их дальнейшего планирования). Программой предусмотрена система мониторинга динамики развития обучающихся, динамики их образовательных достижений, основанная на методе наблюдения и включающая:

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

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

3) карты развития ребенка с РАС.

Педагогическая диагностика проводится в ходе наблюдений за активностью детей в спонтанной и специально организованной деятельности. Инструментарий для педагогической диагностики — диагностические карты детского развития, позволяющие фиксировать индивидуальную динамику и перспективы развития каждого ребенка в ходе:

- коммуникации со сверстниками и взрослыми (как меняются способы установления и поддержания контакта, принятия совместных решений, разрешения конфликтов, лидерства и пр.);
- игровой деятельности (при ее наличии);
- познавательной деятельности (как идет развитие детских способностей, познавательной активности);
- художественной деятельности;
- двигательной деятельности;
- самостоятельной деятельности в быту.

Полученные результаты фиксируются в индивидуальных диагностических картах, доводятся до сведения родителей (законных представителей) на индивидуальных консультациях.

Результаты педагогической диагностики могут использоваться исключительно для индивидуализации образования и оптимизации деятельности с группой воспитанников.

Система оценки качества реализации Программы решает задачи:

- повышения качества реализации программы дошкольного образования;
- реализации требований Стандарта к структуре, условиям и целевым ориентирам основной образовательной программы дошкольной организации;
- 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 ДОУ;
- создания оснований преемственности между дошкольным и начальным общим образованием обучающихся с ОВЗ.

Важнейшим элементом системы обеспечения качества дошкольного образования в учреждении является оценка качества психолого-педагогических условий реализации, адаптированной основной образовательной программы, и именно психолого-педагогические условия являются основным предметом оценки в предлагаемой системе оценки качества образования на уровне ДОУ, что позволяет выстроить систему оценки и повышения качества вариативного, развивающего дошкольного образования в соответствии со Стандартом посредством экспертизы условий реализации Программы. Ключевым уровнем оценки является уровень образовательного процесса, в котором непосредственно участвует ребенок с ОВЗ, его семья и педагогический коллектив Организации.

Система оценки качества дошкольного образования:

- должна быть сфокусирована на оценивании психолого-педагогических и других условий реализации Программы в ДОУ 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 ОВЗ, семьи, педагогических работников, общества и государства;
- включает как оценку педагогическими работниками ДОУ собственной работы, так и независимую профессиональную и общественную оценку условий образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации;
- использует единые инструменты, оценивающие условия реализации программы в учреждении, как для самоанализа, так и для внешнего оценивания.

II. Содержательный раздел

Общие положения

В содержательном разделе Программы представлены:

а) описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития и психофизическими особенностями ребенка с ОВЗ в пяти образовательных областях: социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического развития, с учетом используемых вариативных программ дошкольного образования и методических пособий, обеспечивающих реализацию данного содержания. При разработке Программы используются парциальные, авторские программы по образовательным областям на основании единства и взаимосвязи содержания образовательной программы, форм, методов и средств образовательной деятельности, а также организации образовательной среды, в том числе развивающей предметно пространственной, представленные в ФАОП ДО;

б) описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы с учетом психофизических, возрастных и индивидуально-психологических особенностей обучающихся с ОВЗ, специфики их образовательных потребностей, мотивов и интересов;

в) программа коррекционно-развивающей работы с детьми, описывающая образовательную деятельность по коррекции нарушений развития обучающихся с ОВЗ.

Способы реализации образовательной деятельности определяются климатическими, социально-экономическими условиями Пермского края, местом расположения ДОУ – Кировский район г. Перми, педагогическим коллективом ДОУ. Кроме того, учитывается неравномерность психофизического развития, особенности речевого развития обучающихся с РАС, значительные индивидуальные различия между детьми, а также особенности социокультурной среды, в которой проживают семьи обучающихся.

Программа реализуется в группах компенсирующей направленности, направлена на коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию обучающихся с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей.

Содержание АООП дошкольного образования включает 2 направления коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС и определяет их взаимосвязь и соотношение на этапах дошкольного образования:

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

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

В связи с этим на начальном этапе дошкольного образования основным содержанием становится специальная коррекционная работа, тогда как освоение содержания Программы в традиционных образовательных областях становится возможным на основном этапе дошкольного образования детей с РАС.

Переход от начального этапа к основному – возраст начала этого перехода, его продолжительность, содержательная и методическая стороны – определяются результатами начального этапа, которые, в свою очередь, зависят от уровня тяжести аутистических расстройств, спектра и выраженности сопутствующих расстройств, своевременности диагностики и адекватности характеристик комплексного сопровождения особенностям каждого ребёнка. На основном этапе коррекционная работа продолжается и в форме специальных занятий, и в форме введения коррекционной составляющей в программы основных образовательных областей.

Пропедевтический этап выделен особо в связи с выраженной стереотипностью детей с РАС, их сложной, часто болезненной реакцией на изменения в окружающем. В зависимости от уровня тяжести нарушений в программе пропедевтического периода делается акцент на формирование жизненной компетенции (эта составляющая необходима всем детям с аутизмом) и на подготовку к освоению академического компонента НОО.

Начальный этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

Формирование и развитие коммуникации

Уровень собственных коммуникативных резервов у детей с аутизмом может быть очень разным: в тяжелых случаях он фактически отсутствует, в наиболее лёгких формально сохранен, но всегда искажён (ребёнок задаёт вопросы, но не для того, чтобы получить ответ; речь формально сохранна, но не используется для общения и т.п.). Для формирования и развития коммуникации, в первую очередь, необходима работа по следующим направлениям.

Установление взаимодействия с аутичным ребёнком - первый шаг к началу коррекционной работы. Особенно при тяжёлых и осложнённых формах РАС у ребёнка нет мотивации к взаимодействию с другими людьми, но создать такую мотивацию (точнее, квазимотивацию – шаг к истинной мотивации) можно в русле АВА, используя подкрепление. Поскольку подкрепление с самого начала сочетается с «похвалой, описывающей правильное поведение», эмоциональное взаимодействие со взрослым постепенно приобретает самостоятельное значение и мотивирующую силу.

Установление эмоционального контакта также может быть первым шагом в коррекционной работе, если у ребёнка есть достаточные сохранённые резервы эмоционального реагирования. Принципы и методы установления эмоционального контакта с аутичным ребёнком подробно разработаны О.С. Никольской и её коллегами.

Произвольное подражание большинству детей с аутизмом исходно не доступно. Следует отработать навык произвольного подражания как можно раньше, так как он важен не только как форма взаимодействия, но и как имплицитный способ обучения. Могут быть использованы как методы АВА, так и развивающих подходов. Коммуникация в сложной ситуации подразумевает ответы на вопросы в тех случаях, когда ребёнок с аутизмом остался без сопровождения. Умение отвечать на вопросы «Как тебя зовут?», «Где ты живёшь?», «Как позвонить маме (папе)?» и тому подобные очень важно, так как помогает быстрее разрешить ситуацию и сделать её менее травматичной для ребёнка.

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

Использование конвенциональных форм общения – принятые формы общения при встрече, прощании, выражения благодарности и т.п. – общепринятый признак культуры, воспитанности. Важно для создания положительного отношения к ребёнку, а также иногда используется как отправная точка для установления контакта. Конвенциональные формы общения можно использовать в целях формирования и развития сложного для детей с аутизмом навыка обращения: переход от

«Здравствуйте!» к «Здравствуйте, Мария Ивановна!» создаёт базу для обращения в других ситуациях. Невербальные эквиваленты конвенциональных форм общения используются не только в случае отсутствия звучащей речи, но как средство амплификации вербальных форм.

Умение инициировать контакт имеет самостоятельное значение, поскольку, как показывает опыт, даже при наличии серьёзной причины для взаимодействия с другим человеком (например, потребности в помощи) ребёнок с аутизмом не устанавливает контакт потому, что не может его инициировать. Обучение принятым формам инициации контакта («Скажите, пожалуйста...», «Можно у Вас спросить...» и т.п.), отработка стереотипа использования таких речевых штампов очень полезны.

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

Спонтанное общение в дошкольном возрасте при РАС достигается нечасто. Условие – способность строить высказывание и поведение произвольно, в соответствии с активностью партнёра по коммуникации и особенностями ситуации.

Использование альтернативной коммуникации рассматривается отдельно

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 детей 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. Приводимые ниже направления работы охватывают весь спектр нарушений, и в каждом случае необходимо использовать то, что адекватно потребностям данного ребёнка.

Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владения речью как средством общения и культуры:

- ✓ обучение пониманию речи;
- ✓ обучение пониманию инструкций «Дай», «Покажи»; обучение пониманию инструкций в контексте ситуации: обучение пониманию действий по фотографиям (картинкам);
- ✓ обучение выполнению инструкций на выполнение простых движений; выполнение инструкций на выполнение действий с предметами; обучение экспрессивной речи:
- ✓ подражание звукам и артикуляционным движениям, повторение слогов и слов; называние предметов;
- ✓ обучение выражать свои желания при помощи звуков и слов (возможно, что сначала – как переходный этап - 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 и др.);
- ✓ умение отвечать на вопросы «Где?» и другие, связанные с пространственным восприятием, и выполнять соответствие инструкции;
- ✓ увеличение числа спонтанных высказываний;

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

- ✓ формирование основ коммуникативной функции речи (при предварительно сформированной потребности в коммуникации);
 - ✓ конвенциональные формы общения;
 - ✓ навыки коммуникации в сложной ситуации (например, если ребёнок остался без сопровождения);
 - ✓ навыки речевого общения в различных жизненных ситуациях; развитие навыков диалога, речевого реципрокного взаимодействия
- Развитие речевого творчества:
- ✓ преодоление искажённых форм речевого творчества (стереотипные игры со словом, неологизмы);
 - ✓ конкретной (и далеко не всегда достижимой не только в дошкольном возрасте, но и позднее) задачей в развитии речевого творчества 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; далее может быть использована одна из знаковых систем – PECS (коммуникативная система через обмен картинками), «Макатон», Vlyss и др.

Следует принимать во внимание, что альтернативные формы коммуникации не являются эквивалентом естественного языка, и высшие формы мышления существуют только в вербальной

форме. Поэтому отсутствие устной речи следует стремиться компенсировать другими вариантами экспрессивной вербальной речи, например, можно использовать карточки со словами (как запускающий момент), дактилирование, набор текста на планшете или другом сходном средстве, письменную речь.

Так или иначе, но очень важный вопрос использования альтернативной коммуникации требует дальнейшего изучения.

Коррекция проблем поведения

Проблемное поведение (агрессия, самоагрессия, неадекватные крик, смех, плач, негативизм, аффективные вспышки¹⁶) очень часто оказываются одним из ключевых препятствий для социальной адаптации и обучения детей с РАС, в связи с чем коррекция поведения занимает очень важное место в структуре комплексного сопровождения.

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

Определение проблемного поведения в терминах поведенческой терапии;

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

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

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 избегать неприятной ситуации с помощью, например, агрессии или крика);

Конкретные решения коррекции проблемного поведения 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 и т.п.).

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

Необходимо учесть, что в части случаев причины проблемного поведения могут быть эндогенными, что требует медикаментозного лечения.

Стереотипии также относят к проблемному поведению, но рассматривают отдельно, так как наиболее характерные из них (компенсаторные, аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные) связаны с глубинными звеньями патогенеза аутизма, рассматриваются как его неотъемлемый диагностически значимый признак и отличаются высокой ригидностью по отношению к лечебно-коррекционным воздействиям.

Вопросом коррекции стереотипий специально занимается только АВА.

В русле развивающих подходов специальная коррекция стереотипий не проводится; считается, что по мере развития осмысленной совместной деятельности стереотипное поведение ребенка с аутизмом редуцируется, замещаясь игрой, учебными и бытовыми занятиями.

Поведенческое определение стереотипий («повторяющиеся нефункциональные действия и/или виды деятельности») очень широко и включает ряд форм, встречающихся при аутизме, но

не связанных ни с его патогенезом, ни с компенсаторными реакциями, что делает патогенетическую классификацию (С.А. Морозов) значимой не только в теоретическом, но и в практическом отношении. Порядок коррекции стереотипий следующий:

Необходимо определить патогенетическую принадлежность имеющихся у ребёнка стереотипий (их может быть несколько видов, у некоторых – сложный генез).

В случае стереотипий дизонтогенетических (диснейрогенетических), резидуально-органических и в рамках кататонического синдрома необходимо медикаментозное лечение, психолого-педагогическое вмешательство играет в лучшем случае вспомогательную роль.

В случае компенсаторных, аутостимуляционно-гиперкомпенсаторных и психогенных стереотипий решающую роль, наоборот, играет психолого-педагогическая коррекция, хотя в тяжелых случаях медикаментозная поддержка необходима.

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

Аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные стереотипии в соответствии со своим названием направлены на стимуляцию тонических процессов с целью повышения устойчивости к давлению внешней среды, обеспечения продолженности действия и/или деятельности. Другими словами, эти стереотипии выполняют важную для ребёнка функцию, и просто пресечь их часто небезопасно (как правило, усиливаются другие проявления проблемного поведения). Чаще всего используются следующие приёмы:

- ✓ переключение: стереотипию прерывают и предлагают ребёнку другой вид деятельности, отличающейся от стереотипии и не относящейся к сверхценным;
- ✓ замещение: замена стереотипии на близкий по характеру, но социально более приемлемый вид занятий (например, вместо стереотипных прыжков – прыжки на батуте);
- ✓ трансформация: изменение смысла деятельности с одновременной его модификацией (например, требование, чтобы всё было на своих местах в русле феномена тождества трансформируется в участие в уборке квартиры, накрывании на стол, сортировка высохшего белья и т.п.);
- ✓ прерывание: допускается только в том случае, если другие приёмы не работают, а стереотипия наносит очевидный вред развитию, адаптационным процессам и т.п. при условии, что у ребёнка крепкая нервная система;
- ✓ наработка гибкости: вводятся новые и новые стереотипии в регистре той же деятельности, обучают выбору между имеющимися вариантами; количество переходит в качество, постепенно происходит отказ от стереотипности.

Необходимо заметить, что тонизирующая функция присуща любой деятельности, и, если ребёнок постоянно занят, то аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные стереотипии вытесняются, по крайней мере, их выраженность уменьшается.

Психогенные стереотипии являются реакцией на психологический дискомфорт; коррекция – через повышение адаптационных возможностей эмоциональной сферы, рациональную психотерапию и другие психологические методы.

Коррекция стереотипий требует целенаправленных усилий специалистов и семьи, часто растягивается на длительное время и не всегда приводит в полной мере к желательным результатам.

Коррекция и развитие эмоциональной сферы

Эмоциональные нарушения занимают очень важное место в структуре аутистических расстройств. Отдельные задачи эмоционального развития включены в другие образовательные направления, но, как представляется, целесообразно выделить основные задачи эмоционального развития специально.

Установление эмоционального контакта с аутичным ребёнком – очень важный фактор, с помощью которого взаимодействие ребёнка с окружающими приобретает эмоциональную

составляющую и переводит мотивацию ребёнка к деятельности на уровень, более близкий к естественному (см. 2.2.2.1 – формирования потребности к коммуникации);

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 эмоционального значимой оценки собственного поведения и поведения других людей социально принятых критериев;
- ✓ развитие способности к эмоциональному резонансу, в перспективе – к сопереживанию, сочувствию, состраданию;
- ✓ уметь выделять определённые явления окружающего мира (голоса людей и их лица, звуки музыкальных инструментов, природные и бытовые звуки, картины природы и др.), связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом (используя различные приёмы, например, эмоциональное заражение, эстетическое воздействие).

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

Использование эмоциональной сферы в целях познавательного и художественно-эстетического развития ребёнка с РАС (не ранее основного этапа дошкольного образования):

- ✓ формирование эмоционального отношения к произведениям искусства с помощью средств, адекватных ведущему уровню аффективного развития ребёнка, эмоциональное заражение (через эмоции другого, прежде всего, близкого человека, например, мамы), социально опосредованные реакции, осмысление и др.);
- ✓ в некоторых случаях - занятия соответствующим видом искусства в доступной форме и объёме (музыкотерапия – музыкальные занятия, арттерапия – занятия тем или иным вариантом изобразительной деятельности и т.п.).

Формирование навыков самостоятельности

Формирование навыков самостоятельности – одна из главных задач коррекционной работы с аутичными детьми, поскольку без достаточной самостоятельности хотя бы в быту удовлетворительный уровень социализации, независимость в жизни недостижимы. Можно выделить несколько причин, лежащих в основе трудностей, препятствующих развитию самостоятельности при РАС. Установить, что именно мешает развитию самостоятельности у данного ребёнка, позволяет наблюдение за поведением в различных ситуациях и выполнением различных инструкций.

Эмоциональная зависимость от другого человека проявляется в том, что ребёнок выполняет задание только в присутствии взрослого (родителя, специалиста), который фактически в выполнении задания никакого участия не принимает. Непосредственной причиной может быть симбиоз с матерью или со специалистом или включение взрослого в связанный с выполнением задания симультанный комплекс.

Для преодоления чаще всего используют десенсибилизацию – постепенное увеличение дистанции эмоционального и физического контакта.

При воспитании в условиях гиперопеки в основе несамостоятельности ребёнка также лежит эмоциональная зависимость от других людей, обычно родителей, которые опекают ребёнка с аутизмом настолько плотно, что у него не было возможности даже попробовать выполнить что-либо (например, одеваться или принимать пищу) самостоятельно.

Преодоление несамостоятельности требует изменения отношения родителей к ребёнку и обучения его технологии соответствующих действия и/или видов деятельности.

Недостаточность целенаправленности и мотивации также могут затруднять становление самостоятельности.

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

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

Логика коррекционной работы такова:

- ✓ выбирается относительно простая деятельность, которую ребёнок успешно выполняет с помощью и которая ему нравится;
- ✓ составление адекватной и понятной ребёнку схемы деятельности;
- ✓ оптимальная организация пространства и необходимых материалов;
- ✓ обучение выполнению в созданных конкретных условиях;
- ✓ постепенный «уход» взрослого до степени, когда ребёнок устойчиво выполняет избранную последовательность действий по схеме в определённых условиях самостоятельно;
- ✓ перенос деятельности в новые условия (если необходимо – неоднократно);
- ✓ внесение изменений в схему деятельности (заранее оговорённое);
- ✓ внесение неожиданных изменений в ситуацию (схему);
- ✓ отказ от схемы.

Самый частый вариант такой схемы – различные формы расписаний.

Трудности выбора как такового могут быть самостоятельной причиной затруднений становления самостоятельности на любом этапе деятельности: начинать / не начинать; когда начинать; какой материал (способ) выбрать и т.п. Такого рода проблемы связаны с невозможностью выбрать определённый вариант из нескольких доступных, поскольку в условиях сниженного уровня тонических процессов ребёнок не способен усилить один из вариантов и от тормозить другие.

Преодоление трудностей может осуществляться следующими способами:

по линии формирования стереотипа (при выраженных проблемах тонической системы и в начальных этапах коррекции), что, собственно, является не решением проблемы, а отказом от решения (компенсацией);

облегчение выбора через алгоритм (если есть условие А, то выбираем В и т.д.) или визуализацию (в силу симультанности восприятия визуально представленные варианты облегчают принятие решения);

усиление мотивации чрез привнесение эмоционально-смысловой основы деятельности.

Стереотипность деятельности и поведения может стать причиной трудностей становления самостоятельности как вследствие фиксации стереотипий, отработанных в предыдущем пункте, так и самостоятельно.

Преодоление – через наработку гибкости любым из известных (в т.ч. отмеченных выше) способов.

Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам

Достижение главной цели комплексного сопровождения детей с РАС (способность к самостоятельной и независимой жизни) невозможно, если ребёнок не будет уметь себя обслуживать: одеваться и раздеваться, чистить зубы, есть, умываться, пользоваться туалетом и совершать другие гигиенические процедуры, выполнять простейшие бытовые навыки. Всё это необходимо начинать осваивать в дошкольном возрасте.

Обычно такого рода обучение происходит в семье, но в случае аутизма родители и другие близкие, несмотря на значительные усилия, очень часто не могут достичь желаемого без помощи специалистов. Учитывая комплексность навыков самообслуживания и бытовых навыков, нарушенными оказываются, по существу, не они сами, а лежащие в их основе более простые и одновременно более глубокие нарушения.

Общая стратегия напоминает ту, которая использовалась при отработке навыков самостоятельности.

Выбор навыка должен осуществляться с учётом следующих факторов:

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

- ✓ интереса ребёнка: нельзя обучать навыку, который связан со страхами или просто вызывает негативизм; сначала надо преодолеть страх и, выяснив причину негативизма, деактуализировать его;
- ✓ возможности организации среды обучения;
- ✓ возможности постоянного (частого) применения навыка в жизни: если навык не используется, он угасает.

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

Определение конкретной задачи коррекционной работы: например, трудности формирования навыка самостоятельно принимать пищу могут быть связаны с различными причинами (их может быть одна или несколько): ребёнок не может усидеть на месте; не умеет (или не может) пользоваться столовым прибором; не может преодолеть неподходящий стереотип поведения; чрезмерно избирателен в еде и др. Каждую из этих проблем нужно решать отдельно.

Определение причины трудностей и выбор коррекционных средств. Наиболее типичными причинами трудностей освоения навыков самообслуживания и бытовых навыков являются:

- ✓ нарушение исполнительных функций (планирование, торможение доминанты, гибкость, целенаправленность, самоконтроль, рабочая память);
- ✓ недостаточность произвольного подражания;
- ✓ нарушение тонкой моторики и/или зрительно-двигательной координации; неправильная организация обучения, а именно:
- ✓ неудачная организация пространства, затрудняющая овладение навыком (при обучении мытью посуды стол с посудой стоит справа от сушилки, а мойка – справа от стола);
- ✓ неудачный подбор материалов и оборудования (тяжёлая мельхиоровая ложка для ребёнка с низким мышечным тонусом не подходит);
- ✓ несвоевременность обучения определённому навыку (если до пяти лет ребёнка кормили, то в результате сформировался жёсткий стереотип, преодолевать который, как правило, сложно);
- ✓ неправильное оказание помощи: например, обучая застёгивать пуговицы, взрослый находился не позади, а впереди ребёнка; это обычно приводит к нежелательному стереотипу; если помощь не уменьшается постепенно, то навык как самостоятельный не формируется, необходимость помощи фиксируется;
- ✓ воспитание по типу гиперопеки: некоторые дети не владеют навыками самообслуживания только потому, что у них не было возможности попробовать сделать что-либо самостоятельно.

Алгоритм работы:

- ✓ выбирается навык;
- ✓ определяется конкретная задача коррекции; выясняется причина затруднений; подбирается адекватный вариант мотивации;
- ✓ выбирается определённый способ коррекционной работы; создаются необходимые условия проведения обучения;
- ✓ разрабатывается программа коррекционной работы с учётом особенностей ребёнка;
- ✓ программа реализуется;
- ✓ если результат не достигнут, то проводится анализ, на основе которого в программу вносятся изменения и проводится новая попытка;
- ✓ если программа реализована, переходят к следующей проблеме.

Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности

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

Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения детей с РАС. Этот раздел работы имеет большое

диагностическое значение, так как полученные результаты могут прояснить природу и содержание имеющихся когнитивных нарушений,

способствовать оптимальному выбору стратегии комплексного сопровождения.

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

Используются следующие виды заданий:

- ✓ сортировка (обследуемый расположить предметы или картинки рядом с соответствующими образцами);
- ✓ выполнение инструкции «Найди (подбери, дай, возьми) такой же; соотнесение одинаковых предметов;
- ✓ соотнесение предметов и их изображений;
- ✓ навыки соотнесения и различения предметов по признакам цвета, формы, размера;
- ✓ задания на ранжирование (сериацию);
- ✓ соотнесение количества (один – много; один – два – много; и т.д.).

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 со взрослым, и далее – в ходе игровых занятий в малой группе ДОО. 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.

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

2.1.1. Социально-коммуникативное развитие

Согласно ФГОС дошкольного образования (п. 2.6), социально коммуникативное развитие направлено на:

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

Выделяя конкретные задачи, было учтено то обстоятельство, что практически всем детям с РАС приходится начинать не с овладения социально-коммуникативными навыками, а с формирования предпосылок общения, с выполнения ряда обязательных условий, без которых полноценная коммуникация невозможна. Частично эти задачи могут быть решены на начальном этапе дошкольного образования детей с РАС (*см. раздел «Коррекционная работа на начальном этапе дошкольного образования обучающихся с РАС»).

Содержание данной образовательной области раскрыто: в Программе ФАОП ДО (п.35.1 ФАОП ДО)

Перечень дополнительных пособий:

Автор	Название	Издательство
Баряева Л.Б., Вечканова И.Г., Гаврилушкина О.П.	Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития	СПб.: ЦЦК проф, 2010
Козлова С.А.	Мой мир: Приобщение ребенка к социальному миру.	М.: "ЛИНКА-ПРЕСС", 2000.
Екжанова Е.А., Стребелева	Коррекционно-развивающее обучение	М.: Просвещение,

Е.А.	и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта	2005.
Чистякова М.Е.	Психогимнастика	М.: Просвещение, 1990.
Забрамная С.Д., Боровик О.В.	Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей	Москва, «Владос», 2008г.
Исханова С.В.	Система диагностико-коррекционной работы с аутичными детьми	С-П, 2011г.
Либлинг М.М, Баенская Е.Р., Никольская О.С.	Аутичный ребенок. Пути помощи	Москва, «Теревинф», 1997г.
Танцюра С.Д., Кононова С.И.	Альтернативная коммуникация в обучении детей с ОВЗ	«Сфера», 2017г.

2.1.2. Речевое развитие

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

1. *Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владение речью как средством общения и культуры:*
 - из этого подраздела на основном этапе сохраняет актуальность только увеличение числа спонтанных высказываний;
2. *Развитие фонематического слуха; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи:*
 - совершенствование конвенциональных форм общения;
 - расширение спектра навыков коммуникации в сложной ситуации;
 - расширение спектра жизненных ситуаций, применительно к которым сформированы навыки общения;
 - развитие навыков диалога, речевого взаимодействия в рамках простой беседы.
3. *Развитие речевого творчества:*
 - единственной конкретной (и далеко не всегда достижимой) задачей в развитии речевого творчества при РАС в дошкольном возрасте может быть продолжение работы по формированию спонтанного речевого общения.
4. *Знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы:*
 - это возможно при сформированности понимания речи с учётом степени пресыщаемости и утомляемости ребёнка, при правильном подборе текстов (доступность по содержанию и внимательном контроле за пониманием их содержания);
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.

Содержание данной образовательной области раскрыто:

в Программе ФАОП ДО (п.35.2. ФАОП ДО)

Перечень дополнительных пособий:

Автор составитель	Наименование издания	Издательство

Ушакова О.С.	Программа развития речи дошкольников	М.: Просвещение
Ушакова О.С.	Развитие речи детей 3-4 лет	М.: Просвещение
Ушакова О.С.	Развитие речи детей 4-5 лет	М.: Просвещение
Ушакова О.С.	Развитие речи детей 5-6 лет	М.: Просвещение
Ушакова О.С.	Развитие речи детей 6-7 лет	М.: Просвещение
Нищева Н.В.	Развитие связной речи у детей дошкольного возраста. Формирование навыка пересказа.	СПб.: „ДЕТСТВО-ПРЕСС"»
Ушакова О.С. Гавриш Н.В.	«Знакомим дошкольников с литературой»	
Гербова В.В.	Хрестоматия "Книга для чтения в детском саду и дома" 2-4 года	М.: Просвещение
Гербова В.В.	Хрестоматия "Книга для чтения в детском саду и дома" 4-5 лет	М.: Просвещение
Гербова В.В.	Хрестоматия "Книга для чтения в детском саду и дома" 5-7 лет	М.: Просвещение

2.1.3. Познавательное развитие

Развитие познавательной деятельности в значительной степени пересекается с развитием речи, сенсорной и социально-коммуникативной сфер. ФАОП ДО предлагает следующие целевые установки:

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

Задачи познавательного развития разрешимы не во всех случаях и в разной степени:

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

- ✓ 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, так как спонтанно её уровень снижен и (или) искажён, то есть, как правило, находится в русле особых интересов ребёнка с аутизмом.

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

- ✓ при наиболее тяжёлых нарушениях трудности воображения (то есть проецирования опыта в будущее) часто компенсируются отработкой стереотипа (поведения, последовательности действий и др.) и созданием необходимых внешних условий; в дальнейшем по возможности нарабатывается гибкость, позволяющая в той или иной степени отойти от стереотипа;
- ✓ на основе произвольного подражания нарабатывается гибкость реакции, способность приспособлять 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:

- ✓ становление сознания - результат всей коррекционно-развивающей работы, поскольку при РАС этот процесс непосредственно зависит от возможности выделения событий внешнего мира (выделение событий и объектов в соответствии с социально принятыми критериями), выделения ребёнком себя как физического объекта, выделения другого человека как другого, что доступно только при наличии того или иного уровня рефлексии;
- ✓ при РАС становление сознания может происходить очень по-разному; этот подраздел – итог работы по большинству используемых в настоящей работе направлений и детальной конкретизации не подлежит.

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

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

Содержание данной образовательной области раскрыто в ФАОП ДО (п.35.3 ФАОП ДО)

Перечень дополнительных пособий:

Автор	Название	Издательство
Ремезова Л.А.	Учимся конструировать. Пособие для занятий с дошкольниками в ДОУ общего и	М.: Школьная Пресса, 2005.

	компенсирующего вида.	
Баряева Л.Б., Вечканова И.Г., Гаврилушкина О.П.	Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития	СПб.: ЦЦК проф, 2010
Касицына М.А., Смирнова В.Д	Дошкольная математика. Учебно-практическое пособие для педагогов и родителей.	М.: Издательство "Гном-Пресс", 1999.
Сорокина Л.И.	Интеллектуальное развитие детей	Москва «Владос», 2014г.
Стребелева Е.А.	Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии	М.: Владос, 2001.
Ткачева Т.А.	Дети 6 - 7 лет с ограниченными возможностями.	М.: Гном, 2011.
Степанова Г.В.	Занятия по математике для детей 5 - 6 лет с трудностями в обучении	М.: ТЦ СФера, 2010

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 детей (изобразительной, конструктивной, музыкальной и др.).

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

В силу особенностей развития, детям с аутизмом более доступно для эстетического восприятия то, что допускает симультанное восприятие (изобразительное искусство, различные природные явления) или осуществляет прямое эмоционально-эстетическое воздействие (музыка); произведения литературы воспринимаются сложнее, поскольку жизнь героев произведений, понимание причин их поступков, мотивов их поведения доступны пониманию детей 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 и др. в силу непонимания психической жизни других.

Что касается самостоятельной творческой деятельности детей с аутизмом (изобразительной, конструктивной, музыкальной и др.), то она чаще всего не свободна от черт, обусловленных аутистическим расстройством – стереотипности, фиксированности на объектах и явлениях особого интереса ребёнка (включая оторванные от жизни фантазии) и др. В то же время, иногда дети с аутизмом обнаруживают хорошие способности - вплоть до одарённости и таланта – в различных видах искусства. Оба явления – аутистические проявления и одарённость требуют внимательного, деликатного и квалифицированного сопровождения.

Содержание данной образовательной области раскрыто: в ФАОП ДО (п.35.4 ФАОП ДО)

Перечень дополнительных пособий:

Автор	Название	Издательство
Швайко Г.С.	«Занятия по изобразительной деятельности в детском саду»	М.: Мозаика-Синтез

Панасюк И.С.	Альбом по рисованию для детей 4-го года жизни. 2 части.	Харьков, Издательство "Ранок", 2011
Панасюк И.С.	Альбом по рисованию для детей 5-го года жизни. 2 части.	Харьков, Издательство "Ранок", 2011
Хализова Н.Б.	Декоративная лепка в детском саду	М.: ТЦ Сфера, 2005.
Анистратова А.А., Гришина Н.И.	Поделки из природного материала.	М.: Оникс, 2010.
Ульева Е.А.	Времена года. Альбом для детей 3 - 4 лет.	М.: ВАКО, 2014.
Ульева Е.А.	Времена года. Альбом для детей 4 - 5 лет.	М.: ВАКО, 2014.
Ульева Е.А.	Раскрашивание, лепка, аппликация. Тетрадь для занятий с детьми 2 - 3 лет.	М.: ВАКО, 2014.
Ульева Е.А.	Раскрашивание, лепка, аппликация. Тетрадь для занятий с детьми 3 - 4 лет.	М.: ВАКО, 2014.
Колдина Д.И.	Лепка- конспекты занятий с детьми 4-5 лет	«Мозаика-синтез», 2011г.

2.1.5. Физическое развитие

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

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

Первые две задачи очень важны не только для физического развития ребёнка саутизмом, 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 взрослого и по словесной инструкции.

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

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

Содержание данной образовательной области раскрыто в ФАОП ДО (п.35.5 ФАОП ДО)

Перечень дополнительных пособий:

Автор	Название	Издательство
Пензулаева Л.И.	Физкультурные занятия в детском саду	М: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011
Игнатова Л.В., Волик О.И.	Программа укрепления здоровья детей в коррекционных группах	М.: ТЦ Сфера, 2008.

Пропедевтический этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра (п.35.6. ФАОП ДО)

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

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

Задачи подготовки к школе можно разделить на: социально-коммуникативные, поведенческие, организационные, навыки самообслуживания и бытовые навыки, академические (основы чтения, письма, математики).

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

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

Идеальный вариант развития социально-коммуникативных навыков - когда ребёнок способен к полноценному для его возраста речевому общению, то есть 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 дети с аутизмом к школьному возрасту достигают такого уровня коммуникативного развития крайне редко, особенно в том, что касается гибкого взаимодействия с партнёром и инициации контакта.

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

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

Официальные документы запрещают устанавливать в дошкольном образовании обязательный уровень итоговых результатов. Для детей с РАС, учитывая особенности их развития – 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.

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 соучениками и педагогами на уроках и во внеурочное время;
- соблюдать регламент поведения в школе.

Коррекция проблемного поведения как часть подготовки ребёнка с аутизмом к школьному обучению

Лечебно-коррекционную работу, направленную на преодоление проблемного поведения, начинают на этапе ранней помощи с появлением первых признаков соответствующих нарушений, и она должна продолжаться столько времени, сколько это будет необходимо. В пропедевтическом периоде дошкольного образования эта работа должна обеспечить такой результат, чтобы поведенческие проблемы ребенка с аутизмом не могли существенно влиять на возможность его пребывания в коллективе, на процесс обучения.

Комплексная коррекция проблемного поведения будет более успешной, если обратить внимание на следующие моменты.

Виды проблемного поведения в разной степени устойчивы к лечебно-коррекционным воздействиям, что 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.

Стереотипные формы поведения ближе к основному нарушению РАС (предположительно, расстройствам тонического блока мозга), неоднородны по феноменологии и патогенезу, и требуют дифференцированного подхода к коррекции. Те из них, которые являются независимой частью сложного нарушения (диснейрогенетические, резидуально-органические, отчасти в рамках кататонического синдрома), должны быть объектом, прежде всего, медикаментозного лечения. Формы стереотипий, органично связанные с глубинными механизмами генеза аутизма (аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные, компенсаторные), поддаются психолого-педагогической коррекции, но с трудом, и часто требуют медикаментозной поддержки. Психогенные стереотипии являются проявлением третичного уровня и снимаются, как правило, легче, без использования психофармакологии. В целях психолого-педагогической коррекции чаще всего используются методы прикладного анализа поведения, однако, могут быть использованы и подходы, ориентированные на эмоционально-смысловое психокоррекционное воздействие. Наличие эндогенной составляющей, тяжёлая степень выраженности поведенческих проблем (независимо от их генеза) требуют обращения к детскому психиатру для решения вопроса о медикаментозном лечении. В пропедевтическом периоде необходимо учитывать фактор времени.

Присутствие в поведении ребенка определённого возраста большого количества поведенческих проблем может повлечь за собой выбор для него индивидуальной формы обучения и/или снизить уровень АООП НОО. В таких случаях часто возникает необходимость продлить дошкольное детство, отсрочить поступление в школу до восьми лет, чтобы откорректировать поведенческие проблемы.

В последние годы всё большее значение в картине проявлений проблемного поведения приобретают особенности семейного воспитания. Известно, что стереотипии и другие формы нежелательного поведения отмечаются реже, если ребёнок занят, вовлечён в какую-то (желательно совместную) деятельность. Всё более напряжённый темп жизни, высокая занятость родителей приводят к тому, что у детей (не только с аутизмом) стало значительно больше возможностей погружения в виртуальный мир (планшеты, смартфоны и т.п.). Высокая степень виртуализации становится присущей даже классическим детским мультфильмам, которые без комментария взрослых, без их эмоциональных реакций могут остаться, в худшем случае просто, мельканием зрительных и звуковых раздражителей, в лучшем – источником неполного и искажённого понимания и переживания. «Возвращение» в реальный мир становится отрывом от привлекательных занятий, требует включиться в более сложную и не всегда предсказуемую систему отношений; часто такие изменения провоцируют эпизоды проблемного поведения у детей РАС.

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 и их игнорирование, – может уменьшить вероятность возникновения эпизодов проблемного поведения, но редко решает проблему полностью: для этого необходимы совместные усилия семьи и специалистов.

Организационные проблемы перехода ребёнка с аутизмом к обучению в школе

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

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

спокойно относиться к чередованию уроков и перемен (что с учётом стереотипности детей 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 и т.д.).

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

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.

В рамках АВА 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 и т.д.); 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 объём нагрузки определяются с учетом индивидуальных возможностей ребёнка, его пресыщаемости и истощаемости; постепенно объём и продолжительность занятий необходимо приближать к нормативным показателям с учётом действующих санитарных правил;

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

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

начинать следует с программ, основанных на тех видах деятельности, в которых ребёнок 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 и т.п.).

Для того, чтобы облегчить вхождение в школьный коллектив, целесообразно сформировать у ребенка к началу обучения несколько опережающий запас знаний, потому что ему придется тратить много сил на адаптацию к новым, психологически сложным для него условиям.

Как показывает опыт, недостаточность навыков организации собственного внимания и поведения ребёнка с аутизмом не только приводит к ненужным конфликтам с окружающими, но и мешает освоению академической программы. Одним из факторов, способствующих смягчению поведенческих проблем ребёнка, является чёткая, стабильная организация учебного процесса, формирующая «учебный стереотип на уровне школы».

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 и т.п. – может решать основные вопросы, связанные с гигиеной и самообслуживанием.

В случае аутизма это очень важный круг проблем, решение которых возможно только при условии самого тесного сотрудничества специалистов и семьи. Большинство этих проблем - как и многих других – нужно начинать решать совместными усилиями 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, детей с тяжёлыми и осложнёнными формами РАС, или детей, которых в дошкольном возрасте воспитывали по типу гиперопеки. Решение этих проблем в возрасте 5-6 лет возможно в русле прикладного анализа поведения или с помощью традиционных педагогических методов.

Формирование академических навыков в пропедевтическом периоде дошкольного образования детей с аутизмом

Как показывает опыт, представления о том, что обучение детей с аутизмом академическим навыкам не отличается от обучения детей с типичным развитием, глубоко ошибочны. Особенности формирования навыков чтения и письма, математических представлений начинают проявляться уже в дошкольном возрасте и требуют определённого внимания педагогов даже в старших классах.

Основы обучения детей с РАС чтению

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

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, так как это создает почву для побуквенного чтения, что при аутизме из-за склонности к формированию стереотипий очень нежелательно, поскольку существенно затрудняет обучение.

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

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

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

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 (какой-то другой ребёнок или взрослый) 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 и т.п.) животные, так как при аутизме перенос на аналогичные действия людей даётся сложно, поскольку восприятие симультанно и часто снижен уровень абстрактного мышления.

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

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 (например, «Читаю сам» (1-3 книги) Б.Д. Корсунской, тексты из учебных пособий О.А. Безруковой, С.А. Суцевской), и, какова бы ни была техника чтения, нужно ясно убедиться, что оно не формальное, что ребенок понимает смысл прочитанного; во всяком случае, к этому необходимо стремиться.

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

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

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

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

Обучение чтению в дошкольном возрасте исключительно важно для развития речи и для обучения письму. На этом этапе коррекционной работы дети с аутизмом чаще всего затрудняются отвечать на вопросы по прослушанному тексту, 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.

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.

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

Основы обучения детей с РАС письму

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

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

Остановимся на нескольких основных методических аспектах обучения письму на пропедевтическом этапе.

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 и др.);
- провести работу по развитию пространственных представлений, зрительно- моторной координации.

Оценивая психофизиологическую готовность ребенка к обучению письму, следует учитывать его интеллектуальные и моторные возможности, сформированность произвольной деятельности, выраженность стереотипных проявлений, особенности мотивационной сферы, возраст. В ходе подготовительного периода, обучая ребенка простейшим графическим действиям, необходимо соблюдать такие гигиенические требования, как правильная посадка, положение ручки в руке, размещение тетради на плоскости стола, достаточная освещенность и правильная направленность света, длительность занятия. Следует подчеркнуть, что обучение правильно держать ручку встречает у детей с аутизмом значительные трудности: часто кончик ручки направлен «от ребёнка», отмечается низкая посадка пальцев на ручке и т.д. Для формирования

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

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

Когда мы переходим к обучению написанию букв, период использования «копировального метода» должен быть 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 детей крайне стереотипных, но если у ребенка серьезные проблемы с тонкой моторикой и зрительно-пространственной ориентации, то период обводки нужно увеличить). Часто педагоги и родители при обучении письму поддерживают кисть и/или предплечье ребенка, и, в результате, дети с большим трудом обучаются самостоятельному письму (а некоторые так и «пишут» только с поддержкой). Недопустимы большие по объему задания, так как 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, так как переход к традиционной письменной графике (и, тем более, к безотрывному письму) будет значительно осложнен.

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 и т.д. (основной вид деятельности).

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

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

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

Сначала нужно освоить написание всех строчных букв, потом – всех заглавных (особенно если ребенок крайне стереотипен в деятельности).

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

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

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

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

Обучение детей с 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.

Нельзя не остановиться еще на одном моменте, на который часто не обращают достаточного внимания: 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 и т.д. Если ребенок с аутизмом усвоит эти правила, закрепит их как стереотип, то в дальнейшем это во многом облегчит ему выполнение письменных заданий.

Обучение детей с расстройствами аутистического спектра основам математических представлений.

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

Как отмечено выше, дети 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 дети неуспешны,

или решают примеры очень долго. Такая форма работы не развивает математических представлений, она скорее находится в русле стереотипий ребёнка и симультанности восприятия, чем логического мышления.

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 и др.).

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, но в чрезмерной симультанности восприятия;

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

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

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

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

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

С подобными трудностями при обучении детей 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.

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

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

2.1.6. Описание образовательной деятельности в части, формируемой участниками образовательных отношений (вариативной)

Часть образовательной программы, формируемая участниками образовательного процесса, предполагает углубление и расширение социально-коммуникативной и физической образовательных областей. Деятельность коллектива ДОУ по реализации вариативной части направлена на успешное включение в социум детей с ОВЗ и реализуется через внедрение в работу:

- краткосрочных образовательных практик по выбору детей, в том числе ПрофиКОП (для детей 4-7 лет);
- парциальную программы «Цифра» социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с использованием цифрового оборудования
- проекта «Краткосрочные коммуникативные курсы» (для детей 3-7 лет).

Краткосрочные образовательные практики по выбору детей, ПрофиКОП

Краткосрочные образовательные практики (КОП, ПрофиКОП) - практико-ориентированная законченная образовательная деятельность продолжительностью 2 академических часа, выбираемая участниками образовательных отношений в соответствии со своими интересами и потребностями (предполагает наличие материального результата, достигнутого ребенком).

Внедрение краткосрочных образовательных практик позволяет проводить обучение на наглядно-практической основе с широким использованием игровых приёмов на каждом занятии. Такие занятия дают детям возможность увидеть результат своего труда и порадоваться ему вместе с другими детьми, родителями и педагогом, познакомиться с некоторыми профессиям взрослых, попробовать в практической деятельности некоторые трудовые действия. При этом каждый ребёнок овладевает знаниями, умениями и навыками, уровень которых определяется, прежде всего, его индивидуальными возможностями. У ребенка также развиваются такие качества личности, как самостоятельность, инициативность, умение делать осознанный выбор, любознательность, умение достигать цели.

Т.о., функции КОП: формирование, расширение и обогащение социокультурного, образовательного и деятельностного опыта детей; удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей воспитанников, формирование широкого спектра познавательных интересов; развитие способностей к самопознанию, самоопределению, сознательному выбору; формирование культуры самоорганизации деятельности (целеполагание, планирование, организация, самоконтроль, рефлексия), создание ситуации успеха, повышение самооценки через получение результата «здесь и сейчас».

Направленность КОП:

- художественно-эстетическая;
 - физкультурно-оздоровительная;
 - познавательная;
 - социально-коммуникативная;
 - речевая;
 - техническая:
- конструирование,
 - моделирование,
 - робототехника,
 - IT-конструирование.

Отдельным направлением КОП является ПрофиКОП – знакомство детей с некоторыми профессиями и получение элементарных практических навыков с обязательным получением конкретного продукта.

Краткосрочные образовательные практики проводятся в течение календарного года с учетом основного учебного плана, в летний период предпочтение отдается практикам физкультурно-оздоровительной и художественно-эстетической направленности.

КОП проводятся:

- во второй половине дня 1 раз в неделю,

- 2 практических занятия в месяц

Продолжительность КОП в средней - 20 минут, в старшей – 25 минут, в подготовительной – 30 минут. Количество детей в подгруппах не более 12 (см. Положение).

Воспитанникам на выбор ежемесячно предлагается:

2 варианта КОП в средней группе (проводят воспитатели и специалисты ДОУ);

2 – 3 варианта в старшей и подготовительной группах (воспитатели, специалисты ДОУ, родители).

Выбор практик осуществляется:

- с помощью родителей (в средних группах);

- с помощью взрослого (педагога или родителей) или самостоятельно при готовности ребенка к выбору (в старших и подготовительных группах).

С целью информирования родителей анонсы КОП размещаются в родительских уголках, ознакомление детей с вариантами КОП происходит в музыкальном зале в форме мини-Ярмарки (организаторы КОП показывают детям продукт, рассказывают о КОП, дети выбирают 1 из предложенных, оставляя фишку с именем организатора).

Мониторинг степени удовлетворенности детьми проводится ежемесячно (через краткие опросы).

Социально-коммуникативное развитие дошкольника в программе «Цифра» рассматривается с учетом особенностей современной социализации, связанных в основном с изменением позиции ребенка к миру взрослых. Если раньше ребенок всю информацию, культурные традиции, поведенческие нормы получал от взрослых, то в современном мире интернет, планшет, компьютер, смартфон занимают достаточно большое место в процессах познания мира, формировании отношения к происходящему вокруг.

Дети старшего дошкольного возраста легко управляют со сложными техническими устройствами, такими как компьютер, мобильный телефон, домашняя бытовая электроника, располагают достаточно обширными знаниями о различных сторонах жизни взрослых, смотрят много теле- и видеофильмов, имеют опыт путешествий с родителями в другие города и страны, зачастую более богатый, нежели многие взрослые.

Тем не менее, важно помнить, что знания должны быть системными, чего невозможно добиться через «стихийное» обучение. Программа «Цифра» («Социально-коммуникативное развитие в детском саду с использованием цифрового оборудования») направлена на развитие социально-коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста средствами современных интерактивных цифровых технологий.

Основной тенденцией дошкольного образования города Перми является ранняя социализация ребенка, которая связана с новыми видами деятельности и формами сотрудничества в новом цифровом сообществе, новой социальной ситуации развития ребенка. В данной подпрограмме ребенок учится коммуникации, усваивает социальные правила и нормы, действуя в созданной педагогами современной цифровой среде.

Педагогическая целесообразность состоит в том, чтобы сформировать у детей новые компетенции, необходимые в обществе, использующем современные информационные технологии.

Каждый модуль программы направлен на приобретение детьми определенных навыков и знаний, формирующих культуру взаимодействия в цифровой среде. Образовательный модуль может быть использован образовательным учреждением как самостоятельная единица и применяться в системе дополнительного образования, кружковой работы или совместной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста в режиме дня.

Структура программы «Цифра»

Модуль	Задачи педагога	Технология взаимодействия педагога с детьми
Командные подвижные игры	Развивать умение самостоятельно объединяться для совместной игры,	Необходимо формировать ценность каждого члена группы. Конкретно это означает, что подчеркиваются ценности и достоинства

цифровой среде	<p>договариваться. Воспитывать доброжелательность, готовность выручить сверстника.</p> <p>Развивать волевые качества: умение выполнять установленные игровые правила и нормы. Учить справедливо оценивать свои результаты и результаты товарищей</p>	<p>каждого ребенка, особые способности, качества личности, которые становятся признанными всеми.</p> <p>Распределение на команды. Используется и способ разделения команд по сговору. В этом случае дети выбирают капитанов, разделившись на команды. При таком разделении команды почти всегда равны по силам.</p> <p>Один из наиболее удачных способов выделения водящего по выбору играющих. Этот способ хорош в педагогическом отношении, он позволяет выявить коллективное желание детей, которые обычно выбирают наиболее достойных водящих. Однако в игре с мало организованными детьми этот способ применить трудно, так как водящих часто выбирают не по заслугам, а под нажимом более сильных, настойчивых детей. Руководитель может порекомендовать детям выбрать тех, кто лучше бегает, прыгает, попадает в цель и т.п.</p>
Интерактивные дидактические игры социальной направленности	<p>Содействовать проявлению и развитию в игре произвольного поведения, ассоциативно-образного мышления, воображения, познавательной активности.</p>	<p>Предлагая ребенку игру, воспитателю необходимо становиться в позицию партнера. Воспитателю необходимо развивать у себя умение быть игроком, партнером ребенка по игре. Принимать игровую позицию, партнера, соигрока, координатора.</p>
Детские проекты с цифровым оборудованием	<p>Заметить проявление детской инициативы. Помочь ребенку осознать и сформулировать свою идею. Оказывать недирективную помощь в реализации проекта. Помочь воспитанникам в представлении, предъявлении, презентации проекта. Помочь всем участникам проекта и окружающим осознать пользу полученного результата. вступать</p> <p>Способствовать формированию самостоятельного мышления,</p>	<p>Взаимодействие педагога с ребенком должно соответствовать деятельностному подходу, то есть опираться на детские смыслы и интересы, специфически детские виды деятельности, чтобы дети были активными, заинтересованными участниками процесса. Занятие должно строиться на принципах развивающего обучения, то есть педагог должен в своей работе направлять детей не столько на накопление знаний, сколько на развитие умения думать, рассуждать, в диалог, отстаивать свою точку зрения.</p> <p>Главное условие эффективности проектной деятельности – это, чтобы проект был действительно детским, то есть был задуман и реализован детьми. Роль взрослого – в создании условий.</p>

Программа состоит из трех модулей, сформированных по принципу используемых цифровых средств в ДОУ и поэтапного приобретения воспитанниками определенных навыков взаимодействия в цифровой среде.

Модуль «Коллективные подвижные игры в цифровой среде». Модуль направлен на формирование у воспитанников умения взаимодействовать в команде, осознавать значимость индивидуальных действий для достижения коллективного результата.

Модуль «Дидактические интерактивные игры». Модуль направлен на формирование у воспитанников знаний о социальных отношениях, развитие эмоций.

Модуль «Детская проектная деятельность». Модуль направлен на формирование у воспитанников навыков проектной деятельности, формирование предпосылок цифровых компетенций. Формирование коллективной работы в синтезе с индивидуализацией образования заключается в умении: объединять индивидуальные интеллектуальные алгоритмы для достижения общих целей; договариваться, правильно задавать вопросы, выслушивать собеседника, аргументировать логически обоснованными фактами. То есть формирует культуру дискуссии и навык «сублимированного вывода». Общий положительный результат формирует уверенность в собственных силах и ощущение эффективности работы в команде. Кроме того, в процессе коллективной деятельности воспитывается ценностное отношение, как к процессу, так и к результатам труда, как общего, так и каждого участника.

Используются разные технологии взаимодействия педагогов и детей при реализации разных модулей. Описание технологий взаимодействия представлены в таблице ниже.

Проект «Краткосрочные коммуникативные курсы»

Ключевая идея проекта «Краткосрочные коммуникативные курсы» (ККК) – подготовка и участие в значимых для ребенка событиях, стимулирующих применение в практической деятельности коммуникативных умений.

Краткосрочных коммуникативных курсов (далее ККК) разрабатываются в соответствии с комплексно-тематическим планированием, в том числе с использованием цифровых образовательных ресурсов. Обеспечивают каждому ребенку возможность применения умений, полученных в образовательной деятельности, в значимых событиях и мероприятиях, перенос умений в новые условия.

Коммуникативные курсы проводятся 3 раза в год (октябрь, январь, апрель). В подготовительный период педагоги создают мотивацию к участию в событии для детей, помогают подготовиться к нему. Завершается курс мероприятием, где каждый участник имеет возможность продемонстрировать собственные умения, вовлекается в коммуникацию – «Праздник этикета», «Семейные традиции», «Театральный фестиваль».

Каждое мероприятие требует подготовки, в группу вносится Календарь ожидания мероприятия, совместно с детьми и родителями составляется своеобразный план подготовки к событию (что надо изучить, кого пригласить в гости, какие подарки сделать и пр.). Дети под руководством педагога отслеживают выполнение плана, вносят в него коррективы при необходимости. Завершающее событие проводится в форме праздника, обязательно предусматривается возможность для каждого ребенка использовать умения, полученные в ходе подготовки.

При данной организации работы у детей появляется возможность накопить собственный опыт в разных видах деятельности, формируется умение принимать цель, составлять элементарный план, достигать цель, контролировать степень ее достижения, оценивать собственный результат.

2.2. Описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы

Организация деятельности взрослых и детей по реализации и освоению Программы осуществляется в двух основных моделях организации образовательного процесса — совместной деятельности взрослого и детей, и самостоятельной деятельности детей рамках организации активного взаимодействия в системе «взрослый-ребенок»:

- совместная деятельность (непосредственно образовательная деятельность, совместная деятельность в режимных моментах);
- самостоятельная детская деятельность;
- взаимодействие с семьями детей.

Основной функциональной характеристикой партнерских отношений является равноправное относительно ребенка включение взрослого в процесс деятельности. Взрослый участвует в реализации поставленной цели наравне с детьми, как более опытный и компетентный партнер.

Образовательная деятельность осуществляется в различных видах детской деятельности (приказ №955 п.2.7.):

- игровая (включая сюжетно-ролевую игру, театрализованную, режиссерскую, строительно-конструктивную, дидактическую, подвижную и другие виды игры);
- общение со взрослым (ситуативно-деловое, внеситуативно-познавательное, внеситуативно-личностное);
- общение со сверстниками (ситуативно-деловое, внеситуативно-деловое);
- речевая (слушание речи взрослого и сверстников. Активная диалогическая и монологическая речь);
- познавательно-исследовательская деятельность и экспериментирование;
- изобразительная (рисование, лепка, аппликация);
- конструирование из разных материалов по образцу, условию и замыслу ребенка;
- двигательная (овладение основными движениями, ОРУ, спортивные упражнения, подвижные и элементы подвижных игр и др.);
- элементарная трудовая деятельность (самообслуживание и хозяйственно-бытовой труд, труд в природе, ручной труд);
- музыкальная (слушание и понимание музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах).

Организованная образовательная деятельность – это специально организованная воспитателем специфическая детская деятельность, подразумевающая их активность, деловое взаимодействие и общение, накопление детьми определенной информации об окружающем мире, формирование определенных знаний, умений и навыков.

Организованная образовательная деятельность представляет собой организацию совместной деятельности педагога с детьми:

- с одним ребенком;
- с подгруппой детей;
- с целой группой детей.

Выбор количества детей зависит от возрастных и индивидуальных особенностей детей; вида деятельности (игровая, познавательно-исследовательская, двигательная, продуктивная); их интереса к данному занятию; сложности материала.

Непрерывная непосредственно организованная образовательная деятельность (занятия) проводится по расписанию, утвержденному заведующим детского сада, составленному в соответствии с требованиями Новых санитарных правил.

Продолжительность занятий составляет:

- во второй младшей группе – 15 мин.;
- в средней группе (4-5 лет) – 20 мин.;
- в старшей группе (5-6 лет) – 25 мин.;
- в подготовительной группе (6-7 лет) – 30 мин.

Максимально допустимый объем образовательной нагрузки в первой половине дня составляет:

- во второй младшей группе – 30 мин.;
- в средней группе (4-5 лет) – не более 40 мин.;
- в старшей группе (5-6 лет) – не более 45 мин.;
- в подготовительной группе (6-7 лет) – не более 1,5 часа.

В середине времени, отведенного на занятия, проводятся физкультминутки. Перерывы между периодами организованной образовательной деятельности - не менее 10 мин.

Образовательная деятельность в режимных моментах осуществляется в следующих формах.

- ✓ Различные виды гимнастики: пальчиковая, артикуляционная, дыхательная, после сна, для профилактики плоскостопия, нарушений осанки
- ✓ Образовательные ситуации
- ✓ Закаливающие процедуры
- ✓ Воспитание культурно-гигиенических навыков
- ✓ Подвижные игры и упражнения, игры малой подвижности
- ✓ Физкультурно-познавательные развлечения
- ✓ Беседы
- ✓ Ситуативные разговоры
- ✓ Составление рассказов об игрушке, картинке, из личного опыта
- ✓ Сочинение сказок, рассказов, небылиц
- ✓ Составление и рассматривание альбомов и иллюстраций
- ✓ Дидактические игры
- ✓ Строительные игры
- ✓ Сюжетно-ролевые игры
- ✓ Театрализованные игры
- ✓ Игры-тренинги
- ✓ Игровые обучающие ситуации
- ✓ Наблюдения за объектами живой и неживой природы в группе и на участке детского сада
- ✓ Экскурсии, целевые прогулки
- ✓ Элементарные опыты и исследования
- ✓ Экологические акции
- ✓ Реализация исследовательских и художественно-творческих проектов
- ✓ Создание коллекций
- ✓ Изготовление макетов
- ✓ Трудовые поручения и дежурство
- ✓ Коллективный хозяйственно-бытовой труд
- ✓ Прослушивание аудиозаписей
- ✓ Песенное, танцевальное творчество
- ✓ Чтение, рассказывание, заучивание произведений художественной литературы
- ✓ Тематические вечера по произведениям русских и зарубежных детских писателей и поэтов
- ✓ Изготовление элементов дизайна группы, атрибутов для игр, приглашений и поздравительных открыток к праздникам
- ✓ Музыкальная гостиная
- ✓ Концерты и спектакли для детей разных возрастных групп
- ✓ Вечера загадок
- ✓ Викторины

Модель образовательного процесса

Младший и средний дошкольный возраст (3-5 лет)

№	Образовательная область	Совместная деятельность взрослого с детьми	Самостоятельная деятельность
1.	Социально-коммуникативное развитие	<ul style="list-style-type: none"> • НОД «Социально-коммуникативное развитие» (безопасность /этикет / сведения о себе, семье) Утренний прием, индивидуальные и подгрупповые беседы • Оценка эмоционального настроения группы с последующей коррекцией плана работы 	<ul style="list-style-type: none"> • Общение со сверстниками • Сюжетно-ролевые игры • Дидактические игры • Игры-драматизации • Строительные игры • Рассматривание

		<ul style="list-style-type: none"> • Рассматривание картин, иллюстраций, фотоальбомов • Сюжетно-ролевые игры • Подвижные игры • Театрализованные игры • Дидактические игры • Формирование навыков культуры общения • Составление рассказов об игрушке, по картине • Формирование навыков толерантного отношения к национальным традициям других народов • Индивидуальная работа • Эстетика быта • Игры с ряжением • Ситуативные разговоры • Экскурсии по детскому саду • Праздники и развлечения • Чтение художественной литературы • Трудовые поручения • Труд по самообслуживанию • Труд на участке детского сада • деятельность в Центре книги • Образовательные ситуации • Игры-тренинги • Познавательные развлечения, досуги • Наблюдения на прогулке • Индивидуальная работа • Ситуативные разговоры • Чтение художественной литературы • Игры в уголке ПДД • Игровые обучающие ситуации • Проблемные ситуации 	<p>альбомов, картин, иллюстраций</p> <ul style="list-style-type: none"> • Самообслуживание во всех видах детской деятельности, в режимных моментах • Игры в уголке ПДД • Рассматривание картин, иллюстраций
2.	Познавательное развитие	<p>НОД «Познавательное развитие» (ФЭМП / Развитие познавательно-исследовательской деятельности / Ознакомление с миром природы)</p> <p>Образовательные ситуации</p> <ul style="list-style-type: none"> • Рассматривание альбомов, иллюстраций, фотографий • Дидактические игры • Наблюдения в группе и на участке • Беседы • Экскурсии по детскому саду и участку • Элементарные опыты и 	<ul style="list-style-type: none"> • Сюжетно-ролевые игры • Исследовательская, опытническая деятельность • Строительные игры • Настольно-печатные игры • Дидактические игры • Рассматривание альбомов, детских энциклопедий

		<p>эксперименты</p> <ul style="list-style-type: none"> • Чтение художественной литературы • Индивидуальная работа • Экологические природоохранные акции • Ситуативные разговоры • Досуги и развлечения <p>Коррекционный час</p>	
3.	Речевое развитие	<p>НОД «Речевое развитие»</p> <p>Артикуляционная гимнастика</p> <p>Коррекционный час</p> <p>Образовательные ситуации</p> <p>Дидактические игры</p> <ul style="list-style-type: none"> • Наблюдения в группе и на участке • Беседы • Ситуативные разговоры • Составление рассказов об игрушке, по картине, из личного опыта • Экскурсии по детскому саду и участку • Индивидуальная работа • Досуги и развлечения • Чтение сказок • Чтение произведений детской художественной литературы • Художественное слово при организации наблюдений в группе и на участке • Беседа по содержанию произведения • Заучивание стихотворений • Рассматривание иллюстраций • Игры-драматизации • Досуги и развлечения • Тематические вечера по произведениям русских и зарубежных детских писателей и поэтов • Инсценировки сказок 	<ul style="list-style-type: none"> • Сюжетно-ролевые игры • Дидактические игры • Игры-драматизации <p>Подвижные игры с текстом</p> <ul style="list-style-type: none"> • Хороводные игры • Все виды самостоятельной деятельности, предполагающие общение со сверстниками • Продуктивная деятельность • Рассматривание
4.	Художественно-эстетическое развитие	<p>НОД художественно-эстетического развития (музыка, рисование, лепка, аппликация, художественное конструирование)</p> <p>Образовательные ситуации</p> <ul style="list-style-type: none"> • Эстетика быта • Беседы о творчестве художников • Ситуативные разговоры об изобразительном искусстве • Рассматривание альбомов с репродукциями, 	<ul style="list-style-type: none"> • Рисование • Аппликация • Изготовление атрибутов для игр • Рассматривание • Самостоятельное музицирование • Театрализованные игры • Концерты <p>Музыкально-художественное</p>

		<p>иллюстрациями, фотографиями</p> <ul style="list-style-type: none"> • Рассматривание предметов • Изготовление элементов дизайна группы, атрибутов для игр, приглашений и поздравительных открыток к праздникам • Реализация художественно-творческих проектов • Индивидуальная работа • Ситуативные разговоры о музыкальном искусстве • Музыкально-художественные досуги, праздники и развлечения • Прослушивание музыкальных сказок, произведений • Игра на музыкальных инструментах • Музыкально-дидактические игры • Хороводные игры • Творческие мастерские 	творчество
5.	Физическое развитие	<ul style="list-style-type: none"> • Прием детей на воздухе в теплое время года • Утренняя гимнастика • Гигиенические процедуры • Формирование навыков культуры еды • Закаливающие процедуры • Различные виды гимнастики (артикуляционная, пальчиковая, дыхательная, зрительная, для профилактики плоскостопия, нарушений осанки и т.д.) • Оздоровительная гимнастика после дневного сна • Ситуативные разговоры по формированию основ здорового образа жизни • Элементы здоровьесберегающих технологий (самомассаж, дыхательная гимнастика и др.) • Дидактические игры • Сюжетно-ролевые игры • Чтение художественной литературы • Проблемная ситуация • Физминутки в процессе непрерывной образовательной деятельности • Динамические паузы между непрерывной образовательной деятельностью • НОД по физической культуре 	<ul style="list-style-type: none"> • Сюжетно-ролевые игры • Рассматривание альбомов, иллюстраций, картин • Самостоятельные подвижные, спортивные игры и упражнения • Двигательная деятельность во всех видах детской деятельности

	<ul style="list-style-type: none"> • Подвижные игры, индивидуальная работа по развитию движений на прогулке • Физкультурные досуги, развлечения, праздники 	
--	--	--

Старший дошкольный возраст (5-7 лет)

№ п/п	Образовательная область	Совместная деятельность взрослого с детьми	Самостоятельная деятельность
1.	Социально-коммуникативное развитие	<p>НОД «Социально-коммуникативное развитие» (безопасность /этикет / сведения о себе, семье, близком окружении)</p> <p>Утренний прием, индивидуальные и подгрупповые беседы</p> <p>Оценка эмоционального настроения группы с последующей коррекцией плана работы</p> <p>Рассматривание картин, иллюстраций, фотоальбомов</p> <p>Сюжетно-ролевые игры</p> <p>Подвижные игры</p> <p>Театрализованные игры</p> <p>Дидактические игры</p> <p>Формирование навыков культуры общения</p> <p>Ситуации морального выбора</p> <p>Составление рассказов об игрушке, по картине</p> <p>Формирование навыков толерантного отношения к национальным традициям других народов</p> <p>Индивидуальная работа</p> <p>Эстетика быта</p> <p>Игры с ряжением</p> <p>Ситуативные разговоры</p> <p>Экскурсии по детскому саду</p> <p>Праздники и развлечения</p> <p>Чтение художественной литературы</p> <p>Реализация творческих проектов</p> <p>Ситуативный разговор о правах ребенка</p> <p>Рассматривание семейных фотоальбомов</p> <p>Трудовые поручения</p> <p>Дежурство в уголке природы, по столовой, по подготовке материалов к непосредственно образовательной деятельности</p> <p>Труд по самообслуживанию</p> <p>Труд на участке детского сада</p> <p>Коллективный хозяйственно-бытовой труд</p>	<p>Общение со сверстниками</p> <p>Сюжетно-ролевые игры</p> <p>Дидактические игры</p> <p>Игры-драматизации</p> <p>Строительные игры</p> <p>Рассматривание альбомов, картин, иллюстраций</p> <p>Самообслуживание во всех видах детской деятельности, в режимных моментах</p> <p>Ручной труд</p> <p>Сюжетно-ролевые игры</p> <p>Игры в уголке ПДД</p> <p>Дидактические игры</p> <p>Соблюдение правил безопасного пользования оборудованием</p>

		<p>Ручной труд Занятия «Познание (формирование целостной картины мира)» Образовательные ситуации Игры-тренинги Составление рассказов по картине, из личного опыта Беседы с работниками ГИБДД, пожарной части Индивидуальная работа Чтение художественной литературы Просмотр и анализ мультфильмов, видеофильмов, телепередач Игры в уголке ПДД Изготовление макетов Общение с младшими детьми (спектакли, совместные игры) Реализация художественно-творческих, исследовательских проектов Игровые обучающие ситуации Проблемные ситуации Экскурсии по улицам города, значимым местам района КОПы Подготовка к конкурсу «12 месяцев – 12 конкурсов» IT-игры</p>	
2.	Познавательное развитие	<p>НОД «Познавательное развитие» (ФЭМП / Развитие познавательно-исследовательской деятельности / Ознакомление с миром природы)» Образовательные ситуации Рассматривание альбомов, иллюстраций, фотографий Дидактические игры Строительные игры Наблюдения в группе и на участке Беседы Экскурсии Исследовательская работа, элементарные опыты и эксперименты Чтение художественной литературы Индивидуальная работа Экологические природоохранные акции Ситуативные разговоры Досуги и развлечения Реализация познавательно-исследовательских проектов Создание коллекций</p>	<p>Самостоятельная исследовательская деятельность Строительные игры Сюжетно-ролевые игры Дидактические игры Настольно-печатные игры</p>

		<p>Игровые ситуации Проблемные ситуации Образовательные ситуации Экскурсии по улицам города, значимым местам района КОПы Подготовка к конкурсу «12 месяцев – 12 конкурсов» IT-игры</p>	
3.	Речевое развитие	<p>НОД «Речевое развитие» Образовательные ситуации Дидактические игры Наблюдения в группе и на участке Беседы Ситуативные разговоры Составление рассказов об игрушке, по картине, из личного опыта Экскурсии Исследовательская работа, элементарные опыты и эксперименты Досуги и развлечения Организация и проведение литературных конкурсов и викторин Чтение, рассказывание произведений художественной литературы Художественное слово при организации наблюдений в группе и на участке Беседа по содержанию произведения Заучивание стихотворений Рассматривание иллюстраций Индивидуальная работа Игры-драматизации Тематические вечера произведениям русских и зарубежных детских писателей и поэтов Сочинение загадок, сказок, рассказов Разговоры с детьми в ходе режимных моментов Составление альбомов загадок, пословиц, поговорок Экскурсии по улицам города, значимым местам района КОПы Подготовка к конкурсу «12 месяцев – 12 конкурсов» IT-игры</p>	<p>Сюжетно-ролевые игры Дидактические игры Игры-драматизации Подвижные игры с текстом Хороводные игры Все виды самостоятельной деятельности, предполагающие общение со сверстниками Самостоятельная деятельность в книжном уголке Театрализованные игры Рассматривание</p>

4.	Художественно-эстетическое развитие	<p>- НОД художественно-эстетического развития (музыка, рисование, лепка, аппликация, художественное конструирование)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Эстетика быта • Беседы о творчестве художников, скульпторов, архитекторов • Ситуативные разговоры об изобразительном искусстве • Рассматривание альбомов с репродукциями, иллюстрациями, фотографиями • Рассматривание предметов народного декоративно-прикладного искусства • Изготовление элементов дизайна группы, атрибутов для игр, приглашений и поздравительных открыток к праздникам • Индивидуальная работа • Организованная образовательная деятельность «Музыка» • Ситуативные разговоры о музыкальном искусстве • Музыкально-художественные досуги, праздники и развлечения • Слушание, исполнение, импровизация • Прослушивание музыкальных сказок, произведений • Игра на музыкальных инструментах • Концерты и спектакли для детей младших групп <p>Экскурсии по улицам города, значимым местам района, города, посещение выставок музеев Подготовка конкурсу «12 месяцев-12 конкурсов» КОПы IT-игры</p>	<p>Рисование Лепка Аппликация Изготовление атрибутов для игр, элементов дизайна группы Рассматривание предметов народного декоративно-прикладного искусства Театрализованные игры Концерты Самостоятельное музицирование Музыкально-художественное творчество</p>
----	-------------------------------------	--	---

5.	Физическое развитие	Прием детей на воздухе в теплое время года Утренняя гимнастика Гигиенические процедуры Формирование навыков культуры еды Закаливающие процедуры Различные виды гимнастики (артикуляционная, пальчиковая, дыхательная, зрительная, для профилактики плоскостопия, нарушений осанки и т.д.) Оздоровительная гимнастика после дневного сна Ситуативные разговоры по формированию основ здорового образа жизни Элементы здоровьесберегающих технологий (самомассаж, дыхательная гимнастика и др.) Дидактические игры Сюжетно-ролевые игры Чтение художественной литературы Проблемная ситуация Физминутки в процессе непрерывной образовательной деятельности Динамические паузы между непрерывной образовательной деятельностью НОД по физической культуре Подвижные игры, индивидуальная работа по развитию движений на прогулке Физкультурные досуги, развлечения, праздники, соревнования КОПы Соревнования, турниры, детская олимпиада Подготовка к конкурсу «12 месяцев – 12 конкурсов» КОПы	Сюжетно-ролевые игры Рассматривание альбомов, иллюстраций, картин Самостоятельные подвижные, спортивные игры и упражнения Двигательная деятельность во всех видах детской деятельности
----	---------------------	---	---

Способы реализации Программы

Обеспечение эмоционального благополучия ребенка

Для обеспечения в группе эмоционального благополучия педагог должен:

общаться с детьми доброжелательно, без обвинений и угроз;

- внимательно выслушивать детей, показывать, что понимает их чувства, помогать делиться своими переживаниями и мыслями;
- помогать детям обнаружить конструктивные варианты поведения;
- создавать ситуации, в которых дети при помощи разных культурных средств (игра, рисунок, движение и т. д.) могут выразить свое отношение к лично-значимым для них событиям и явлениям, в том числе происходящим в детском саду;

- обеспечивать в течение дня чередование ситуаций, в которых дети играют вместе и могут при желании побыть в одиночестве или в небольшой группе детей.

Формирование доброжелательных, внимательных отношений

Для формирования у детей доброжелательного отношения к людям педагогу следует:

- устанавливать понятные для детей правила взаимодействия;
- создавать ситуации обсуждения правил, прояснения детьми их смысла;
- поддерживать инициативу детей старшего дошкольного возраста по созданию новых норм и правил (когда дети совместно предлагают правила для разрешения возникающих проблемных ситуаций).

Развитие самостоятельности

Для формирования детской самостоятельности педагог должен выстраивать образовательную среду таким образом, чтобы дети могли:

- учиться на собственном опыте, экспериментировать с различными объектами;
- изменять или конструировать игровое пространство в соответствии с возникающими игровыми ситуациями;
- быть автономными в своих действиях и принятии доступных им решений.

Создание условий для развития самостоятельной игровой деятельности

С целью развития игровой деятельности педагоги должны уметь:

- создавать в течение дня условия для свободной игры детей;
- определять игровые ситуации, в которых детям нужна косвенная помощь;
- наблюдать за играющими детьми и понимать, какие именно события дня отражаются в игре;
- отличать детей с развитой игровой деятельностью от тех, у кого игра развита слабо;
- косвенно руководить игрой, если игра носит стереотипный характер (например, предлагать новые идеи или способы реализации детских идей).

Создание условий для развития познавательной деятельности

Стимулировать детскую познавательную активность педагог может:

- регулярно предлагая детям вопросы, требующие не только воспроизведения информации, но и мышления;
- регулярно предлагая детям открытые, творческие вопросы, в том числе — проблемно-
- противоречивые ситуации, на которые могут быть даны разные ответы;
- обеспечивая в ходе обсуждения атмосферу поддержки и принятия;
- позволяя детям определиться с решением в ходе обсуждения той или иной ситуации;
- организуя обсуждения, в которых дети могут высказывать разные точки зрения по одному и тому же вопросу, помогая увидеть несовпадение точек зрения;
- строя обсуждение с учетом высказываний детей, которые могут изменить ход дискуссии;
- помогая детям обнаружить ошибки в своих рассуждениях;
- помогая организовать дискуссию;
- предлагая дополнительные средства (двигательные, образные, в т. ч. наглядные модели и символы), в тех случаях, когда детям трудно решить задачу.

Создание условий для самовыражения средствами искусства

Для того чтобы дети научились выражать себя средствами искусства, педагог должен:

- планировать время в течение дня, когда дети могут создавать свои произведения;
- создавать атмосферу принятия и поддержки во время занятий творческими видами деятельности;
- оказывать помощь и поддержку в овладении необходимыми для занятий техническими навыками;
- предлагать такие задания, чтобы детские произведения не были стереотипными, отражали их замысел;
- поддерживать детскую инициативу в воплощении замысла и выборе необходимых для этого средств;

- организовывать выставки проектов, на которых дети могут представить свои произведения.

Создание условий для физического развития

Для того чтобы стимулировать физическое развитие детей, важно:

ежедневно предоставлять детям возможность активно двигаться;

- обучать детей правилам безопасности;

- создавать доброжелательную атмосферу эмоционального принятия, способствующую проявлениям активности всех детей (в том числе и менее активных) в двигательной сфере;

- использовать различные методы обучения, помогающие детям с разным уровнем физического развития с удовольствием бегать, лазать, прыгать.

Методы реализации Программы

С учётом особенностей социализации дошкольников и механизмов освоения социокультурного опыта, можно выделить следующие группы методов реализации Программы:

- метод создания проблемных, поисковых, эвристических ситуаций;

- игровые образовательные ситуации;

- совместное со взрослым и самостоятельное детское экспериментирование;

- выполнение детьми индивидуально-творческих занимательных заданий на игровом материале;

- постановка вопросов причинно-следственного характера и вопросов, предполагающих рассуждение;

- здоровьесберегающие технологии;
- нетрадиционные техники рисования;
- информационно-коммуникативные технологии;
- технологии личностно-ориентированного обучения;
- игровые технологии.

Средства реализации Программы

Средства реализации Программы — совокупность материальных и идеальных объектов:

- демонстрационные (применяемые взрослым) и раздаточные (используемые детьми);
- визуальные (для зрительного восприятия), аудиальные (для слухового восприятия), аудиовизуальные (для зрительно-слухового восприятия);
- естественные (натуральные) и искусственные (созданные человеком);
- реальные (существующие) и виртуальные (не существующие, но возможные);

С точки зрения содержания дошкольного образования, имеющего деятельностьную основу, целесообразно использовать средства, направленные на развитие деятельности детей:

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

- игровой (игры, игрушки);

- коммуникативной (дидактический материал);

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

- познавательно-исследовательской (натуральные предметы для исследования и образно-символический материал, в том числе макеты, карты, модели, картины и др.);

- трудовой (оборудование и инвентарь для всех видов труда);

- продуктивной (оборудование и материалы для лепки, аппликации, рисования и конструирования, в том числе строительный материал, конструкторы, природный и бросовый материал);

- музыкально-художественной (детские музыкальные инструменты, дидактический материал и др.).

Должны применяться не только традиционные (книги, игрушки, картинки и др.), но и современные, а также перспективные дидактические средства, основанные на достижениях технологического прогресса (например, электронные образовательные ресурсы). Также следует отметить, что они должны носить не рецептивный (простая передача информации с помощью ТСО), а интерактивный характер (в диалоговом режиме, как взаимодействие ребёнка и

соответствующего средства обучения), поскольку наличие обратной связи повышает эффективность реализации Программы.

Описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы (часть, формируемая участниками образовательных отношений)

Задача воспитателя — наполнить ежедневную жизнь детей увлекательными и полезными делами, создать атмосферу радости общения, коллективного творчества, стремления к новым задачам и перспективам. Для организации традиционных событий эффективно использование сюжетно-тематического планирования образовательного процесса. Темы определяются исходя из интересов и потребностей детей, необходимости обогащения детского опыта и интегрируют содержание, методы и приемы из разных образовательных областей. Единая тема отражается в организуемых воспитателем образовательных ситуациях детской практической, игровой, изобразительной деятельности, в музыке, в наблюдениях и общении воспитателя с детьми. В организации образовательной деятельности учитывается также принцип сезонности. Тема «Времена года» находит отражение как в планировании образовательных ситуаций, так и в свободной, игровой деятельности детей.

В организации образовательной деятельности учитываются также доступные пониманию детей сезонные праздники, такие как Праздник осени, Новый год, проводы Зимушки-зимы и т. п., общественно-политические праздники (День народного единства, День защитника Отечества, Международный женский день, День Победы и др.).

Для развития детской инициативы и творчества воспитатель проводит отдельные дни необычно — как День космических путешествий, День смеха и т.д. В такие дни виды деятельности и режимные процессы организуются в соответствии с выбранным тематическим замыслом и принятыми ролями: «космонавты» готовят космический корабль, снаряжение, готовят космический завтрак, расшифровывают послания инопланетян, отправляются в путешествие по незнакомой планете и пр. В общей игровой, интересной, совместной деятельности решаются многие важные образовательные задачи.

Реализация проекта «Краткосрочные образовательные практики» предполагает такую форму работы с детьми как «Ярмарка КОП», когда дети с помощью взрослого (дети младшего и среднего дошкольного возраста) или самостоятельно (дети старшего дошкольного возраста) выбирают интересный им вид деятельности из предложенных, планируют встречи с педагогом по реализации заинтересовавшей их деятельности. Каждая практика состоит из 2 встреч во вторую половину дня (см раздел 2.2. Программы).

В подготовительных группах еженедельно проводятся совместные игры с использованием смарт-панели (в рамках реализации программы «Цифра»). Совместная цифровая игра требует от детей умения договариваться, действовать совместно, добиваться общего результата. Для воспитанника с ОВЗ это один из самых сложных видов игры, но и достаточно результативный. Игры планируются во второй половине дня, дети к участию в игре готовятся заранее, непосредственно электронная игра длится до 10 минут.

Проект ДОУ «Краткосрочные коммуникативные курсы» реализуется во всех возрастных группах, при этом сложность мероприятий соответствует возрастным возможностям детей. В октябре дети и взрослые готовят и проводят «Праздник этикета». Дети старшего дошкольного возраста ходят в гости к малышам, рассказывают о правилах этикета, показывают короткие сценки, играют с ними. Малыши учат стихи, готовят песенку-подарок. Во время итогового мероприятия – «Праздника этикета» - в зале встречаются дети разного возраста, проходят совместные игры, взаимодействие с персонажами, гостями праздника, где каждый демонстрирует умение общаться вежливо и доброжелательно.

В январе организуется фестиваль «Семейные традиции», где семьи делятся своими традициями встречи нового года, дети готовят сюрпризы родителям.

В апреле проходит «Театральный фестиваль». Каждая группа совместно с педагогом обсуждает и выбирает спектакль, на который пригласят родителей и друзей, и готовит выступление. В зависимости от актуального уровня умений детей в подготовку включают изготовление атрибутов, афиши, пригласительных билетов, выбор музыкального сопровождения, редактирование сценария и т.д. Итогом подготовки становится показ спектакля, зрителями которого становятся все желающие.

Коммуникативные курсы направлены на стимулирование общения детей разного возраста друг с другом, взрослыми, умение применять в активной деятельности навыки, приобретенные на занятиях, в образовательной деятельности.

Вариативная часть программы практико-ориентированная, направлена на обучение детей переносу умений в новые ситуации, стимулирование к общению, улучшению социальных навыков.

2.3. Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС

Содержание коррекционной работы рекомендовано в ФАОП ДО (п.46. ФАОП ДО)

Учитывая прямую связь основных симптомов аутизма с социальной жизнью человека и первазивный характер расстройств при РАС, коррекционная работа рассматривается как условие и предпосылка к переходу к образовательной работе по освоению детьми образовательных областей.

В связи с этим начальном этапе дошкольного образования основным содержанием становится специальная коррекционная работа, тогда как освоение содержания Программы в традиционных образовательных областях становится возможным на основном этапе дошкольного образования детей с РАС.

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 планов на основе регулярного контроля за ходом образовательного процесса с использованием как традиционных клинических и психолого-педагогических диагностических методов, так и соответствующих тестов.

Участниками коррекционно-образовательного процесса являются:

- учитель-дефектолог (поведенческий аналитик);
- педагог-психолог;
- учитель-логопед;
- узкие специалисты (инструктор по физкультуре, музыкальный руководитель);
- воспитатели;
- родители.

При этом, важно помнить, что именно родители обязательно должны принимать участие в коррекционной работе, быть связующим звеном между ребенком и окружающим миром, постепенно вводя в круг его общения сотрудников ДООУ.

2.3.1. *Коррекционная работа с детьми раннего возраста группы повышенного риска формирования РАС*

Коррекционная работа с детьми с расстройствами аутистического спектра начинается с коррекции (смягчения) проявлений симптомов аутизма

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

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

Специальная коррекция аутистических расстройств начинается с использования развивающих методов коррекции аутизма. Она постепенно индивидуализируется по мере

получения результатов динамического наблюдения, уточнения индивидуального психолого-педагогического профиля и накопления материалов, необходимых для формирования индивидуальной программы развития.

Период помощи в раннем возрасте целесообразно заканчивать с установлением диагноза из входящих в РАС ("детский аутизм", "атипичный аутизм", "синдром Аспергера"), введенного после одиннадцатого пересмотра Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем, диагноза РАС. Это примерно 3-3,5 года, а затем необходимо создать условия для дальнейшей подготовки ребёнка с РАС к переходу в Организацию, 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 Организации 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 должны быть 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.

Развитие эмоциональной сферы.

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

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

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

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

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

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

Развитие сенсорно-перцептивной сферы.

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

Содержание направления включает 6 разделов: "Зрительное восприятие", "Слуховое восприятие", "Кинестетическое восприятие", "Восприятие запаха", "Восприятие вкуса" и "Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)". Содержание каждого раздела

представлено по принципу "от простого к сложному". Сначала проводится работа, направленная на расширение диапазона воспринимаемых ощущений ребенка, стимуляцию активности. Под активностью подразумеваются психические, физические, речевые реакции ребенка, например: эмоционально-двигательная отзывчивость, концентрация внимания, вокализация. В дальнейшем в ходе обучения формируются сенсорно-перцептивные действия. Ребенок учится не только распознавать свои ощущения, но и перерабатывать получаемую информацию, адекватно на неё реагировать, что в будущем поможет ему лучше ориентироваться в окружающем мире.

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

Зрительное восприятие:

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

Слуховое восприятие:

- ✓ развивать слуховые ориентировочные реакции на звучащие стимулы (погремушки, колокольчики, шарманки);
- ✓ стимулировать проявления эмоциональных и двигательных реакций на звучание знакомых игрушек;
- ✓ побуждать прислушиваться к звукам, издаваемым различными предметами и игрушками, улыбаться, смеяться в ответ на звучание, тянуться к звучащим предметам, манипулировать ими;
- ✓ замечать исчезновение из поля зрения звучащей игрушки, реагировать на звук или голос, подкрепляя демонстрацией игрушки, возможностью пограть, 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 (стук в дверь, телефонном звонке, шуме льющейся воды, звуке падающего предмета), называя соответствующие предметы и действия;
- ✓ расширять слуховое восприятие звуков природы (шум ветра, шум воды), голосов животных и птиц, подражать им;
- ✓ совершенствовать слуховое восприятие через игры с музыкальными инструментами, учить дифференцировать их звучание (рояль, барабан; металлофон, шарманка; бубен, свирель), выполняя при этом действия с музыкальными инструментами (игрушками);
- ✓ учить узнавать и различать скрытые от ребенка игрушки по их звучанию, голоса животных при использовании дидактических игр ("Кто там?", "Кто пришел вначале?", "Кто спрятался?");
- ✓ учить различать людей по голосу, выделять голос человека на общем звуковом фоне;
- ✓ создавать условия для пространственной ориентировки на звук, используя звучания игрушек в качестве сигнала к началу или прекращению действий в подвижных играх и упражнениях, побуждая обучающихся определять расположение звучащего предмета, бежать к нему, показывать и называть его.

Тактильное и кинестетическое восприятие:

- ✓ активизировать позитивные эмоциональные реакции на прикосновение, поглаживание и другие тактильные стимулы улыбкой, ласковыми словами;
- ✓ вызывать спокойные реакции на контакт с руками другого человека и оказание физической помощи (рука в руке, рука на локте, плече);
- ✓ добиваться спокойных реакций на соприкосновение с различными материалами (дерево, металл, клейстер, пластмасса, бумага, вода), различными по температуре (холодный, теплый), фактуре (гладкий, шероховатый), вязкости (твёрдый, жидкий, густой, сыпучий);
- ✓ развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений в результате давления на поверхность тела, изменения положения тела, его отдельных частей;
- ✓ развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений на исходящую от объектов вибрацию;
- ✓ развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений и восприятий путем обследования различной предметной среды, предлагать ребенку для захватывания, сжимания предметы разной формы, цвета, фактуры;
- ✓ развивать различение наощупь материалов (дерево, металл, клейстер, крупа, вода) по температуре (холодный, горячий), фактуре (гладкий, шероховатый), влажности (мокрый, сухой), вязкости (жидкий, густой);
- ✓ формировать умения дифференцировать игрушки (предметы) на основе тактильного восприятия их разных свойств (раскладывать мячики в две коробочки - колючие и мягкие, опираясь на их тактильные свойства)

Восприятие вкуса:

- ✓ различать продукты по вкусовым качествам (сладкий, горький, кислый, соленый);
- ✓ узнавать знакомые продукты на вкус (шоколад, груша).

Восприятие запаха:

- ✓ вызывать спокойные реакции на запахи (продуктов, растений),
- ✓ узнавать объекты по запаху (лимон, банан, какао).

Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина):

- ✓ обогащать опыт манипулятивной деятельности ребенка с предметами различной формы, величины, разного цвета;
- ✓ формировать ориентировку на внешние свойства и качества предметов, их отличие (по цвету, форме, величине) с использованием зрительного, тактильно-двигательного восприятия;
- ✓ учить сравнивать внешние свойства предметов ("такой - не такой", "дай такой же");
- ✓ формировать способы сравнения разных свойств предметов (путем наложения, сортировки).

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

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.

Основопологающим 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.

Содержание этого приоритетного направления коррекционно-развивающей работы подразделяется на:

- ✓ формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником, формирование способности принимать контакт;
- ✓ развитие взаимодействия ребенка с другими детьми;
- ✓ развитие основ социального поведения, в том числе предпосылок учебного поведения.

Формирование потребности в коммуникации.

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

- ✓ формировать потребность в общении с родителями (законными представителями), педагогическим работником в процессе удовлетворения физических потребностей ребенка;
- ✓ формировать у ребенка эмоциональную отзывчивость через теплые эмоциональные отношения с родителями (законными представителями), чувства доверия и привязанности к ним;
- ✓ создать условия для пробуждения у ребенка ответных реакций на контакт с родителями (законными представителями), педагогическим работником;
- ✓ формировать эмоционально-личностные связи ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником, положительное взаимодействие между

матерью и младенцем: синхронность, взаимность, совместное изменение поведения, настроенность друг на друга;

- ✓ стимулировать установление и поддержание контакта ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником (глаза в глаза, улыбки и вербализации, развитие ритмического диалога);
- ✓ укреплять визуальный контакт ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником в процессе телесных игр;
- ✓ формировать умение фиксировать взгляд на родителях (законных представителях), педагогическом работнике;
- ✓ формировать умения проследить 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 (активным движениям, музыкальным играм, предметно-игровым, продуктивным видам деятельности);
- ✓ формировать умение непродолжительное время играть рядом с другими детьми;
- ✓ совершенствовать умения действовать по подражанию педагогическому работнику.

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

- ✓ учить откликаться на своё имя;
- ✓ формировать умение выделять (показывать) по речевой инструкции педагогического работника основные части своего тела и лица (покажи, где голова, нос, уши, руки, живот);
- ✓ учить ориентироваться на оценку своих действий педагогическим работником, изменять свое поведение с учетом этой оценки;
- ✓ формировать предпосылки учебного поведения: учить соблюдать определённую позу, слушать, выполнять действия по подражанию и элементарной речевой инструкции;
- ✓ учить адекватно вести себя на занятиях в паре с другим ребенком, с группой;
- ✓ предупреждать неадекватные реакции на смену режимных моментов: питание, сон, бодрствование (с использованием расписания и (или) на основе стереотипа поведения).

Речевое развитие.

Специфические нарушения развития ребенка значительно препятствуют и ограничивают его полноценное общение с окружающими. У обучающихся с повышенным риском формирования РАС отсутствует или слабо выражена потребность в коммуникативных связях, имеются трудности выбора и использования форм общения, включая коммуникативную речь и целенаправленность

речевой деятельности. У обучающихся целевой группы наблюдается несформированность языковых средств и (или) недоразвитие речи и ее функций, прежде всего, коммуникативной, а также познавательной, регулирующей.

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

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

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

Развитие потребности в общении:

- ✓ формировать аффективно-личностные связи у ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником как основу возникновения интереса к общению;
- ✓ развивать эмоциональные средства общения ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником;
- ✓ формировать умение принимать контакт,
- ✓ формировать умения откликаться на свое имя;
- ✓ формировать потребность в речевых высказываниях с целью общения с педагогическим работником и другими детьми;
- ✓ формировать понимание жестовой инструкции педагогического работника с речевым сопровождением, используя элементарные жесты во взаимодействии с педагогическим работником;
- ✓ учить использовать доступные средства коммуникации с педагогическим работником (жесты, слова: "привет, пока, на, дай");
- ✓ стимулировать речевые проявления и инициативу обучающихся: обращения, просьбы, требования;
- ✓ стимулировать речевые реакции в процессе общения с родителями (законными представителями), педагогическим работником.

Развитие понимания речи:

- ✓ стимулировать внимание ребёнка к звучащей речи педагогического работника, интонации, голосу, зрительному восприятию ребенком говорящего, дополняя речь естественными жестами, мимикой, указаниями на предметы;
- ✓ активизировать восприятие речи на слух, называя новые звуки, слоги, слова, связанные с предметом, игрушкой, которая привлекает ребенка, на которую он направляет свой взгляд;
- ✓ создавать условия для развития слухового восприятия при использовании различных игр с музыкальными игрушками;
- ✓ формировать умение находить близко расположенный предмет, который называет педагогический работник;
- ✓ учить по просьбе находить и приносить игрушку, которая расположена далеко от ребенка;
- ✓ создавать условия для восприятия различных интонаций речевых высказываний (побуждающих, одобрительных, строгих, запрещающих), подкрепляя интонацию соответствующей мимикой лица и естественными жестами;
- ✓ учить выполнять запрет: "Нельзя!", "Стоп!";
- ✓ формировать взаимосвязь между движением и его словесным обозначением, комментируя действия ребенка и собственные движения речью;
- ✓ учить выполнять просьбы, подкрепленные жестом: "Дай!";
- ✓ учить выполнять простые инструкции сопровождаемые, соответствующим жестом: "иди ко мне", "сядь";
- ✓ учить выполнять простые инструкции, предъявляемые без жеста;

- ✓ учить обучающихся слушать песенки, стихи, фиксировать взгляд на артикуляции педагогического работника;
- ✓ активизировать речевые реакции обучающихся, совместно рассматривая предметы, игрушки, картинки;
- ✓ учить показывать по просьбе знакомые предметы и их изображения.

Развитие экспрессивной речи, в том числе средствами невербальной коммуникации:

- ✓ стимулировать использование жеста, указывающего на желаемый объект, чтобы выразить просьбу;
- ✓ учить выражать просьбу с помощью вокализации, которая может сопровождаться взглядом и (или) жестом, указывающим на желаемый предмет;
- ✓ учить выражать просьбу о помощи, протягивая предмет педагогическому работнику;
- ✓ стимулировать произнесение звуков, слогов, слов по очереди с педагогическим работником;
- ✓ учить выражать отказ социально адекватными средствами (например, движением головы или кисти);
- ✓ учить указывать пальцем на близко (до 1 м) расположенный желаемый предмет;
- ✓ стимулировать фиксацию взгляда на лице педагогического работника, для получения желаемого предмета;
- ✓ учить делать выбор, показывая пальцем на один из 2-х предложенных предметов;
- ✓ стимулировать использование вокализации, звука, слога, слова и взгляда для выражения просьбы;
- ✓ учить показывать указательным пальцем на желаемый отдаленно расположенный (1 и более метров) предмет;
- ✓ создавать условия для развития активных вокализаций;
- ✓ стимулировать произнесение пяти и более согласных в спонтанной вокализации и лепете;
- ✓ создавать условия для формирования невербальных средств коммуникации: умение фиксировать взгляд на лице партнера, смотреть в глаза партнера по общению;
- ✓ учить обучающихся подражать действиям губ педагогического работника в русле простой артикуляционной гимнастики;
- ✓ побуждать к звукоподражанию;
- ✓ создавать условия для активизации обучающихся к речевым высказываниям в результате действий с игрушками ("паровоз - ту-ту", "самолет - ууу");
- ✓ учить обучающихся отвечать на вопросы: "Хочешь пить?" - "Да", "Нет", "Хочу", "Не хочу"; выражать свои потребности словом: "Дай пить", "Хочу сок", "Хочу спать" (в дальнейшем - с обращением).

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, так как 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, так как они могут подкреплять проблемное поведение;
- б) не допускать, чтобы ребёнок решал проблемную ситуацию (получение желаемого, избегание неприятного) с помощью крика, плача, агрессии, так как 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-аутоимуляционных, компенсаторных и психогенных.

По феноменологии в раннем возрасте наиболее характерны двигательные и сенсорно-двигательные стереотипии.

Общий алгоритм работы со стереотипиями в раннем возрасте таков.

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);

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

Квалификация стереотипии по феноменологическим и патогенетическим признакам;

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

Собственно коррекционная работа с обязательным привлечением к ней семьи.

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.

Формирование предметно-манипулятивной деятельности:

- 1) развивать различные виды захвата и удержание предметов в руке;
- 2) вызывать двигательную активность на интересный, новый, яркий предмет (игрушку), учить тянуться рукой к этому предмету;
- 3) учить рассматривать игрушку в своей руке, перекладывая ее из одной руки в другую;
- 4) формировать умение ставить игрушку (предмет) на определенное место;
- 5) формировать умение удерживать предметы (игрушки) двумя руками и отдавать по просьбе педагогическому работнику;
- 6) учить снимать и нанизывать шарики и (или) колечки на стержень без учета размера;
- 7) учить вставлять в прорези коробки соответствующие плоскостные фигурки;
- 8) вызывать интерес к объемным формам, учить опускать объемные геометрические фигуры в разнообразные прорези коробки (выбор из двух-трёх форм);
- 9) учить использовать музыкальную игрушку, нажимая на разные кнопки указательным пальцем и прослушивая разные мелодии;
- 10) создавать ситуации для формирования взаимодействия обеих рук.

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

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

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

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

- ✓ развивать манипулятивные действия с предметами (до того момента, когда они перестают соответствовать возрастным нормам);
- ✓ формировать умения захватывать, удерживать, отпускать предмет;
- ✓ учить толкать предмет от себя и тянуть предмет по направлению к себе;
- ✓ формировать умения вращать, нажимать, сжимать предмет (вращений лучше избегать);
- ✓ формировать умения вынимать и (или) складывать предметы из ёмкости или в ёмкость, перекладывать предметы из одной ёмкости в другую;
- ✓ учить вставлять предметы в отверстия, нанизывать предметы на стержень, нить;

- ✓ активизировать ППД (хватания, бросания, нанизывания, вращения) при использовании совместных или подражательных действий (следует ещё раз обратить внимание на опасность формирования стереотипий!);
- ✓ формировать способы усвоения общественного опыта на основе ППД (действия по подражанию, образцу и речевой инструкции);
- ✓ учить действовать целенаправленно с предметами-инструментами, учитывая их функциональное назначение и способы действия (ложкой, лейкой, молоточком, маркером, сачком, тележкой с веревочкой);
- ✓ создавать условия для развития познавательной активности ребенка через выделение предметов из окружающей среды.

Общефизическое развитие:

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

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

3) учить обучающихся ползать по ковровой дорожке, доске, по наклонной доске, залезать на горку с поддержкой педагогического работника и самостоятельно 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 прыгивать с высоты (с гимнастической скамейки высота 15-20 см);

17) учить обучающихся подползать под веревку, под скамейку;

18) формировать правильную осанку у каждого ребенка;

19) тренировать у обучающихся дыхательную систему;

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

Подвижные игры.

Задачи этого подраздела тесно связаны с задачами направления "Предпосылки развития игровой деятельности", хотя представленность игровых моментов в совместной двигательной активности может быть очень разной. В ходе совместной двигательной активности облегчается формирование понимания мотивов деятельности других участников; преследуются следующие задачи:

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

2) закреплять сформированные умения и навыки,

3) стимулировать подвижность, активность обучающихся,

4) развивать взаимодействие с педагогическим работником и другими детьми,

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

Подготовка к обучению плаванию

В этот подраздел включены водные процедуры и начальный этап обучения плаванию, поскольку оно оказывает необходимое стимулирующее воздействие на растущий организм ребенка. В то же время, необходимо учитывать индивидуальное отношение к воде (возможны страхи воды, водных процедур). Физические свойства водной среды, в частности, плотность воды, оказывают специфическое влияние на функции кровообращения, дыхания, кожные рецепторы. Плавание закаливает, тренирует вестибулярный аппарат. Занятия в воде необходимо сочетать с общеразвивающими упражнениями и подвижными играми на суше. Основные задачи подраздела:

- 1) создавать условия для положительного отношения к воде;
- 2) учить не бояться воды и спокойно выполнять гигиенические процедуры;
- 3) спокойно окунать в воду руки до локтя, ноги до колена, умывать лицо;
- 5) формировать у обучающихся интерес к играм с водой;
- 6) выполнять некоторые упражнения и действия по подражанию (подготовка к плаванию);
- 7) создавать условия для выполнения действий бросания и хватания игрушек в воде, выполнять упражнения самостоятельно или при поддержке педагогического работника.

Формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности.

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

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

- ✓ учить действовать целенаправленно с игрушками и другими предметами по подражанию в процессе предметно-игровых действий с педагогическим работником (вставить фигурки в пазы; расставить матрешки в свои домики);
- ✓ учить действовать целенаправленно с игрушками на колёсах (катать каталку, катать коляску с игрушкой);
- ✓ учить обучающихся выполнять движения и действия по подражанию действиям педагогического работника;
- ✓ учить обучающихся выполнять двигательные упражнения по образцу и речевой инструкции.

Формирование навыков самообслуживания и бытовых навыков.

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

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

- ✓ сначала на уровне пассивного участия (отсутствие негативизма);
- ✓ далее с постепенным подключением к действиям педагогического работника;
- ✓ возрастанием "доли участия" ребёнка с тенденцией к полной самостоятельности, достижимой в раннем возрасте далеко не всегда и не во всех видах деятельности.

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

Формирование навыков самостоятельности.

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

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

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

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

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

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

2.3.2. Коррекционная работа на начальном этапе дошкольного образования обучающихся с РАС.

Социально-коммуникативное развитие. Для формирования и развития коммуникации, в первую очередь, необходима работа по следующим направлениям:

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

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

3) Произвольное подражание большинству обучающихся с аутизмом исходно не доступно. Следует отработать навык произвольного подражания как можно раньше, так как 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, так как 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.

Направления работы, охватывающий весь спектр нарушений РАС:

1. Формирование импрессивной речи:

- ✓ обучение пониманию речи;
- ✓ обучение пониманию инструкций "Дай", "Покажи";
- ✓ обучение пониманию инструкций в контексте ситуации;
- ✓ обучение пониманию действий по фотографиям (картинкам);
- ✓ обучение выполнению инструкций на выполнение простых движений;
- ✓ выполнение инструкций на выполнение действий с предметами.

2. Обучение экспрессивной речи:

- ✓ подражание звукам и артикуляционным движениям, повторение слогов и слов;
- ✓ называние предметов;
- ✓ обучение выражать свои желания при помощи звуков и слов (возможно, что сначала - как переходный этап - невербально);
- ✓ обучение выражать согласие и несогласие;
- ✓ обучение словам, выражающим просьбу;
- ✓ дальнейшее развитие речи: обучение называть действия, назначение предметов; умение отвечать на вопросы "Для чего это нужно?", "Что этим делают?", "Зачем это нужно?", "Чем ты (например, причёсываешься)?" ; умение отвечать на вопросы о себе; обучение пониманию признаков предметов (цвета, формы); умение отвечать на вопросы "Где?" и другие, связанные с пространственным восприятием, и выполнять соответствие инструкции; увеличение числа спонтанных высказываний

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

- ✓ формирование основ коммуникативной функции речи (при предварительно сформированной потребности в коммуникации);
- ✓ конвенциональные формы общения;

- ✓ навыки коммуникации в сложной ситуации (например, если ребёнок остался без сопровождения);
 - ✓ навыки речевого общения в различных жизненных ситуациях;
 - ✓ развитие навыков диалога, речевого реципрокного взаимодействия.
4. Развитие речевого творчества:
- ✓ преодоление искажённых форм речевого творчества (стереотипные игры со словом, неологизмы);
 - ✓ конкретной (и далеко не всегда достижимой не только в дошкольном возрасте, но и позднее) задачей в развитии речевого творчества при РАС является формирование спонтанного речевого высказывания, спонтанной речи.

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. Общая схема работы:

1. Определение проблемного поведения в терминах поведенческой терапии;
2. Фиксация проблемного поведения: установление эмпирической связи данного поведения с предшествующими и последующими событиями;
3. Определение функции проблемного поведения (обобщённо их две - избегание неприятного и получение желаемого, но каждая включает несколько вариантов);
4. Общий подход: предотвращать ситуации, в которых может возникнуть проблемное поведение; учить ребёнка адекватным способам выражать своё желание изменить ситуацию; не поощрять проявления проблемного поведения, если оно всё же возникло (ребёнок не должен избежать неприятной ситуации с помощью, например, агрессии или крика);
5. Коррекция проблем поведения. Конкретные решения подбираются индивидуально, чаще всего используются:

- ✓ подкрепление поведения несовместимого с проблемным или отсутствия проблемного поведения;
- ✓ лишение подкрепления;
- ✓ "тайм-аут" - ребёнок немедленно, до окончания эпизода выводится из ситуации, в которой возникло проблемное поведение; нельзя использовать, если функцией проблемного поведения было избегание неприятной ситуации;
- ✓ введение в ситуацию после эпизода нежелательного поведения неприятного для ребёнка стимула (в терминах поведенческой терапии - "наказание", что не подразумевает негуманного отношения к ребёнку). В последние 15-20 лет используется редко из-за низкой эффективности (не даёт положительного образца

поведения). Чаще всего используются повторяющиеся физические упражнения (наклоны, приседания, отжимания).

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

Стереотипии также относят к проблемному поведению, но рассматривают отдельно, так как наиболее характерные из них (компенсаторные, аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные) связаны с глубинными звеньями патогенеза аутизма, рассматриваются как его неотъемлемый диагностически значимый признак и отличаются высокой ригидностью по отношению к лечебно-коррекционным воздействиям.

Вопросом коррекции 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 деятельности.

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

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

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

Используются следующие виды заданий:

- 1) сортировка (обследуемый расположить предметы или картинки рядом с соответствующими образцами);
- 2) выполнение инструкции "Найди (подбери, дай, возьми) такой же";
- 3) соотнесение одинаковых предметов;
- 4) соотнесение предметов и их изображений;
- 5) навыки соотнесения и различения предметов по признакам цвета, формы, размера;
- 6) задания на ранжирование (сериацию);
- 7) соотнесение количества (один - много; один - два - много).

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

2.3.3. Коррекционная работа на основном этапе дошкольного образования обучающихся с РАС.

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

1. Формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, что означает:
 - ✓ способность различать своих и чужих, членов семьи, знакомых педагогических работников;
 - ✓ способность выделять себя как физический объект, называть и (или) показывать части тела, лица, отмечая их принадлежность ("мой нос", "моя рука");
 - ✓ способность выделять объекты окружающего мира, различать других людей (членов семьи, знакомых педагогических работников; мужчин и женщин; людей разного возраста); дифференцировать других обучающихся; выделять себя как субъекта.
2. Формирование предпосылок общения, развитие общения и взаимодействия ребенка с педагогическим работником и другими детьми:
 - ✓ формирование предпосылок общения через обучение: адекватно просить о желаемом (словом или невербально); через совместную деятельность с педагогическим работником (игра, бытовые проблемы, самообслуживание), в дальнейшем - с детьми под контролем педагогического работника; далее - самостоятельно;
 - ✓ взаимодействие с педагогическим работником: выполнение простых инструкций, произвольное подражание;
 - ✓ реципрокное диадическое взаимодействие со педагогическим работником как предпосылка совместной деятельности, включая игровую;
 - ✓ установление взаимодействия с другими детьми в рамках диадического взаимодействия или взаимодействия в малой группе (при содействии и под контролем педагогических работников);
 - ✓ развитие игры (игра "с правилами", социально-имитативная, сюжетная, ролевая игра) с целью коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития ребенка;
 - ✓ использование конвенциональных форм общения, начиная с простейших форм ("Пока!", "Привет!") и переходя постепенно к более развитым ("Здравствуйте!", "До свидания!") и использованию обращения и, по возможности, взгляда в глаза человеку, к которому ребёнок обращается ("Здравствуйте, Мария Ивановна!", "До свидания, Павел Петрович!").
3. Формирование готовности к совместной деятельности с другими обучающимися:
 - ✓ формирование толерантного (в дальнейшем дифференцированного, доброжелательного) отношения к другим детям;
 - ✓ формирование способности устанавливать и поддерживать контакт;

- ✓ целью коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития - игра (социально-имитативная, "с правилами", сюжетная, ролевая);
 - ✓ возможность совместных учебных занятий.
4. Формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, на природе:
- ✓ введение правил безопасного поведения на основе отработки стереотипа, на основе эмоционального контакта с педагогическим работником;
 - ✓ осмысление отработанных стереотипов по мере возможностей ребёнка.
5. Становление самостоятельности:
- ✓ продолжение обучения использованию расписаний;
 - ✓ постепенное расширение сферы применения расписаний, переход к более абстрактным формам расписаний;
 - ✓ постепенное замещение декларативных форм запоминания - процедурными: не механическое запоминание, а усвоение функциональной, логической связи событий;
 - ✓ переход к более общим формам расписаний, наработка гибкости в планировании и поведении.
6. Развитие социального и эмоционального интеллекта, развитие эмоциональной отзывчивости, сопереживания:
- ✓ умение эмоционально выделять людей, то есть развивать уровень базальной аффективной коммуникации - умение воспринимать знаки эмоциональной жизни других людей, различать эти знаки, правильно оценивать их и адекватно на них реагировать;
 - ✓ формирование чувства привязанности к близким, эмоционального контакта с ними и с другими людьми;
 - ✓ формирование предпосылок осмысления собственных аффективных переживаний и эмоциональной жизни других людей;
 - ✓ развитие способности к сопереживанию и эмоциональной отзывчивости (на основе эмоционального контакта, в ходе совместного опыта различного характера - бытовая деятельность, игра, впечатления от природы, искусства).
7. Формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества:
- ✓ формирование позитивного отношения к своим действиям в русле особого интереса через эмоциональное заражение, по инструкции на основе эмоционального контакта и (или) адекватных видов подкрепления;
 - ✓ расширение (по возможности) спектра мотивирующих факторов;
 - ✓ формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества на основе мотивации, адекватной уровню развития ребёнка и ситуации.
8. Развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий:
- ✓ формирование целенаправленности на основе особого интереса и (или) адекватного подкрепления;
 - ✓ обучение основам саморегуляции (возможно только при соответствующем уровне самосознания).
9. Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности. Формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу обучающихся и педагогических работников в Организации:
- ✓ обучение формальному следованию правилам поведения, соответствующим нормам и ценностям, принятым в обществе, на основе поведенческого стереотипа;
 - ✓ смысловое насыщение формально усвоенных правил поведения, соответствующих нормам и ценностям, принятым в обществе, по мере формирования представлений о семье, обществе, морали, нравственности.
10. Формирование способности к спонтанному и произвольному общению:
- ✓ создание условий для становления спонтанного общения: полное (или в значительной степени) преодоление проблем физической и психической самоидентификации; развитие коммуникативной интенции и средств её структурирования и разворачивания; формирование мотивации к общению;

- ✓ возможность взаимобменного использования средств коммуникации (не обязательно вербальные);
- ✓ возможность произвольной коммуникации (по просьбе других людей - родителей (законных представителей), специалистов, друзей).

2.3.4. Коррекционная работа на пропедевтическом этапе дошкольного образования обучающихся с РАС.

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

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

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

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

В последние годы всё большее значение в картине проявлений проблемного поведения приобретают особенности семейного воспитания. Известно, что стереотипии и другие формы нежелательного поведения отмечаются реже, если ребёнок занят, вовлечён в какую-то (желательно совместную) деятельность. Всё более напряжённый темп жизни, высокая занятость родителей приводят к тому, что у детей (не только с аутизмом) стало значительно больше возможностей погружения в виртуальный мир (планшеты, смартфоны и т.п.). Высокая степень виртуализации становится присущей даже классическим детским мультфильмам, которые без комментария взрослых, без их эмоциональных реакций могут остаться, в худшем случае просто, мельканием зрительных и звуковых раздражителей, в лучшем – источником неполного и искажённого понимания и переживания. «Возвращение» в реальный мир становится отрывом от привлекательных занятий, требует включиться в более сложную и не всегда предсказуемую систему отношений; часто такие изменения провоцируют эпизоды проблемного поведения у детей с РАС.

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 и их игнорирование, – может уменьшить вероятность возникновения эпизодов проблемного поведения, но редко решает проблему полностью: для этого необходимы совместные усилия семьи и специалистов.

Присутствие в поведении ребенка определённого возраста большого количества поведенческих проблем может повлечь за собой выбор для него индивидуальной формы обучения и/или снизить уровень АООП НОО. В таких случаях часто возникает необходимость продлить дошкольное детство, отсрочить поступление в школу до восьми лет, чтобы откорректировать поведенческие проблемы.

Организация коррекционно-образовательного процесса в группах для детей с РАС

Основная цель групп для детей с РАС – организация воспитательно-образовательной коррекционной работы с детьми для достижения ими возможно более высокого уровня социальной адаптации и социализации, самостоятельности и независимости, достойного качества жизни, а также профилактика школьной неуспеваемости, социальной дезадаптации в условиях ДОО.

Задачи:

- создание условий для сохранения и укрепления здоровья, для полноценного физического развития детей, индивидуального психологического комфорта.

- коррекция и(или) компенсация основных нарушений, обусловленных аутизмом, а также других сопутствующих нарушений развития различного генеза;
- создание на основе результатов коррекционно-образовательного процесса благоприятных условий развития детей с РАС в соответствии с их возможностями, индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребёнка;
- объединение коррекционных и общеразвивающих аспектов обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;
- формирование личности ребёнка с аутизмом, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности;
- обеспечение вариативности образовательной траектории дошкольного уровня с учётом особенностей развития детей с аутизмом, включая выраженную полиморфность РАС;
- формирование социокультурной среды, соответствующей индивидуальным и психофизическим особенностям детей с РАС;
- психолого-педагогическая поддержка семьи, повышение компетенции родителей (законных представителей) в вопросах особенностей развития детей с РАС и основах их комплексного сопровождения;
- становление нравственных основ личности, социально-приемлемого поведения в обществе и созидательного отношения к социальному миру.

Основной путь развития ребенка – амплификация, то есть обогащение процесса детского развития наиболее значимыми для дошкольника формами и способами деятельности, изменяющими и перестраивающими его психику.

Развитие каждого ребенка с РАС иногда не совпадает с возрастными требованиями по той или иной линии развития и вследствие этого нуждается в индивидуализации коррекционно-педагогического воздействия.

Основой коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей с РАС является личностно-ориентированный подход к организации деятельности ребенка со взрослым и со сверстниками, а также комплексный подход, объединение усилий всех специалистов ДОУ, участвующих в коррекционно-образовательном процессе, родителей (законных представителей) так как нарушения связаны с целым рядом причин как биологического, так психологического и социального характера.

Комплексный подход предполагает сочетание коррекционно-педагогической и лечебно-оздоровительной работы, направленной на нормализацию всех анализаторных систем и функций организма ребенка в целом.

Условия эффективности взаимодействия специалистов ДОУ по преодолению нарушений развития воспитанников

Каждый ребенок, имеющий те или иные отклонения в развитии, нуждается в эффективной реабилитации. Коррекция и компенсация аномального развития могут осуществляться лишь в процессе развивающегося обучения, при максимальном использовании сензитивных периодов и опоре на зону ближайшего развития, а также при условии формирования в ДОУ вокруг каждого ребенка единого коррекционно-развивающего пространства, поддерживать которое призваны все педагоги, участвующие в образовательном процессе.

Специфика работы групп для детей с РАС состоит в некотором разграничении образовательных, коррекционно-развивающих, воспитательных функций узких специалистов и воспитателей, поэтому важным является реализация согласованности в работе всех участников коррекционно-педагогического процесса, чтобы не допустить перегрузки ребенка информацией, а также необходимо помнить о том, что многие виды деятельности у детей с РАС формируется с опозданием и с отклонениями на всех этапах развития. Специалисты ДОУ включаются в единую систему совместного коррекционно-педагогического взаимодействия,

направленного на формирование и развитие двигательной, интеллектуальной, речевой, социально-нравственной и эмоционально-волевой сфер развития личности ребенка-дошкольника с РАС.

Для создания единой системы коррекционно-образовательного развивающего процесса необходимо:

1. Всем участникам педагогического процесса владеть специальными компетенциями (информационной, интеллектуальной, коммуникативной и др.), нужными для непосредственной коррекционно-образовательной работы.

2. Определить роль каждого участника в непрерывном образовательном пространстве.

3. Вооружить родителей специальными знаниями о проблемах развития своего ребенка.

4. Создать необходимую адаптированную РППС среду для проведения квалифицированной коррекционной работы.

5. Организовать коллегиальную работу психолого-педагогического консилиума с подробным анализом диагностических результатов и дальнейшей работы всех секторов коррекционно-образовательного пространства.

6. Ключевой позицией единой системы совместного коррекционно-педагогического взаимодействия должен стать ребенок как активный участник обучающего процесса, способный принимать поставленную перед ним цель, элементарно контролировать себя в процессе любой деятельности.

- Перечень коррекционных мероприятий:
- Обследование детей.
- Анкетирование родителей.
- Консультирование, индивидуальные беседы с родителями.
- Консультации, семинары для воспитателей и специалистов.
- Подгрупповая и индивидуальная образовательная деятельность.
- Сопровождение детской самостоятельной деятельности

Непосредственно образовательная деятельность в группах для детей с РАС является основной формой коррекционного обучения и предназначена для систематического развития всех структурных единиц познания у детей, образования перцептивных и мыслительных действий и подготовки к школе.

Взаимодействие специалистов в коррекционной работе с детьми с РАС

Учитель-дефектолог (поведенческий аналитик), учитель-логопед, воспитатель, педагог-психолог совместно выполняют задачи, рекомендованные ФАОП ДО для детей с РАС. В программе представлены все направления, рекомендуемые ФГОС ДО. Составлены сетки НОД с четким распределением видов деятельности между специалистами ДОУ. Педагоги, осуществляющие сопровождение ребенка с РАС, решают одни и те же задачи, но через разные виды и формы образовательной работы. Требования амплификации детского развития побуждают коллектив педагогов использовать (в адаптированном варианте) ряд парциальных программ федерального и регионального значения

Организация деятельности психолого-педагогического консилиума (ППк) в ДОУ.

Психолого-медико-педагогический консилиум (ППк) организован в образовательном учреждении как форма взаимодействия специалистов учреждения, объединяющихся для психолого-медико-педагогического сопровождения воспитанников с особыми образовательными потребностями.

Целью ППк является определение и организация в рамках МАОУ «СОШ №44» г. Перми структурное подразделение детский сад «Школа рыцарей и Принцесс» адекватных условий развития, обучения и воспитания в соответствии со специальными образовательными потребностями, возрастными особенностями, диагностированными индивидуальными возможностями ребенка в зависимости от состояния соматического и нервно-психического здоровья.

Задачи ППк:

- выявление и ранняя диагностика отклонений в развитии детей; выявление актуальных и резервных возможностей ребенка; разработка рекомендаций воспитателю, родителям для обеспечения индивидуального подхода в процессе коррекционно-развивающего сопровождения;

- отслеживание динамики развития и эффективности индивидуализированных коррекционно-развивающих программ;
- определение готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста, поступающих в школу, с целью вычленения “группы риска”;
- решение вопроса о создании в рамках данного образовательного учреждения условий, адекватных индивидуальным особенностям развития ребенка;
- при положительной динамике и компенсации отклонений в развитии – определение путей интеграции ребенка в классы образовательного учреждения, работающих по основным образовательным программам;
- профилактика физических, интеллектуальных и эмоциональных перегрузок и срывов, организация лечебно-оздоровительных мероприятий и психологически адекватной образовательной среды;
- подготовка и ведение документации, отражающей актуальное развитие ребенка, динамику его состояния, овладение школьными навыками, умениями и знаниями, перспективное планирование коррекционно-развивающей работы, оценку ее эффективности;
- организация взаимодействия между педагогическим коллективом МАОУ «СОШ № 44» г. Перми структурно-подразделением детский сад «Школа Рыцарей и Принцесс» и специалистами, участвующими в работе Психолого-педагогического консилиума; при возникновении трудностей диагностики, конфликтных ситуаций, а также. отсутствия положительной динамики в процессе реализации рекомендаций ПМПК.

В диагностически сложных и конфликтных случаях специалисты ППк направляют ребенка на консультацию и определение программы дальнейшего обучения на МКУ СО «Психолого-медико-педагогическую комиссию» г. Перми.

2.4. Особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик

Образовательная деятельность в ДОО включает:

- непосредственно организованную образовательную деятельность;
- образовательную деятельность, осуществляемую в ходе режимных процессов;
- самостоятельную деятельность детей;
- взаимодействие с семьями детей по реализации образовательной программы ДОО.

Образовательная деятельность организуется как совместная деятельность педагога и детей, самостоятельная деятельность детей. В зависимости от решаемых образовательных задач, желаний детей, их образовательных потребностей, педагог может выбрать один или несколько вариантов совместной деятельности:

1) совместная деятельность педагога с ребенком, где, взаимодействуя с ребенком, он выполняет функции педагога: обучает ребенка чему-то новому;

2) совместная деятельность ребенка с педагогом, при которой ребенок и педагог - равноправные партнеры;

3) совместная деятельность группы детей под руководством педагога, который на правах участника деятельности на всех этапах ее выполнения (от планирования до завершения) направляет совместную деятельность группы детей;

4) совместная деятельность детей со сверстниками без участия педагога, но по его заданию. Педагог в этой ситуации не является участником деятельности, но выступает в роли ее организатора, ставящего задачу группе детей, тем самым актуализируя лидерские ресурсы самих детей;

5) самостоятельная, спонтанно возникающая, совместная деятельность детей без всякого участия педагога. Это могут быть самостоятельные игры детей (сюжетно-ролевые, режиссерские, театрализованные, игры с правилами, музыкальные и другое), самостоятельная изобразительная деятельность по выбору детей, самостоятельная познавательно-исследовательская деятельность (опыты, эксперименты и другое).

Организуя различные виды деятельности, педагог учитывает опыт ребенка, его субъектные проявления (самостоятельность, творчество при выборе содержания деятельности и способов его реализации, стремление к сотрудничеству с детьми, инициативность и желание заниматься определенным видом деятельности). Эту информацию педагог может получить в процессе

наблюдения за деятельностью детей в ходе проведения педагогической диагностики. На основе полученных результатов организуются разные виды деятельности, соответствующие возрасту детей. В процессе их организации педагог создает условия для свободного выбора детьми деятельности, оборудования, участников совместной деятельности, принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей, поддерживает детскую инициативу и самостоятельность, устанавливает правила взаимодействия детей. Педагог использует образовательный потенциал каждого вида деятельности для решения задач воспитания, обучения и развития детей.

Все виды деятельности взаимосвязаны между собой, часть из них органично включается в другие виды деятельности (например, коммуникативная в игровую, познавательно-исследовательскую). Это обеспечивает возможность их интеграции в процессе образовательной деятельности.

Игра занимает центральное место в жизни ребенка, являясь преобладающим видом его самостоятельной деятельности. В игре закладываются основы личности ребенка, развиваются психические процессы, формируется ориентация в отношениях между людьми, первоначальные навыки кооперации. Играя вместе, дети строят свои взаимоотношения, учатся общению, проявляют активность и инициативу и другое. Детство без игры и вне игры не представляется возможным.

Игра в педагогическом процессе выполняет различные функции: обучающую, познавательную, развивающую, воспитательную, социокультурную, коммуникативную, эмоциональную, развлекательную, диагностическую, психотерапевтическую и другие.

В образовательном процессе игра занимает особое место, выступая как форма организации жизни и деятельности детей, средство разностороннего развития личности; метод или прием обучения; средство саморазвития, самовоспитания, самообучения, саморегуляции. Учитывая потенциал игры для разностороннего развития ребенка и становления его личности, педагог максимально использует все варианты ее применения в воспитательно-образовательном процессе.

Образовательная деятельность в режимных процессах предполагает использование разных форм работы в соответствии с реализуемыми задачами воспитания, обучения и развития ребенка. Основная задача педагога в утренний отрезок времени состоит в том, чтобы включить детей в общий ритм жизни детского сада, создать у них бодрое, жизнерадостное настроение. Образовательная деятельность, осуществляемая в режимных моментах, может включать:

- игровые ситуации, индивидуальные, подгрупповые и коллективные игры;
- беседы с детьми по их интересам, развивающее общение педагога с детьми, рассматривание картин, иллюстраций, предметов, игрушек, макетов и пр.;
- практические, проблемные ситуации, упражнения;
- наблюдения за объектами и явлениями природы, трудом взрослых, играми сверстников;
- элементарная трудовая деятельность детей;
- индивидуальная работа с детьми в соответствии с задачами разных образовательных областей;
- продуктивная деятельность детей по интересам детей;
- оздоровительные и закаливающие процедуры, здоровьесберегающие мероприятия, двигательную деятельность (подвижные игры, гимнастика и другое);
- проведение досуговых мероприятий, развлечений, праздников;
- опыты и эксперименты, практико-ориентированные проекты, коллекционирование и другое;
- чтение художественной литературы, прослушивание аудиозаписей, просмотр мультфильмов, видеофильмов и так далее;
- слушание и исполнение музыкальных произведений, музыкально-ритмические движения, музыкальные игры и импровизации;
- организация и (или) посещение выставок детского творчества, изобразительного искусства, мастерских; просмотр репродукций картин классиков и современных художников и другого.

Образовательная деятельность, осуществляемая во время прогулки, включает:

- наблюдения за объектами и явлениями природы, направленные на установление разнообразных связей и зависимостей в природе, воспитание отношения к ней;
- подвижные игры и спортивные упражнения, направленные на оптимизацию режима двигательной активности и укрепление здоровья детей;
- экспериментирование с объектами неживой природы;
- сюжетно-ролевые и конструктивные игры (с песком, со снегом, с природным материалом);
- элементарную трудовую деятельность детей;
- свободное общение педагога с детьми, индивидуальную работу;
- проведение спортивных мероприятий (эстафеты, развлечения, досуги и др.).

Проведение занятий (**непосредственно организованной образовательной деятельности**) регламентируется Санитарными правилами, описано в разделе 2.2. Программы.

Для организации **самостоятельной деятельности** детей в группе создаются различные центры активности (игровой, литературный, спортивный, творчества, познания и другое). Самостоятельная деятельность предполагает самостоятельный выбор ребенком ее содержания, времени, партнеров. Педагог может направлять и поддерживать свободную самостоятельную деятельность детей (создавать проблемно-игровые ситуации, ситуации общения, поддерживать познавательные интересы детей, изменять предметно-развивающую среду и другое).

В утренний и вечерний отрезок времени педагог может организовывать культурные практики. Они расширяют социальные и практические компоненты содержания образования, способствуют формированию у детей культурных умений при взаимодействии со взрослым и самостоятельной деятельности. Ценность культурных практик состоит в том, что они ориентированы на проявление детьми самостоятельности и творчества, активности и инициативности в разных видах деятельности, обеспечивают их продуктивность.

Взаимодействие с семьями детей описано в разделе 2.7 Программы.

Культурные практики – это обычные для ребенка (привычные) способы самоопределения, саморазвития и самореализации, тесно связанные с содержанием его бытия и события с другими людьми

Это также апробация (постоянные и единичные пробы) новых способов и форм деятельности и поведения в целях удовлетворения разнообразных потребностей и интересов.

В ДОУ применяются следующие виды культурных практик:

- игровые (самостоятельная игра детей, совместная игра детей со взрослым, сюжетные игры, игры с правилами, дидактические игры, двигательные, режиссерская игра и др.)
- исследовательские (наблюдение, моделирование, экспериментирование, проектная деятельность и др.)
- коммуникативные (ситуации общения и накопления опыта с детьми и взрослыми и др.)
- творческие мастерские (художественное конструирование, творческая продуктивная деятельность детей)
- музыкально-театральные (инсценировки, игры-драматизации, театрализованные игры и представления, игра на детских музыкальных инструментах, концерты и т.д.);
- детский досуг;
- коллективная и индивидуальная трудовая деятельность
- игры и общение с использованием ЦОР

Тематику культурных практик педагогу помогают определить детские вопросы, проявленный интерес к явлениям окружающей действительности или предметам, значимые события, неожиданные явления, художественная литература и другое. В процессе культурных практик педагог создает атмосферу свободы выбора, творческого обмена и самовыражения, сотрудничества взрослого и детей. Организация культурных практик предполагает подгрупповой способ объединения детей.

2.5. Способы и направления поддержки детской инициативы

Ребенок дошкольного возраста неутомимый исследователь, который хочет все знать, все понять, во всем разобраться, у него своеобразное, особое видение окружающего мира, он смотрит вокруг на происходящее с восторгом и удивлением и открывает для себя чудесный мир, где много интересных предметов и вещей, событий и явлений.

Активность ребенка является основной формой его жизнедеятельности, необходимым условием его развития, которая закладывает фундамент и дает перспективы роста интеллектуального, творческого потенциала ребенка, его инициативы.

Специфические виды деятельности ребёнка развиваются, порой, без помощи взрослого и даже вопреки его запретам. В этом и заключается их истинно детская сущность. К таким видам деятельности относится экспериментирование и игра - важнейший вид поисковой деятельности. Экспериментирование лежит в основе любого процесса детского познания и пронизывает все сферы детской жизни. Поэтому, чтобы такая «стихийная» познавательная деятельность детей приобрела осмысленность и развивающий эффект, должны быть созданы условия, необходимые для развития детской инициативы. Педагог должен выстраивать образовательную среду таким образом, чтобы дети могли:

- учиться на собственном опыте, экспериментировать с различными объектами;
- изменять или конструировать игровое пространство в соответствии с возникающими игровыми ситуациями;
- быть автономными в своих действиях и принятии доступных им решений;
- совершать выбор и обосновывать его (например, детям можно предлагать специальные способы фиксации их выбора);
- предъявлять и обосновывать свою инициативу (замыслы, предложения пр.);
- планировать собственные действия индивидуально и в малой группе, команде;
- оценивать результаты своих действий индивидуально и в малой группе, команде;
- при участии взрослого обсуждать важные события со сверстниками.

«Социально-коммуникативное развитие», «Речевое развитие»

Возраст	Приоритетная сфера инициативы	Условия, необходимые для развития детской инициативы
3 - 4 года	продуктивная деятельность	<ul style="list-style-type: none">• Создавать условия для реализации собственных планов и замыслов каждого ребенка• Рассказывать детям об их реальных, а также возможных в будущем достижениях• Отмечать и публично поддерживать любые успехи детей• Всемерно поощрять самостоятельность детей и расширять ее сферу• Помогать ребенку найти способ реализации собственных поставленных целей• Поддерживать стремление научиться делать что-то и радостное ощущение возрастающей умелости• В ходе занятий и в повседневной жизни терпимо относиться к затруднениям ребенка, позволять ему действовать в своем темпе• Не критиковать результаты деятельности детей, а также их самих. Использовать в роли носителей критики ТОЛЬКО игровые персонажи, для которых создавались эти продукты. Ограничить критику исключительно результатами продуктивной деятельности• Учитывать индивидуальные особенности детей, стремиться найти подход к застенчивым, нерешительным, конфликтным, непопулярным детям• Уважать и ценить каждого ребенка независимо от его достижений, достоинств и недостатков

		<ul style="list-style-type: none"> • Создавать в группе положительный психологический микроклимат, в равной мере проявляя любовь и заботу ко всем детям: выражать радость при встрече, использовать ласку и теплое слово для выражения своего отношения к ребенку, проявлять деликатность и тактичность
4 - 5 лет	познание окружающего мира	<ul style="list-style-type: none"> • Поощрять желание ребенка строить первые собственные умозаключения, внимательно выслушивать все его рассуждения, проявлять уважение к его интеллектуальному труду • Создавать условия и поддерживать театрализованную деятельность детей, их стремление переодеваться («рядиться») • Обеспечить условия для музыкальной импровизации, пения и движений под популярную музыку • Создать в группе возможность, используя мебель и ткани, создавать «дома», укрытия для игр • Негативные оценки можно давать только поступкам ребенка и только «с глаза на глаз», а не на глазах у группы • Недопустимо диктовать детям, как и во что они должны играть, навязывать им сюжеты игры. Развивающий потенциал игры определяется тем, что это самостоятельная, организуемая самими детьми деятельность • Соблюдать условия участия взрослого в играх детей: дети сами приглашают взрослого в игру или добровольно соглашаются на его участие; сюжет и ход игры, а также роль, которую взрослый будет играть, определяют дети, а не педагог; характер исполнения роли также определяется детьми • Привлекать детей к украшению группы к праздникам, обсуждая разные возможности и предложения • Побуждать детей формировать и выражать собственную эстетическую оценку воспринимаемого, не навязывая им мнения взрослых • Привлекать детей к планированию жизни группы на день
5 – 6 лет	внеситуативно-личностное общение	<ul style="list-style-type: none"> • Создавать в группе положительный психологический микроклимат, в равной мере проявляя любовь и заботу ко всем детям: выражать радость при встрече; использовать ласку и теплое слово для выражения своего отношения к ребенку • Уважать индивидуальные вкусы и привычки детей • Поощрять желания создавать что-либо по собственному замыслу; обращать внимание детей на полезность будущего продукта для других или ту радость, которую он доставит кому-то (маме, бабушке, папе, другу) • Создавать условия для разнообразной самостоятельной творческой деятельности детей • При необходимости помогать детям в решении проблем организации игры • Привлекать детей к планированию жизни группы на день и на более отдаленную перспективу • Обсуждать выбор спектакля для постановки, песни, танца и т.п. • Создавать условия и выделять время для самостоятельной творческой или познавательной деятельности детей по интересам
6 – 7 лет	научение	<ul style="list-style-type: none"> • Вводить адекватную оценку результата деятельности ребенка с одновременным признанием его усилий и указанием возможных путей и способов совершенствования продукта

		<ul style="list-style-type: none"> • Спокойно реагировать на неуспех ребенка и предлагать несколько вариантов исправления работы: повторное исполнение спустя некоторое время, доделывание, совершенствование деталей и т.п. • Рассказывать детям о трудностях, которые вы сами испытывали при обучении новым видам деятельности • Создавать ситуации, позволяющие ребенку реализовать свою компетентность, обретая уважение и признание взрослых и сверстников • Обращаться к детям с просьбой показать воспитателю и научить его тем индивидуальным достижениям, которые есть у каждого • Поддерживать чувство гордости за свой труд и удовлетворения его результатами • Создавать условия для разнообразной самостоятельной творческой деятельности детей • При необходимости помогать детям в решении проблем при организации игры • Привлекать детей к планированию жизни группы на день, неделю, месяц. <p>Учитывать и реализовать их пожелания и предложения</p> <ul style="list-style-type: none"> • Создавать условия и выделять время для самостоятельной творческой или познавательной деятельности детей по интересам
--	--	--

«Познавательное развитие»

Возраст	Условия, необходимые для развития детской инициативы
3 - 4 года	<ul style="list-style-type: none"> • Использовать в работе с детьми формы и методы, побуждающие детей к различной степени активности • Проводить индивидуальные беседы познавательной направленности
4 - 5 лет	<ul style="list-style-type: none"> • Создавать условия для проявления познавательной активности детей • Использовать в работе с детьми методы и приемы, активизирующие детей на самостоятельную поисковую деятельность (детское экспериментирование) • Поощрять возникновение у детей индивидуальных познавательных интересов и предпочтений, активно использовать их в индивидуальной работе с каждым ребёнком
5 - 7 лет	<ul style="list-style-type: none"> • Развивать и поддерживать активность, инициативность и самостоятельность в познавательной (поисковой) деятельности • Поощрять и поддерживать индивидуальные познавательные интересы и предпочтения

«Художественно-эстетическое развитие»

Возраст	Условия, необходимые для развития детской инициативы
3 - 4 года	<ul style="list-style-type: none"> • Всегда предоставлять детям возможности для реализации их замысла
4 - 5 лет	<ul style="list-style-type: none"> • Читать и рассказывать детям по их просьбе, включать музыку
5 - 7 лет	<ul style="list-style-type: none"> • Устраивать выставки и красиво оформлять постоянную экспозицию работ • Организовывать концерты для выступления детей и взрослых.

«Физическое развитие»

Возраст	Условия, необходимые для развития детской инициативы
3 - 4 года	Создавать условия для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной активной деятельности
4 - 5 лет	Всегда предоставлять детям возможности для проявления самостоятельной двигательной активности
5 - 7 лет	Поощрять проявление инициативы, оказывать недирективную помощь детям в организации подвижных игр, во всех проявлениях двигательной активности

2.6. Особенности взаимодействие педагогического коллектива с детьми с РАС

ФАОП определяет требования к взаимодействию педагогических работников, сотрудников учреждения с детьми с ОВЗ, как одному из значимых факторов образовательной среды ДОУ (п.38. ФАОП ДО).

- 1) Взаимодействие педагогических работников с детьми является важнейшим фактором развития ребенка и пронизывает все направления образовательной деятельности.
- 2) 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.
- 3) 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.
- 4) 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 "стандарт", 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.
- 5) Личностно-порождающее взаимодействие способствует формированию у ребенка различных позитивных качеств. Ребенок учится уважать себя и других, так как 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.
- 6) Ребенок не боится быть самим собой, быть искренним. Когда педагогический работник поддерживают индивидуальность ребенка, принимают 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.

- 7) 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.
- 8) Ребенок приучается думать самостоятельно, поскольку педагогические работники не навязывают ему своего решения, а способствуют тому, чтобы он принял собственное.
- 9) 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.
- 10) Ребенок учится понимать других и сочувствовать им, потому что получает этот опыт из общения с педагогическим работником и переносит его на других людей.

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

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

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

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

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

- демонстрировать выраженную негативную эмоциональную реакцию (гнев, крик и т.п.) на поведение ребёнка;
- допускать, чтобы ребёнок получил желаемое, используя неадекватные способы (в таком случае мы будем подкреплять его проблемное поведение).

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

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

Взрослым важно наблюдать за ребенком, стремиться оказать ему помощь и поддержку при нарушениях, возникающих в этой системе отношений. Для детей с проблемами речевого развития наиболее характерными являются нарушения, связанные с вербализацией своих чувств, эмоций, пониманием особенностей эмоционального общения, общения на основе понимания речи, собственно речевого общения.

В ходе эмоционального общения ребенка закладываются потенциальные возможности дальнейшего его развития, создается основа для формирования таких личностных характеристик, как положительное самоощущение, инициативность, любознательность, доверие и доброжелательное отношение к окружающим людям.

Для формирования системы отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому значимо, чтобы ребенок проявлял настойчивость в достижении результата своих действий, проявлял самостоятельность в бытовых и игровых действиях, владел простейшими навыками самообслуживания.

Наиболее сложной для ребенка с ОВЗ дошкольного возраста является вербализация своих действий, речевое общение, поэтому столь важно, чтобы ребенок с РАС воспринимал смыслы в различных ситуациях общения со взрослыми, активно подражал им в движениях и действиях, умел действовать согласованно.

Необходимо стимулировать желание детей во взаимодействии со взрослым проявлять интерес к сверстникам, наблюдать за их действиями и подражать им. Для формирования отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе важно чтобы взаимодействие с ровесниками было окрашено яркими эмоциями, в кратковременной игре он стремился воспроизводить действия взрослого, впервые осуществляя игровые замещения.

Взрослые создают условия для того, чтобы окружающий мир был представлен ребенку во всем его многообразии, а этому будет способствовать слушание стихов, песенок, коротких сказок, рассматривание картинок, слушание и движения под музыку. Для формирования «картины мира» ребенка важно, чтобы он проявлял эмоциональный отклик на эстетические впечатления, охотно включался в продуктивные виды детской деятельности, проявлял двигательную активность.

К концу дошкольного возраста происходят существенные изменения в эмоциональной сфере детей. Продолжает развиваться способность детей понимать эмоциональное состояние другого человека - сочувствие - даже тогда, когда они непосредственно не наблюдают его эмоциональных переживаний. К концу дошкольного возраста у них формируются обобщенные эмоциональные представления, что позволяет им предвосхищать последствия своих действий. Это существенно влияет на эффективность произвольной регуляции поведения и речи. Благодаря таким изменениям в эмоциональной сфере поведение дошкольника становится менее ситуативным и чаще выстраивается с учетом интересов и потребностей других людей.

В результате освоения Программы ребенок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в игре, общении, конструировании и других видах детской активности. Способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности. Он положительно относится к миру, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства. Активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты.

2.7. Взаимодействие педагогического коллектива с семьями воспитанников

Все усилия педагогических работников по подготовке к школе и успешной интеграции обучающихся с ОВЗ, 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 Организации и дома. Индивидуальные задания, предлагаемые учителем-логопедом, педагогом-психологом и воспитателем для выполнения в домашних условиях, должны быть четко разъяснены. Это обеспечит необходимую эффективность коррекционной работы, ускорит процесс восстановления нарушенных функций у обучающихся.

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 (п.39.6. ФАОП ДО).

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.

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.

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

Ребёнок с РАС не всегда может сообщить о своих потребностях, иногда использует для этого неадекватные, на наш взгляд, средства, например, проблемное поведение. В таких случаях 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).

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.

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.

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).

Цель взаимодействия педагогического коллектива учреждения, 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.

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 Организации, ходом занятий.

Важно повышать уровень компетентности родителей (законных представителей) в вопросах диагностики РАС и их коррекции, но учитывать при этом, что информации по проблеме очень много, качество 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.

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

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

В основу совместной деятельности семьи и дошкольного учреждения заложены следующие принципы:

- единый подход к процессу воспитания ребёнка;
- открытость дошкольного учреждения для родителей;
- взаимное доверие во взаимоотношениях педагогов и родителей;
- уважение и доброжелательность друг к другу;
- дифференцированный подход к каждой семье;
- равная ответственность родителей и педагогов.

Система взаимодействия с родителями включает:

- ознакомление родителей с результатами работы ДОУ на общих родительских собраниях, анализом участия родительской общественности в жизни ДОУ;
- ознакомление родителей с содержанием работы ДОУ, направленной на физическое, психическое и социальное развитие ребенка;
- участие в составлении планов: спортивных и культурно-массовых мероприятий, работы родительского комитета;
- целенаправленную работу, пропагандирующую общественное дошкольное воспитание в его разных формах;
- обучение конкретным приемам и методам воспитания и развития ребенка в разных видах детской деятельности на семинарах-практикумах, консультациях и открытых занятиях.

Реальное участие родителей в жизни ДОУ	Формы участия	Периодичность сотрудничества
В проведении мониторинговых исследований	- анкетирование - социологический опрос - интервьюирование	1 раз в квартал
В создании условий	- участие в субботниках по благоустройству территории - помощь в создании предметно-развивающей среды - оказание помощи в ремонтных работах	2 раза в год В течение года при необходимости
В управлении ДОУ	- участие в работе Наблюдательного совета, родительского комитета; педагогических советах	по плану
В просветительской	- наглядная информация (стенды, папки-	В течение года

деятельности, направленной на повышение педагогической культуры, расширение информационного поля родителей	передвижки, семейные и групповые фотоальбомы, фоторепортажи, буккроссинг); - памятки; - изучение информации на сайте ДОУ, в группе «ВК»; - консультации, семинары, семинары-практикумы, конференции и пр.; - распространение опыта семейного воспитания; - родительские собрания	по годовому плану В течение года 1 раз в квартал
В воспитательно-образовательном процессе ДОУ, направленном на установление сотрудничества и партнерских отношений с целью вовлечения родителей в единое образовательное пространство	- дни открытых дверей; - недели творчества; - совместные праздники, развлечения; - клубы по интересам для родителей; - участие в творческих выставках, смотрах-конкурсах; - мероприятия с родителями в рамках проектной деятельности; - творческие отчеты кружков	2 раза в год 2 раза в год по плану 1 раз в квартал постоянно по плану 2 раз в год

Профилактика детского и семейного неблагополучия, взаимодействие с семьями группы риска СОП и СОП

Работа проводится в соответствии Постановлением КДН и ЗП Пермского края «Об утверждении нового Порядка межведомственного взаимодействия по профилактике детского и семейного неблагополучия» от 29.06.2016 № 12, Постановлением КДН и ЗП Пермского края «Об утверждении порядка действий сотрудников органов и учреждений системы профилактики при обнаружении фактов нарушения прав и жестокого обращения с ребёнком» от 11.11.2015 № 12 и Приказом руководителя ДОУ.

Взаимодействие сотрудников учреждения в работе по профилактике и коррекции семейного и детского неблагополучия

Специалист ДОУ	Деятельность
Воспитатель	Ведет карты педагогического наблюдения (при выявлении факта, в течение 1 суток, доводит информацию до заместителя руководителя) Оформляет социальный паспорт группы Организует педагогическую помощь воспитаннику, создает ситуации успеха Обеспечивает контроль посещаемости, незамедлительно выясняет причины пропусков Содействует участию воспитанника в мероприятиях группы и ДОУ Выстраивает сотрудничество с семьей несовершеннолетнего, обеспечивает участие родителей в реализации мероприятий индивидуальных программ коррекции, в психолого-педагогическом консультировании; Наблюдает за изменениями в поведении, успехах, эмоциональном состоянии воспитанника, передает информацию куратору семьи Участствует в работе ППК и вправе инициировать снятие воспитанника с учета семьи ГР СОП
Педагог-психолог; учитель-логопед учитель-дефектолог	Проводит в рамках реализации ИПК: - индивидуальное обследование воспитанника; - коррекционно-развивающие занятия; - групповые и индивидуальные консультации для родителей

<p>Ответственный за работу с семьями и детьми группы риска СОП/социальный педагог</p>	<p>Курирует детей и семьи группы риска СОП; Оформляет окончательный вариант ИПК и направляет его руководителю; Обеспечивает сбор и обобщение отчетности по выполнению ИПК (запрашивает информацию о посещаемости и других мероприятиях в рамках программ коррекции); Обеспечивает взаимодействие с другими ведомствами,</p>
<p>Заместитель заведующего</p>	<p>Организует раннее выявление и своевременное проведение индивидуальной профилактической работы с детьми и семьями Осуществляет ведомственный контроль Руководит работой ППк, контролирует исполнение решений Обеспечивает рассмотрение вопросов ранней профилактики детского и семейного неблагополучия на родительских собраниях Содействует внедрению результативных, эффективных профилактических социальных, педагогических, психологических технологий и услуг Незамедлительно информирует органы полиции, опеки и попечительства, КДН и ЗП о выявленных подозрениях или фактах жестокого обращения с несовершеннолетним, о нахождении его в условиях, опасных для жизни и здоровья</p>
<p>Заведующий</p>	<p>Обеспечивает в программе развития ДОУ (плане работы) анализ: - состояния профилактической работы по раннему предупреждению детского и семейного неблагополучия, - задач по улучшению данной работы, эффективности и результативности; Обеспечивает рассмотрение вопросов по ранней профилактике детского и семейного неблагополучия, работе с семьями и детьми ГР СОП на педагогических советах ДОУ. Издает приказы: - об утверждении в ДОУ ответственного за работу с семьями и детьми группы риска СОП; - об утверждении ответственного за ведение электронного регистра и мониторинга детей и семей группы риска СОП, об утверждении куратора ИПК; - о постановке семьи и ребенка в группу риска СОП (в течение 7 дней с момента передачи ИПК на утверждение), далее о снятии с учета. - об утверждении руководителя (председателя) ППк, Положения о ППк и плана работы ППк на год.</p>

2.8. Рабочая программа воспитания

Рабочая программа воспитания МАОУ «СОШ №44» г. Перми структурное подразделение детский сад «Школа рыцарей и Принцесс» (далее Программа воспитания / Программа), обеспечивает исполнение п.1 статьи 12.1 Федерального закона от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся». Программа разработана с учетом Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р и строится на основе направлений развития воспитания.

Работа по воспитанию, формированию и развитию личности воспитанников направлена на обеспечение преемственности между дошкольным и начальным общим образованием, учитывает цели и задачи, обозначенные в разделе «Федеральная рабочая программа воспитания» в ФАОП ДО (п.49. ФАОП ДО). Работа по воспитанию, формированию и развитию личности обучающихся с РАС в ДОУ предполагает преемственность по отношению к достижению воспитательных целей начального общего образования.

Программа воспитания основана на воплощении национального воспитательного идеала, который понимается как высшая цель образования, нравственное (идеальное) представление о человеке.

В основе процесса воспитания обучающихся в ДОУ лежат конституционные и национальные ценности российского общества.

Целевые ориентиры Программы воспитания рассматриваются как возрастные характеристики возможных достижений ребенка, которые коррелируют с портретом выпускника ДОУ и с базовыми духовно-нравственными ценностями. Планируемые результаты определяют направления для разработчиков рабочей программы воспитания.

С учетом особенностей социокультурной среды, в которой воспитывается ребенок, в рабочей программе воспитания отражено взаимодействие участников образовательных отношений со всеми субъектами образовательных отношений. Данный подход способствует воспитанию гражданина и патриота, раскрывает способности и таланты обучающихся, готовит их к жизни в высокотехнологичном, конкурентном обществе.

Воспитательные ценности отражены в основных направлениях воспитательной работы.

- Ценности Родины и природы лежат в основе патриотического направления воспитания.
- Ценности человека, семьи, дружбы, сотрудничества лежат в основе социального направления воспитания.
- Ценность знания лежит в основе познавательного направления воспитания.
- Ценность здоровья лежит в основе физического и оздоровительного направления воспитания.
- Ценность труда лежит в основе трудового направления воспитания.
- Ценности культуры и красоты лежат в основе этико-эстетического направления воспитания.

Реализация Примерной программы основана на взаимодействии с разными субъектами образовательных отношений.

Организация в части, формируемой участниками образовательных отношений, дополняет приоритетные направления воспитания с учетом реализуемой основной образовательной программы, региональной и муниципальной спецификой.

Реализация Программы воспитания предполагает социальное партнерство с другими организациями.

Программа воспитания является неотъемлемым компонентом АОП ДО. Структура Программы воспитания включает пояснительную записку и три раздела - целевой, содержательный и организационный, в каждом из них предусматривается обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений.

2.8.1. Целевой раздел.

Общая цель воспитания в ДОУ (**п.49.1. ФАОП ДО**) - 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.

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 ОВЗ.

Задачи воспитания соответствуют основным направлениям воспитательной работы.

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 (**п.49.1.2 ФАОП ДО**):

- 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 соперничество, 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.

Принципы реализуются в укладе учреждения, включающем воспитывающие среды, общности, культурные практики, совместную деятельность и события.

Уклад образовательной организации опирается на базовые национальные ценности, содержащие традиции региона и Организации, задающий культуру поведения сообществ, описывающий предметно-пространственную среду, деятельности и социокультурный контекст.

Уклад учитывает специфику и конкретные формы организации распорядка дневного, недельного, месячного, годового циклов жизни Организации, способствует формированию ценностей воспитания, которые разделяются всеми участниками образовательных отношений.

Воспитывающая среда определяется целью и задачами воспитания, духовно-нравственными и социокультурными ценностями, образцами и практиками, и учитывает психофизических особенностей обучающихся с ОВЗ. Основными характеристиками воспитывающей среды являются ее насыщенность и структурированность.

Общности (сообщества) ДОУ (49.1.3.2. ФАОП ДО)

1. *Профессиональная общность* включает в себя устойчивую систему связей и отношений между людьми, единство целей и задач воспитания, реализуемых всеми сотрудниками Организации. Сами участники общности должны разделять те ценности, которые заложены в основу Программы. Основой эффективности такой общности является рефлексия собственной профессиональной деятельности.

Педагогические работники обязаны:

- быть примером в формировании полноценных и сформированных ценностных ориентиров, норм общения и поведения;
- мотивировать обучающихся к общению друг с другом, поощряют даже самые незначительные стремления к общению и взаимодействию;
- поощрять детскую дружбу, стараться, чтобы дружба между отдельными детьми внутри группы обучающихся принимала общественную направленность;
- заботиться о том, чтобы обучающиеся непрерывно приобретали опыт общения на основе чувства доброжелательности;
- содействовать проявлению детьми заботы об окружающих, учить проявлять чуткость к другим детям, побуждать обучающихся соперничать, беспокоиться, проявлять внимание к заболевшему другому ребенку;

- воспитывать в детях такие качества личности, которые помогают влиться в общество других детей (организованность, общительность, отзывчивость, щедрость, доброжелательность);
- учить обучающихся совместной деятельности, насыщать их жизнь событиями, которые сплачивали бы и объединяли ребят;
- воспитывать в детях чувство ответственности перед группой за свое поведение.

2. *Профессионально-родительская общность* включает сотрудников ДОО и всех педагогических работников членов семей обучающихся, которых связывают не только общие ценности, цели развития и воспитания обучающихся, но и уважение друг к другу. Основная задача: объединение усилий по воспитанию ребенка в семье и в учреждении. Зачастую поведение ребенка сильно различается дома и в ДОО.

3. *Детско-взрослая общность*: характерно содействие друг другу, сотворчество и сопереживание, взаимопонимание и взаимное уважение, отношение к ребенку как к полноправному человеку, наличие 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 педагогические работники 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 будет обладать своей спецификой в зависимости от решаемых воспитательных задач.

4. *Детская общность*: общество других детей является необходимым условием полноценного развития личности ребенка. Здесь он непрерывно приобретает способы общественного поведения, под руководством воспитателя учится умению дружно жить, общаться, трудиться, заниматься, достигать поставленной цели. Чувство приверженности к группе других детей рождается тогда, когда ребенок впервые начинает понимать, что рядом с ним такие же, как он сам, что свои желания необходимо соотносить с желаниями других.

Одним из видов детских общностей являются разновозрастные детские общности. В ДОО 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 обучающихся дошкольного возраста в разновозрастной группе обладает большим воспитательным потенциалом для инклюзивного образования

5. Культура поведения педагогического работника в ДОО направлена на создание воспитывающей среды как условия решения возрастных задач воспитания. Общая психологическая атмосфера, эмоциональный настрой группы, спокойная обстановка, отсутствие спешки, разумная сбалансированность планов являются необходимыми условиями нормальной жизни и развития обучающихся.

Социокультурным контекстом является социальная и культурная среда, в которой человек растет и живет. Он также включает в себя влияние, которое среда оказывает на идеи и поведение человека.

Социокультурные ценности являются определяющими в структурно-содержательной основе Программы воспитания.

Социокультурный контекст воспитания является вариативной составляющей воспитательной программы. Он учитывает этнокультурные, конфессиональные и региональные особенности и направлен на формирование ресурсов воспитательной программы.

Реализация социокультурного контекста опирается на построение социального партнерства образовательной организации.

В рамках социокультурного контекста повышается роль родительской общественности как субъекта образовательных отношений в Программе воспитания.

Деятельности и культурные практики в учреждении.

Цели и задачи воспитания реализуются во всех видах деятельности дошкольника с РАС, обозначенных в Стандарте. В качестве средств реализации цели воспитания выступают 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).

Требования к планируемым результатам освоения Программы 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 ОВЗ к концу раннего и дошкольного возрастов. Основы личности закладываются в дошкольном детстве, и, если какие-либо линии развития не получают своего становления в детстве, это может отрицательно сказаться на гармоничном развитии человека в будущем.

На уровне Организации не осуществляется оценка результатов воспитательной работы в соответствии со Стандартом, так как "целевые ориентиры основной образовательной программы дошкольного образования не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями обучающихся".

Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся с ОВЗ младенческого и раннего возраста (до 3 лет) (49.1.5. ФАОП ДО).

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

Направление воспитания	Ценности	Показатели
Патриотическое	Родина, природа	Проявляющий привязанность, любовь к семье, близким, окружающему миру
Социальное	Человек, семья, дружба, сотрудничество	Способный понять и принять, что такое "хорошо" и "плохо". Проявляющий интерес к другим детям и способный бесконфликтно играть рядом с ними. Проявляющий позицию "Я сам!". Доброжелательный, проявляющий сочувствие, доброту. Испытывающий чувство удовольствия в случае одобрения и чувство огорчения в случае неодобрения со стороны педагогических работников. Способный к самостоятельным (свободным) активным действиям в общении. Способный общаться с другими людьми с помощью вербальных и невербальных средств общения.
Познавательное	Знание	Проявляющий интерес к окружающему миру и активность в поведении и деятельности.
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.
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.
Этико-эстетическое	Культура и красота	Эмоционально отзывчивый к красоте. Проявляющий интерес и желание заниматься продуктивными видами деятельности.

Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся с ОВЗ младшего дошкольного возраста (к 4 годам).

Портрет ребенка с ОВЗ младшего дошкольного возраста (к 4-м годам)

Направление воспитания	Ценности	Показатели
Патриотическое	Родина, природа	Проявляющий привязанность, любовь к семье, близким, окружающему миру Проявляет интерес к людям военных профессий
Социальное	Человек, семья, дружба, сотрудничество	Способный понять и принять, что такое "хорошо" и "плохо", стремится совершать одобряемые поступки. Проявляющий интерес к другим детям и способный бесконфликтно играть в микро-группах Проявляющий готовность выполнить поручение, помочь сверстнику Доброжелательный, проявляющий сочувствие, доброту. Испытывающий чувство удовольствия в случае одобрения и чувство огорчения в случае неодобрения со стороны близких взрослых, педагогических работников. Способный к самостоятельным (свободным) активным действиям в общении. Способный общаться с другими людьми с помощью вербальных и невербальных средств общения.
Познавательное	Знание	Проявляющий интерес к окружающему миру и активность в поведении и деятельности Использует обследовательские перцептивные действия в деятельности
Физическое и оздоровительное	Здоровье	Выполняющий действия по самообслуживанию: моет руки, самостоятельно ест, ложится спать. Стремящийся быть опрятным. Проявляющий интерес к физической культуре, испытывающий удовольствие от двигательной активности.

		Соблюдающий элементарные правила безопасности в быту, в ДОУ, на природе.
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. Уважительно относится к результатам своего и чужого труда
Этико-эстетическое	Культура и красота	Эмоционально отзывчивый к красоте. Проявляющий интерес и желание заниматься продуктивными видами деятельности. Проявляет умение любоваться народными декоративными игрушками, предметами быта. Пользуется элементарным речевым этикетом

Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся с ОВЗ среднего дошкольного возраста (к 5 годам).

Портрет ребенка с ОВЗ среднего дошкольного возраста (к 5 годам)

Направление воспитания	Ценности	Показатели
Патриотическое	Родина, природа	Проявляющий привязанность, любовь к семье, близким, окружающему миру Проявляет уважение к людям военных профессий Проявляет уважение к героям страны Различает, называет, проявляет уважение к символам государства Проявляет интерес и уважение к культуре, традициям разных народов
Социальное	Человек, семья, дружба, сотрудничество	Способный понять и принять, что такое "хорошо" и "плохо", стремится совершать одобряемые поступки. Проявляет доброжелательное отношение к детям и взрослым Проявляет заботливое отношение к растениям, животным Оценивает поступки литературных героев и сверстников на основе нравственных качеств Проявляющий интерес к другим детям и способный бесконфликтно играть в микро-группах Проявляющий готовность выполнить поручение, помочь сверстнику и взрослому Доброжелательный, проявляющий сочувствие, доброту. Испытывающий чувство удовольствия в случае одобрения и чувство огорчения в случае неодобрения со стороны близких взрослых, педагогических работников. Способный к самостоятельным (свободным) активным действиям в общении. Способный общаться с другими людьми с помощью

		вербальных и невербальных средств общения.
Познавательное	Знание	Проявляющий интерес к окружающему миру и активность в поведении и деятельности Знает и применяет способы элементарной исследовательской деятельности Испытывает удовольствие от процесса познания
Физическое и оздоровительное	Здоровье	Выполняющий действия по самообслуживанию: моет руки, самостоятельно ест, ложится спать. Стремящийся быть опрятным. Проявляющий интерес к физической культуре, испытывающий удовольствие от двигательной активности. Соблюдающий элементарные правила безопасности в быту, в ДОУ, на природе.
Трудовое	Труд	Поддерживающий элементарный порядок в окружающей обстановке. Стремящийся помогать педагогическому работнику в доступных действиях. Проявляет инициативу к труду (хозяйственно-бытовому, в природе). Уважительно относится к результатам своего и чужого труда
Этико-эстетическое	Культура и красота	Эмоционально отзывчивый к красоте. Проявляющий интерес и желание заниматься продуктивными видами деятельности. Проявляет интерес к предметам искусства. Пользуется элементарным речевым этикетом

Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся с РАС старшего дошкольного возраста (к 6 годам).

Портрет ребенка с РАС дошкольного возраста (к 6-и годам)

Направления воспитания	Ценности	Показатели
Патриотическое	Родина, природа	Любящий свою малую родину и имеющий представление о своей стране, испытывающий чувство привязанности к родному дому, семье, близким людям. Знает элементарные правовые нормы Проявляет уважение к героям Отечества, выдающимся людям страны
Социальное	Человек, семья, дружба, сотрудничество	Различающий основные проявления добра и зла, принимающий и уважающий ценности семьи и общества, правдивый, искренний, способный к заботе, нравственному поступку, адекватно оценивающий результаты собственных действий. 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.
Познавательное	Знания	Любознательный, наблюдательный, испытывающий потребность в самовыражении, в том числе 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.
Физическое и оздоровительное	Здоровье	Владеющий основными навыками личной и общественной гигиены, стремящийся соблюдать правила безопасного поведения в быту, социуме (в том числе в цифровой среде), природе. Сформирована потребность в двигательной активности, осознает значимость физической культуры и спорта
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.
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.

Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся с РАС дошкольного возраста (до 8 лет). (п.49.1.6. ФАОП ДО)

Портрет ребенка с РАС дошкольного возраста (к 8-ми годам)

Направления воспитания	Ценности	Показатели
Патриотическое	Родина, природа	Любящий свою малую родину и имеющий представление о своей стране, испытывающий чувство привязанности к родному дому, семье, близким людям. Знает элементарные правовые нормы Проявляет уважение к героям Отечества, выдающимся людям страны
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. Дифференцирует ярко выраженное эмоциональное состояние человека по жестам, вербальным проявлениям

		<p>Проявляющий задатки чувства долга: ответственность за свои действия и поведение; принимающий и уважающий различия между людьми</p> <p>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.</p>
Познавательное	Знания	<p>Любознательный, наблюдательный, испытывающий потребность в самовыражении, в том числе 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.</p>
Физическое и оздоровительное	Здоровье	<p>Владеющий основными навыками личной и общественной гигиены, стремящийся соблюдать правила безопасного поведения в быту, социуме (в том числе в цифровой среде), природе.</p> <p>Сформирована потребность в двигательной активности, осознает значимость физической культуры и спорта</p> <p>Демонстрирует ценностное отношение к здоровью и жизни</p>
Трудовое	Труд	<p>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.</p> <p>Способен принимать участие в коллективном труде (совместно-индивидуальная или совместно-последовательная деятельность)</p>
Этико-эстетическое	Культура и красота	<p>Способный воспринимать и чувствовать прекрасное в быту, природе, поступках, искусстве, стремящийся к отображению прекрасного в продуктивных видах деятельности, обладающий зачатками художественно-эстетического вкуса.</p>

Данные целевые ориентиры определены для детей, не имеющих сочетанных диагнозов, множественных нарушений.

2.8.2. Содержательный раздел рабочей программы воспитания

Содержание воспитательной работы по направлениям воспитания (п.49.2 ФАОП ДО).

Содержание Программы воспитания реализуется в ходе освоения детьми с ОВЗ дошкольного возраста всех образовательных областей, обозначенных в Стандарте, одной из задач которого является объединение воспитания и обучения в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества:

- социально-коммуникативное развитие;

- познавательное развитие;
- речевое развитие;
- художественно-эстетическое развитие;
- физическое развитие.

В пояснительной записке ценности воспитания соотнесены с направлениями воспитательной работы. Предложенные направления не заменяют и не дополняют собой деятельность по пяти образовательным областям, а фокусируют процесс усвоения ребенком базовых ценностей в целостном образовательном процессе.

Реализация вариативной части программы, в которую входят муниципальная программа «Цифра», проект «Краткосрочные образовательные практики по выбору детей» (в том числе «ПрофиКОП»), институциональный проект «Краткосрочные коммуникативные курсы» также решают комплекс воспитательных задач социального, трудового, познавательного, патриотического, этико-эстетического направлений.

Патриотическое направление воспитания.

Родина и природа лежат в основе патриотического направления воспитания.

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

Воспитательная работа в данном направлении связана со структурой самого понятия "патриотизм" и 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.

Задачи патриотического воспитания:

- 1) формирование любви к родному краю, родной природе, родному языку, культурному наследию своего народа;
- 2) воспитание любви, уважения к своим национальным особенностям и чувства собственного достоинства как представителя своего народа;
- 3) воспитание уважительного отношения к гражданам России в целом, своим соотечественникам и согражданам, представителям всех народов России, к ровесникам, родителям (законным представителям), соседям, старшим, другим людям вне зависимости от их этнической принадлежности;
- 4) воспитание любви к родной природе, природе своего края, России, понимания единства природы и людей и бережного ответственного отношения к природе.

При реализации указанных задач воспитатель должен сосредоточить свое внимание на нескольких основных направлениях воспитательной работы:

- ознакомлении обучающихся с ОВЗ с историей, героями, культурой, традициями России и своего народа;
- организации коллективных творческих проектов, направленных на приобщение обучающихся с ОВЗ к российским общенациональным традициям;
- формировании правильного и безопасного поведения в природе, осознанного отношения к растениям, животным, к последствиям хозяйственной деятельности человека.

Проект «КОП» содержит практики разного содержания, в том числе в него входят практики, по знакомству с народными промыслами, экологической направленности, что позволяет решать задачи патриотического воспитания. В проект «ККК» входит фестиваль «Семейные традиции». Семья – это начало воспитания приобщения к традициям страны, уважение к родителям, родственникам. Все это способствует воспитанию начал патриотизма у детей дошкольного возраста.

Социальное направление воспитания.

Семья, дружба, человек и сотрудничество лежат в основе социального направления воспитания.

В дошкольном детстве ребенок с ОВЗ открывает личность другого человека и его значение в собственной жизни и жизни людей. Он начинает осваивать все многообразие социальных отношений и социальных ролей.

Основная цель социального направления воспитания дошкольника с ОВЗ заключается в формировании ценностного отношения обучающихся к семье, другому человеку, развитию дружелюбия, создания условий для реализации в обществе.

Выделяются основные задачи социального направления воспитания:

1. Формирование у ребенка с ОВЗ 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 обучающихся с ОВЗ в группе в различных ситуациях.

2. Формирование навыков, необходимых для полноценного существования в обществе: эмпатии (сопереживания), коммуникабельности, заботы, ответственности, сотрудничества, умения договариваться, умения соблюдать правила.

При реализации данных задач воспитатель должен сосредоточить свое внимание на нескольких основных направлениях воспитательной работы:

организовывать сюжетно-ролевые игры (в семью, в команду), игры с правилами, традиционные народные игры;

воспитывать у обучающихся с ОВЗ навыки поведения в обществе;

учить обучающихся с ОВЗ сотрудничать, организуя групповые формы в продуктивных видах деятельности;

учить обучающихся с ОВЗ анализировать поступки и чувства - свои и других людей;

организовывать коллективные проекты заботы и помощи;

создавать доброжелательный психологический климат в группе.

Вариативная часть программы реализует все задачи социального направления воспитания детей, в том числе умение взаимодействовать при использовании ЦОР, соблюдать правила безопасности в реальной и цифровой среде.

Познавательное направление воспитания.

Цель: формирование ценности познания (ценность - "знания").

Значимым для воспитания ребенка с ОВЗ является формирование целостной картины мира, в которой интегрировано ценностное, эмоционально окрашенное отношение к миру, людям, природе, деятельности человека.

Задачи познавательного направления воспитания:

1) развитие любознательности, формирование опыта познавательной инициативы;

2) формирование ценностного отношения к педагогическому работнику как источнику знаний;

3) приобщение ребенка к культурным способам познания (книги, интернет-источники, дискуссии).

Направления деятельности воспитателя:

совместная деятельность воспитателя с детьми с ОВЗ 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 обучающихся с ОВЗ совместно с педагогическим работником;

организация насыщенной и структурированной образовательной среды, включающей иллюстрации, видеоматериалы, ориентированные на детскую аудиторию; различного типа конструкторы и наборы для экспериментирования.

Вариативная часть программы помогает осознать ценность знания, применять полученные в образовательной деятельности умения в непривычной обстановке (проект «ККК»), мотивирует детей к поиску значимой деятельности, получению результата (КОП, ПрофиКОП).

Физическое и оздоровительное направление воспитания.

Цель: сформировать навыки здорового образа жизни, где безопасность жизнедеятельности лежит в основе всего. Физическое развитие и освоение ребенком с ОВЗ своего тела, происходит в виде любой двигательной активности: выполнение бытовых обязанностей, игр, ритмики и танцев, творческой деятельности, спорта, прогулок (ценность - "здоровье").

Задачи по формированию здорового образа жизни:

обеспечение построения образовательного процесса физического воспитания обучающихся с ОВЗ (совместной и самостоятельной деятельности) на основе здоровьесберегающих и здоровьесоблюдающих 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 том числе традиционных народных игр, дворовых игр на территории детского сада;

создание детско-педагогических работников проектов по здоровому образу жизни;

поддержка оздоровительных традиций ДОУ.

Формирование у дошкольников культурно-гигиенических навыков является важной частью воспитания культуры здоровья. Воспитатель должен формировать у дошкольников с ОВЗ 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 ОВЗ в Организации.

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

Формируя у обучающихся с ОВЗ культурно-гигиенические навыки, воспитатель Организации 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 ОВЗ культурно-гигиенических навыков должна вестись в тесном контакте с семьей.

Трудовое направление воспитания.

Цель: формирование ценностного отношения обучающихся к труду, трудолюбия, а также в приобщении ребенка к труду (ценность - "труд").

Основные задачи трудового воспитания:

1) Ознакомление обучающихся с ОВЗ видами труда педагогических работников и воспитание положительного отношения к их труду, познание явлений и свойств, связанных с преобразованием материалов и природной среды, которое является следствием трудовой деятельности педагогических работников и труда самих обучающихся с ОВЗ.

2) Формирование навыков, необходимых для трудовой деятельности обучающихся с ОВЗ, воспитание навыков организации своей работы, формирование элементарных навыков планирования.

3) Формирование трудового усилия (привычки к доступному дошкольнику напряжению физических, умственных и нравственных сил для решения трудовой задачи).

При реализации данных задач воспитатель должен сосредоточить свое внимание на нескольких направлениях воспитательной работы:

показать детям с ОВЗ необходимость постоянного труда в повседневной жизни, использовать его возможности для нравственного воспитания дошкольников;

воспитывать у ребенка с ОВЗ бережливость (беречь игрушки, одежду, труд и старания родителей (законных представителей), других людей), так как данная черта непременно сопряжена с трудолюбием;

предоставлять детям с ОВЗ самостоятельность в выполнении работы, чтобы они почувствовали ответственность за свои действия;

собственным примером трудолюбия и занятости создавать у обучающихся с ОВЗ соответствующее настроение, формировать стремление к полезной деятельности;

связывать развитие трудолюбия с формированием общественных мотивов труда, желанием приносить пользу людям.

Проект «КОП» эффективно решает задачи трудового воспитания детей. воспитанники не только знакомятся с разными видами деятельности, но и принимают участие в профпробах – изучают некоторые профессии взрослых, пробуют выполнить трудовые действия для достижения результата.

Этико-эстетическое направление воспитания.

Цель: формирование конкретных представлений о культуре поведения, (ценности - "культура и красота").

Основные задачи этико-эстетического воспитания:

1) формирование культуры общения, поведения, этических представлений;

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

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

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

5) развитие творческого отношения к миру, природе, быту и к окружающей ребенка с ОВЗ действительности;

6) формирование у обучающихся с ОВЗ эстетического вкуса, стремления окружать себя прекрасным, создавать его.

Для того чтобы формировать у обучающихся с ОВЗ культуру поведения, воспитатель Организации должен сосредоточить свое внимание на нескольких основных направлениях воспитательной работы:

учить обучающихся с ОВЗ уважительно относиться к окружающим людям, считаться с их делами, интересами, удобствами;

воспитывать культуру общения ребенка с ОВЗ, выражающуюся в общительности, этикет вежливости, предупредительности, сдержанности, умении вести себя в общественных местах;

воспитывать культуру речи: называть педагогических работников 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 Организации; 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.

Цель эстетического воспитания - становление у ребенка с ОВЗ ценностного отношения к красоте. Эстетическое воспитание через обогащение чувственного опыта и развитие эмоциональной сферы личности влияет на становление нравственной и духовной составляющей внутреннего мира ребенка с ОВЗ.

Направления деятельности воспитателя по эстетическому воспитанию предполагают следующее:

- выстраивание взаимосвязи художественно-творческой деятельности самих обучающихся с ОВЗ с воспитательной работой через развитие восприятия, образных представлений, воображения и творчества;
- уважительное отношение к результатам творчества обучающихся с ОВЗ, широкое включение их произведений в жизнь Организации;
- организацию выставок, концертов, создание эстетической развивающей среды;
- формирование чувства прекрасного на основе восприятия художественного слова на русском и родном языке;
- реализация вариативности содержания, форм и методов работы с детьми с ОВЗ по разным направлениям эстетического воспитания.

Реализация вариативной части программы эффективно решает задачи этико-эстетического направления воспитания детей. Дети учатся воспринимать красоту и создавать ее в проектах «КОП», «ККК», уважительно относиться к результатам труда окружающих и собственного.

Особенности реализации воспитательного процесса.

Здания холдинга расположены в жилом микрорайоне, в непосредственной близости находятся «Детская библиотека имени И.А. Крылова», МАОУ «СОШ №14», стадион «Прикамье», сквер имени А. Невского, где расположены детские игровые площадки, тренажеры, фонтан «Тетерев», ДК имени С. Кирова. Перечисленные социокультурные, образовательные организации, позволяют реализовывать программу воспитания на достаточно высоком уровне, использовать имеющиеся материальные, технические, профессиональные ресурсы с целью реализации программы.

В ДОУ реализуется долгосрочный проект совместно с МАОУ «СОШ №14» «#Прошколу» (преимущество начального общего и дошкольного образования), в рамках которого воспитанник подготовительных групп не только знакомятся с некоторыми правилами и традициями школы, но принимают участие в совместных мероприятиях с обучающимися начальных классов. К участию в проекте обязательно привлекаются семьи детей, родители встречаются с учителями начальных классов, посещают День открытых дверей, знакомятся с условиями, созданными в школе для детей с ОВЗ. все это позволяет не только решить задачи воспитания, помочь детям осознать ценность знания, но снимает страх перед предстоящими изменениями, вызывает желание стать школьником.

Сотрудничество с библиотекой направлено не только на приобщение детей к книжной культуре, детской литературе, но и на освоение социальных норм поведения, формирование позитивных интересов. Сотрудники детской библиотеки совместно с педагогами ДОУ готовят и реализуют краткосрочные проекты по ознакомлению с писателями Пермского края, детскими писателями как отечественными, так и зарубежными. Сотрудничество с библиотекой способствует успешной реализации этико-эстетического направления воспитания.

Уклад ДОУ – общественный договор участников образовательных отношений, опирающийся на базовые национальные ценности, содержащий традиции региона и ОО, задающий культуру поведения сообществ, описывающий предметно-пространственную среду, деятельность и социокультурный контекст.

Уклад учитывает специфику и конкретные формы организации распорядка дневного, недельного, месячного, годового циклов жизни учреждения.

МАОУ «СОШ №44» г. Перми структурное подразделение детский сад «Школа рыцарей и Принцесс» посещают воспитанники с ОВЗ и развивающиеся нормотипично. Данное обстоятельство является тем существенным фактором, который позволяет на практике сформировать начала толерантности, умение воспитанников с разными потребностями гармонично взаимодействовать, осознанно относиться к своему здоровью и здоровью окружающих. В ДОУ существуют традиции совместных событий - театральные фестивали, «Неделя здоровья» (2 раза в год), «Месячник безопасности», «День рождения города»

и др., участие в которых принимают воспитанники всех групп. Данные мероприятия являются значимыми факторами формирования детско-взрослого сообщества, культуру поведения, влияют на формирование РППС. Воспитанники разного возраста позитивно влияют друг на друга, происходит взаимо-обучение и взаимо-воспитание детей, которое является даже более эффективным, чем пример взрослого.

Уклад способствует формированию ценностей воспитания, которые разделяются всеми участниками образовательных отношений (воспитанниками, родителями, педагогами и другими сотрудниками ДОО).

Созданные в ДОО традиции, уклад, воспитывающая среда способствуют решению воспитательных задач с обучающимися с РАС, интеграцию их в детско-взрослое сообщество.

Способы и направления поддержки детской инициативы описаны выше

Взаимодействия педагогического работника с детьми с ОВЗ (реализация рабочей программы воспитания)

Основой реализации воспитательных задач является «событие». Событие – это основная форма совместной деятельности ребенка и взрослого, в которой активность взрослого приводит к приобретению ребенком собственного опыта переживания той или иной ценности. Для того чтобы стать значимой, каждая ценность воспитания должна быть понята, раскрыта и принята ребенком совместно с другими людьми в значимой для него общности. Этот процесс происходит стихийно, но для того, чтобы вести воспитательную работу, он должен быть направлен взрослым.

Воспитательное событие – это спроектированная взрослым образовательная ситуация. В каждом воспитательном событии педагог продумывает смысл реальных и возможных действий детей и смысл своих действий в контексте задач воспитания. Событием 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 пр. Планируемые и подготовленные педагогом воспитательные события проектируются в соответствии с календарным планом воспитательной работы ДОО, группы, ситуацией развития конкретного ребенка.

Проектирование событий осуществляется в следующих формах:

- разработка и реализация значимых событий в ведущих видах деятельности (детско-взрослый спектакль, построение эксперимента, совместное конструирование, спортивные игры и др.);

- проектирование встреч, общения детей со старшими, младшими, ровесниками, с взрослыми, с носителями воспитательно значимых культурных практик (искусство, литература, прикладное творчество и т. д.), профессий, культурных традиций народов России;

- создание творческих и познавательных детско-взрослых проектов (празднование Дня Победы с приглашением ветеранов, «Театр в детском саду» – показ спектакля для детей из другого корпуса и т. д.).

Проектирование событий позволяет построить целостный годовой цикл методической работы на основе традиционных ценностей российского общества. Это поможет каждому педагогу создать тематический творческий проект в своей группе и спроектировать работу с группой в целом, с подгруппами детей, с каждым ребенком.

Основные события, организуемые в ДОО перечислены в календарном плане воспитательной работы.

Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями обучающихся с ОВЗ в процессе реализации Программы воспитания

Важнейшим условием обеспечения целостного развития личности ребенка является развитие конструктивного взаимодействия с семьей.

В основу совместной деятельности семьи и дошкольного учреждения заложены следующие принципы:

- единый подход к процессу воспитания ребёнка;
- открытость дошкольного учреждения для родителей;
- взаимное доверие во взаимоотношениях педагогов и родителей;
- уважение и доброжелательность друг к другу;
- дифференцированный подход к каждой семье;

равная ответственность родителей и педагогов.

Взаимодействие с семьей в духе партнерства в деле образования и воспитания является предпосылкой для обеспечения полноценного развития детей.

Партнерство означает, что отношения обеих сторон строятся на основе совместной ответственности за воспитание детей. Кроме того, понятие «партнерство» подразумевает, что семья и Организация равноправны, преследуют одни и те же цели и сотрудничают для их достижения. Согласие партнеров с общими целями и методами воспитания и сотрудничество в их достижении позволяют объединить усилия и обеспечить преемственность и взаимодополняемость в семейном и внесемейном образовании. Диалог с родителями (законными представителями) необходим для планирования педагогической работы. Знание педагогами семейного уклада доверенных им детей позволяет эффективнее решать образовательные задачи, передавая детям дополнительный опыт. Педагоги, в свою очередь, также должны делиться информацией с родителями (законными представителями) о своей работе и о поведении детей во время пребывания в ДОУ.

Основные формы сотрудничества с семьей описаны в пункте 2.2.3.

2.8.3. Организационный раздел

Общие требования к условиям реализации Программы воспитания (**п.49.3 ФАОП ДО**).

Программа воспитания 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 ДОУ направлен на сохранение преемственности принципов воспитания с уровня дошкольного образования на уровень начального общего образования:

- обеспечение лично-развивающей предметно-пространственной среды, в том числе современное материально-техническое обеспечение, методические материалы и средства обучения, учитывающей психофизические особенности обучающихся с ОВЗ;
- наличие профессиональных кадров и готовность педагогического коллектива к достижению целевых ориентиров Программы воспитания;
- взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам воспитания;
- учет индивидуальных особенностей обучающихся с ОВЗ дошкольного возраста, в интересах которых реализуется Программа воспитания (возрастных, физических, психологических, национальных);
- условия реализации Программы воспитания (кадровые, материально-технические, психолого-педагогические, нормативные, организационно-методические) необходимо интегрировать с соответствующими пунктами организационного раздела Программы;
- уклад задает и удерживает ценности воспитания для всех участников образовательных отношений, учитывает специфику и конкретные формы организации распорядка дневного, недельного, месячного, годового цикла жизни учреждения.

Для реализации Программы воспитания уклад целенаправленно спроектирован рабочей группой педагогов ДОУ и принят всеми участниками образовательных отношений.

Уклад и ребенок с ОВЗ определяют особенности воспитывающей среды. Воспитывающая среда раскрывает заданные укладом ценностно-смысловые ориентиры. Воспитывающая среда - это содержательная и динамическая характеристика уклада, которая определяет его особенности, степень его вариативности и уникальности.

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.

Организация развивающей предметно-пространственной среды (реализация рабочей программы воспитания)

Развивающая предметно-пространственная среда (далее - РППС) отражает требования ФГОС ДО, ФАОП ДО, региональную специфику, а также специфику учреждения и включает:

- оформление помещений;
- оборудование, в том числе специализированное оборудование для обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ;
- игрушки, игровые пособия.

РППС отражает ценности, на которых строится программа воспитания, способствует их принятию и раскрытию ребенком с РАС.

Среда включает знаки и символы государства, региона, города, ДОУ и конкретной группы.

Среда отражает региональные, этнографические особенности социокультурных условий, в которых находится учреждение.

Среда является экологичной, природосообразной и безопасной.

Среда обеспечивает ребенку с ОВЗ возможность общения, игры и совместной деятельности. Отражает ценность семьи, людей разных поколений, радость общения с семьей.

Среда обеспечивает ребенку с ОВЗ возможность познавательного развития, экспериментирования, освоения новых технологий, раскрывает красоту знаний, необходимость научного познания, формирует научную картину мира.

Среда обеспечивает ребенку с ОВЗ возможность посильного труда, а также отражает ценности труда в жизни человека и государства (портреты членов семей обучающихся, героев труда, представителей профессий). Результаты труда ребенка с ОВЗ отражаются и сохраняются в среде.

Среда обеспечивает ребенку с ОВЗ возможности для укрепления здоровья, раскрывает смысл здорового образа жизни, физической культуры и спорта.

Среда предоставляет ребенку с ОВЗ возможность погружения в культуру России, знакомства с особенностями региональной культурной традиции. Вся среда дошкольной организации должна быть гармоничной и эстетически привлекательной.

В каждой группе совместно с детьми разработаны и используются маркеры, помогающие выбрать деятельностью обеспечивающие систематизацию игрового оборудования. Дети обязательно привлекаются к внесению корректив в среду, в том числе через изготовление игрушек-самоделок, «поиск» места новому оборудованию. Такой способ внесения изменений помогает детям с РАС принять новшества, осознать необходимость бытового труда по поддержанию порядка в группе.

Кадровое обеспечение воспитательного процесса

ДОУ укомплектовано квалифицированными кадрами, в т.ч. руководящими, педагогическими, учебно-вспомогательными, административно-хозяйственными работниками.

В реализации Программы воспитания принимают участие все сотрудники учреждения, в первую очередь, соблюдая традиции, демонстрируя позитивный пример поступков.

Педагоги ДОУ регулярно повышают собственный профессиональный уровень через посещение КПК, семинары-практикумы, тренинги, которые организуются как в ДОУ, так и другими организациями (образовательными, культуры и др.)

В ДОУ разработаны и приняты коллективом требования **к культуре поведения педагога**. Культура поведения взрослых в детском саду направлена на создание воспитывающей среды как условия решения возрастных задач воспитания. Общая психологическая атмосфера, эмоциональный настрой группы, спокойная обстановка, отсутствие спешки, разумная сбалансированность планов – это необходимые условия нормальной жизни и развития детей.

Педагог должен соблюдать кодекс нормы профессиональной этики и поведения:

- педагог всегда выходит навстречу родителям и приветствует родителей и детей первым;
- улыбка – всегда обязательная часть приветствия;
- педагог описывает события и ситуации, но не даёт им оценки;
- педагог не обвиняет родителей и не возлагает на них ответственность за поведение детей в детском саду;

- тон общения ровный и дружелюбный, исключается повышение голоса;
- уважительное отношение к личности воспитанника;
- умение заинтересованно слушать собеседника и сопереживать ему;
- умение видеть и слышать воспитанника, сопереживать ему;
- уравновешенность и самообладание, выдержка в отношениях с детьми;
- умение быстро и правильно оценивать сложившуюся обстановку и в то же время не торопиться с выводами о поведении и способностях воспитанников;
- умение сочетать мягкий эмоциональный и деловой тон в отношениях с детьми;
- умение сочетать требовательность с чутким отношением к воспитанникам;
- знание возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников;
- соответствие внешнего вида статусу педагога детского сада.

Соблюдение общих норм и требований обеспечивает возможность детям осваивать правила социального поведения, этикета в образовательной организации, применять их в процессе взаимодействия детей и взрослых.

Особые требования к условиям, обеспечивающим достижение планируемых личностных результатов в работе с детьми с РАС

Одной из значимых ценностей уклада организации является инклюзия, что и определяет основание проектирования воспитывающих сред, деятельностей и событий.

На уровне уклада ДООУ: инклюзивное образование является нормой для воспитания, реализующее такие социокультурные ценности, как забота, принятие, взаимоуважение, взаимопомощь, совместность, сопричастность, социальная ответственность. Эти ценности разделяются всеми участниками образовательных отношений в ДООУ.

На уровне воспитывающих сред: РППС строится как максимально доступная для обучающихся с ОВЗ; событийная воспитывающая среда детского сада обеспечивает возможность включения каждого ребенка в различные формы жизни детского сообщества; рукотворная воспитывающая среда обеспечивает возможность демонстрации уникальности достижений каждого ребенка (в том числе семейных достижений).

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

На уровне деятельностей: педагогическое проектирование совместной деятельности в разновозрастных группах, в малых группах обучающихся, 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 педагогическим работником ритмов жизни, праздников и общих дел с учетом специфики актуальной 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 обучающихся и педагогических работников.

Основными условиями реализации Программы воспитания в ДООУ с детьми с ОВЗ, являются:

- 1) полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития;
- 2) построение воспитательной деятельности с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным субъектом воспитания;
- 3) содействие и сотрудничество обучающихся и педагогических работников, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;
- 4) формирование и поддержка инициативы обучающихся в различных видах детской деятельности;
- 5) активное привлечение ближайшего социального окружения к воспитанию ребенка.

Обобщенными задачами воспитания обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования являются:

1) формирование общей культуры личности обучающихся, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности;

2) формирование доброжелательного отношения к детям с ОВЗ и их семьям со стороны всех участников образовательных отношений;

3) обеспечение психолого-педагогической поддержки семье ребенка с особенностями в развитии и содействие повышению уровня педагогической компетентности родителей (законных представителей);

4) обеспечение эмоционально-положительного взаимодействия обучающихся с окружающими в целях их успешной адаптации и интеграции в общество;

5) расширение у обучающихся с различными нарушениями развития знаний и представлений об окружающем мире;

6) взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития обучающихся с ОВЗ;

7) охрана и укрепление физического и психического здоровья обучающихся, в том числе их эмоционального благополучия;

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

Создание условий, планомерное решение воспитательных задач в разных видах деятельности, сотрудничество с семьей позволяет достичь достаточно высоких результатов в воспитании детей с ОВЗ.

III. Организационный раздел

Организационное обеспечение образования обучающихся с ОВЗ базируется на нормативно-правовой основе, которая определяет специальные условия дошкольного образования обучающихся этой категории (**п.50 ФАОП ДО**). Создание этих условий обеспечивает 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 ОВЗ в образовательное пространство.

3.1. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с ОВЗ.

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 (**п.51.6 ФАОП ДО**).

1. Научная обоснованность и гибкость методических и организационных решений задач комплексного сопровождения обучающихся с аутизмом в дошкольном возрасте.

2. Интегративная направленность комплексного сопровождения.

3. Этапный, дифференцированный, личностно ориентированный и преемственный характер комплексного сопровождения.

4. Организация развивающей образовательной среды, способствующей реализации особых образовательных потребностей обучающихся с аутизмом и - в соответствии с положениями Стандарта - социально-коммуникативному, речевому, познавательному, художественно-эстетическому и физическому развитию с учётом особенностей развития при РАС.

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

6. Ориентированность коррекционно-педагогической оценки на относительные показатели детской успешности, то есть положительную динамику коррекционной работы и общего развития.

7. Активное участие семьи как необходимое условие коррекции аутистических расстройств и по возможности успешного развития ребёнка с РАС.

8. Высокая и постоянно повышаемая профессиональная компетентность психолого-педагогических сотрудников в вопросах коррекции РАС в соответствии с требованиями их функционала - через занятия на курсах повышения квалификации, участия в обучающих семинарах, конференциях.

3.2. Организация развивающей предметно-пространственной среды.

Предметно-пространственная развивающая образовательная среда в ДОУ обеспечивает реализацию АОП ДО, разработанных в соответствии с ФАОП ДО (п.52 ФАОП ДО).

В соответствии со Стандартом, среда ДОУ должна обеспечивать и гарантировать:

- охрану и укрепление физического и психического здоровья и эмоционального благополучия обучающихся с ОВЗ, 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 Организации, группы и прилегающих территорий, приспособленных для реализации образовательной программы, а также материалов, оборудования и инвентаря для развития обучающихся дошкольного возраста с ОВЗ 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).

Развивающая среда создается педагогическими работниками для развития индивидуальности каждого ребенка с учетом его возможностей, уровня активности и интересов, поддерживая формирование его индивидуальной траектории развития. Она должна строиться на основе принципа соответствия анатомо-физиологическим особенностям обучающихся (соответствие росту, массе тела, размеру руки, дающей возможность захвата предмета).

Для выполнения этой задачи РППС (в соответствии с ФГОС ДО) должна быть:

- содержательно-насыщенной и динамичной - включать средства обучения (в том числе технические и информационные), материалы (в том числе расходные), инвентарь, игровое, спортивное и оздоровительное оборудование, которые позволяют обеспечить игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность, экспериментирование с материалами, доступными детям; двигательную активность, в том числе развитие общей и тонкой моторики обучающихся с ОВЗ, участие в подвижных играх и соревнованиях; эмоциональное благополучие обучающихся во взаимодействии с предметно-пространственным окружением; игрушки должны обладать динамичными свойствами - подвижность частей, возможность собрать, разобрать, возможность комбинирования деталей; возможность самовыражения обучающихся;
- трансформируемой - обеспечивать возможность изменений ППРОС в зависимости от образовательной ситуации, в том числе меняющихся интересов, мотивов и возможностей обучающихся;
- полифункциональной - обеспечивать возможность разнообразного использования составляющих ППРОС (например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм, в том числе природных материалов) в разных видах детской активности;
- вариативной – обеспечивать наличие в ДОУ или группе различных пространств (для игры, конструирования, уединения и пр.), а также разнообразных материалов, игр, игрушек и оборудования, обеспечивающих свободный выбор детей;
- доступной - обеспечивать свободный доступ обучающихся, в том числе обучающихся с ОВЗ, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности. Все игровые материалы должны подбираться с учетом уровня развития его познавательных психических процессов, стимулировать познавательную и речевую деятельность обучающегося с ОВЗ, создавать необходимые условия для его самостоятельной, в том числе, речевой активности;
- безопасной - все элементы РППС должны соответствовать требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования. При проектировании среды необходимо учитывать целостность образовательного процесса в ДОУ, в заданных Стандартом образовательных областях: социально-коммуникативной, познавательной, речевой, художественно-эстетической и физической;

Все элементы РППС должны быть привлекательны, так, игрушки не должны содержать ошибок в конструкции, способствовать формированию основ эстетического вкуса ребенка; приобщать его к миру искусства;

РППС ДОУ должна обеспечивать условия для эмоционального благополучия обучающихся различных нозологических групп, а также для комфортной работы педагогических работников.

Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды в группах обучающихся с РАС

Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда при РАС – это система условий, обеспечивающих возможно более полное развитие всех видов детской деятельности, коррекцию аутистических расстройств и становление личности ребенка. Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда включает ряд базовых компонентов, необходимых для социально-коммуникативного, физического, познавательного и художественно-эстетического развития детей с аутизмом. Учитывая интегративно-инклюзивную направленность дошкольного образования детей с РАС, это, с одной стороны, традиционные для ДОО компоненты, к которым относятся: природные среды и объекты, культурные ландшафты, физкультурно-игровые и оздоровительные сооружения, предметно-игровая среда, детская библиотека, игротека, музыкально-театральная среда, предметно- развивающая среда занятий и др. С другой стороны, среда должна учитывать повышенные требования к структурированности пространства и времени, уровню речевых и коммуникативных возможностей, необходимости особого внимания к визуальной опоре в ориентировке в пространстве и организации деятельности.

Непременным условием построения развивающей предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организации является опорана личностно-ориентированную модель взаимодействия между людьми. Это означает, что стратегия и тактика построения образовательной среды определяется особенностями личностно-ориентированной модели воспитания. Цель взрослого – коррекция аутистических расстройств, содействие становлению

ребёнка с аутизмом как личности; взрослый должен обеспечить чувство психологической защищенности ребенка, его доверия к миру, развитие индивидуальности ребёнка. Выделяются следующие принципы построения развивающей среды в дошкольной образовательной организации:

- принцип оптимальной пространственно-эмоциональной дистанции при взаимодействии: установление контакта между ребенком и взрослым, предпочтительно сопровождающееся контактом «глаза в глаза»;

- принцип стимулирования и поддержания активности ребёнка, направленной на общение, игровую и познавательную деятельность, развитие эмоций, воли. Этому должно способствовать наличие соответствующих игрушек и пособий в доступной среде, их размещение, стимулирующее самостоятельную активность ребёнка;

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

- принцип комплексирования и гибкого зонирования: жизненное пространство в Организации должно быть построено таким образом, чтобы оно создавало возможность как для групповых занятий (музыкальные залы, кабинет специалиста и др.), так и индивидуальных занятий;

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

- принцип открытости и соблюдения личных границ;

- открытость природе («зеленые комнаты», организация участков с растущими на них деревьями кустарниками, клумбами);

- открытость культуре (элементы настоящей «взрослой» живописи, литературы, музыки должны органически входить в дизайн интерьера). Среда ДОУ основывается на региональных особенностях культуры, декоративно-прикладных промыслов с фольклорными элементами, исторически связанными с данным регионом;

- открытость обществу, открытость своему Я: среда организуется таким образом, чтобы способствовать формированию и развитию образа Я (фотографии, уголки «уединения» и т. д.);

- принцип учета половых и возрастных различий детей (зонирование спален, закрывающиеся туалетные и ваннные комнаты и т. д.).

При построении РППС учитываются интересы всех участников образовательного процесса (детей и взрослых). Пространство игровой комнаты, кабинета учителя-дефектолога, педагога-психолога, музыкального зала организовано таким образом, чтобы дети могли достаточно свободно перемещаться, располагаться для игр с игрушками, отдыхать. Оно пригодно для деятельности детей и взрослых, для проведения индивидуальных и комплексных занятий по различным направлениям коррекционно-развивающей работы.

В группе созданы центры развития детей, содержание которых варьируется исходя из индивидуальных, специфических и возрастных особенностей детей.

Среди оборудования и материалов, доступных для ребенка с РАС, находятся его любимые игрушки, предметы (животные, конструкторы, машинки, кубики и т.д.) Пространство группы, условно разделено на секторы, которые оборудованы в соответствии с их функциональным назначением (активной деятельности, игровой, отдыха). Пространство группы организовано таким образом, чтобы ребёнок мог достаточно свободно перемещаться, располагаться для игр с игрушками, отдыхать. Игровая зона помогает чувствовать ребёнку себя комфортно, располагает к взаимодействию с другими детьми и педагогом. Для того чтобы игровое пространство было комфортным и привлекательным, подобраны используются легко узнаваемые и удобные в использовании игровые материалы (спокойной расцветки). Обязательно наличие оборудования для сюжетных, сюжетно-ролевых игр – «Семья», «Парикмахерская», «Больница», «Автобус», и др. В предметно-развивающую среду включены наборы муляжей, крупные и мелкие игрушки по темам, кубики, пирамидки, матрёшки и настольные игры. Каждой игре определено постоянное

место в группе (на полке) для удобства использования детьми и наведения порядка. Кромка ковра отделяет игровую зону от зоны приёма пищи и занятий за столом.

В группе оборудована сенсорная зона, наполненная в том числе нестандартным оборудованием – баночки, контейнеры с крышками, фасоль, пуговицы, камушки, сухой бассейн, прищепки и пр. Для развития моторных навыков есть тренажеры для развития движений рук и ног, тренажеры на развитие межполушарного взаимодействия (межполушарные доски, альбом для упражнений, рабочие тетради). Педагог обязательно сопровождает деятельность ребенка, показывает способы работы с материалом (в дальнейшем может использовать схемы-подсказки, визуальные алгоритмы). Обязательно присутствует материал для тренировки мелкой моторики – шнуровки, застёжки, замочки, «липучки», мозаики, конструкторы и пр.

В группе организован сектор отдыха, оборудованный мягкой банкеткой, модулями, игрушками-«антистресс», семейными фотоальбомами, аутостимуляторами, шумопоглощающими наушниками, ширмой с полупрозрачной шторой. Кроме того, имеются игрушки для снятия эмоционального напряжения, агрессии.

Мини-центра творчества, конструирования наполняются в соответствии с обычными требованиями. Все материалы должны быть безопасны, сделанные из качественных материалов. Возможно использовать материалы для творчества специализированные – с горьким вкусом, так как дети достаточно часто пробуют на вкус несъедобные предметы.

В группе во всех развивающих мини-центрах имеются визуальные средства: фотографии, информационные таблички, пиктограммы, иллюстрации правил поведения, одевания, мытья рук и другие.

Для каждого ребенка имеется наборный планшет режима дня и составление расписания занятий с понятными ребенку карточками. В качестве символов для обозначения определенных событий используются: изображение предмета, вызывающего ассоциацию с определённым видом деятельности или режимным моментом, различные предметы, символизирующие определенное событие (например, мячик может обозначать время игры, шапка- прогулку, глубокая тарелка — обед и т. д.); фотографии (самого ребенка, выполняющего определенный вид деятельности); рисунки, пиктограммы; карточки с надписями; картинки, вызывающие ассоциацию с определённым видом деятельности или режимным моментом

Детей с РАС привлекают ритмичные музыкальные композиции с повторяющимися словами, действиями. В группе собрана картотека аудио песенок, картотека пальчиковых игр и упражнений с использованием различных предметов (суджок, массажные мячи, палочки, грецкий орех и др.).

В группе имеется «Сундучок радости», в котором имеются привлекательные для ребенка материалы (как игровые, так и приспособленные), стимулирующие познавательную активность ребенка, снимающие эмоциональное напряжение.

РППС в группе для детей с РАС четко структурирована и стабильна. Оборудование и игрушки располагаются на одних и тех же местах, замена происходит точно, так как данным воспитанникам необходима стабильность.

Кабинет учителя-дефектолога – это отдельное помещение, где проводятся игровые познавательные занятия, организуется свободная деятельность детей. В таком помещении ребенок должен чувствовать себя комфортно и должен быть расположен, как к занятиям вместе с другими детьми, так и к индивидуальному взаимодействию со взрослым. С этой целью нижние полки в шкафах в кабинете учителя-дефектолога открыты и доступны детям. Именно на них располагается сменный дидактический материал. На закрытых полках в шкафах в специальных папках или коробках хранится сменный материал по всем изучаемым лексическим темам, игрушки и пособия по сенсомоторному и речевому развитию, конструированию, развитию элементарных математических представлений и др. Кроме того, в кабинете есть наборы муляжей, крупные и мелкие игрушки по темам, конструкторы, мозаики, кубики, пирамидки, матрешки и другие сборные игрушки, настольный материал.

В кабинете учителя-дефектолога предусмотрен «речевой уголок», состоящий из зеркала и столика, необходимый для проведения артикуляционной, пальчиковой гимнастик и другой индивидуальной работы с детьми.

Кабинет педагога-психолога оснащён индивидуальными столами. Диагностические материалы систематизированы (по возрасту, проблематике) и размещены в специальных шкафах так, чтобы ими было удобно пользоваться. Для проведения занятий в игровой форме, предполагающей свободное размещение детей на полу, в кабинете есть ковер, а также разнообразный игровой материал (мягкие игрушки, куклы-марионетки, конструктор, развивающие пособия и т.д. Оформление кабинета психолога отвечает требованиям комфортности, гармоничности, доверительности атмосферы, зонирование кабинета с учетом направлений работы педагога-психолога.

В ДОУ используется электронная техника: компьютер, принтер, ноутбук, проектор, smart-панель. Для детей – это, прежде всего, интересные занятия с отличной наглядностью, игровые приемы решения различных заданий, развитие мышления, памяти, логики, развитие элементарных умений пользования цифровыми технологиями. Все педагоги ДОУ соблюдают требования к использованию технических средств обучения.

3.3. Кадровые условия реализации Программы

Реализация Федеральной программы обеспечивается квалифицированными педагогическими работниками,

Необходимым условием является непрерывное сопровождение Федеральной программы педагогическими и учебно-вспомогательными работниками в течение всего времени ее реализации в Организации или в дошкольной группе.

Квалификация педагогических и учебно-вспомогательных работников должна соответствовать квалификационным характеристикам, установленным в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел "Квалификационные характеристики должностей работников образования", утвержденном приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н.

Образовательная организация вправе применять сетевые формы реализации Федеральной программы или отдельных ее компонентов, в связи с чем может быть задействован кадровый состав других организаций, участвующих в сетевом взаимодействии с организацией, квалификация которого отвечает указанным выше требованиям.

Реализация образовательной программы ДО обеспечивается руководящими, педагогическими, учебно-вспомогательными, административно-хозяйственными работниками образовательной организации, а также медицинскими и иными работниками, выполняющими вспомогательные функции. Организация самостоятельно устанавливает штатное расписание, осуществляет прием на работу работников, заключение с ними и расторжение трудовых договоров, распределение должностных обязанностей, создание условий и организацию методического и психологического сопровождения педагогических работников. Руководитель организации вправе заключать договора гражданско-правового характера и совершать иные действия в рамках своих полномочий.

При работе с детьми с ОВЗ в группах комбинированной или компенсирующей направленности, дополнительно предусмотрены должности педагогических и иных работников, в соответствии с «Порядком организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования», утвержденным Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 июля 2020 г. № 373.

В целях эффективной реализации Федеральной программы созданы условия для профессионального развития педагогических и руководящих кадров, в т.ч. реализации права педагогических работников на получение дополнительного профессионального образования не реже одного раза в три года за счет средств Организации.

Все педагоги своевременно проходят КПК, обучаются в различных лицензированных организациях. 100% педагогов владеют навыками пользователя ПК, используют в работе цифровые образовательные ресурсы. 100% педагогов прошли курсовую подготовку по организации коррекционного, воспитательно-образовательного процесса с детьми, имеющими ОВЗ. Регулярно повышают свой профессиональный уровень через посещения методических объединений города, прохождение процедуры аттестации, самообразование, семинары педагогов, семинары городского и краевого уровней, что способствует повышению профессионального

мастерства, положительно влияет на развитие ДОУ.

3.4. Материально-техническое обеспечение реализации программы, обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания.

В ДОО созданы материально-технические условия, обеспечивающие:

1. Возможность достижения обучающимися планируемых результатов освоения Программы образования;

Выполнение требований санитарно-эпидемиологических правил и нормативов: к условиям размещения организаций, осуществляющих образовательную деятельность; оборудованию и содержанию территории;

помещениям, их оборудованию и содержанию; естественному и искусственному освещению помещений; отоплению и вентиляции;

водоснабжению и канализации; организации питания;

медицинскому обеспечению;

приему детей в организации, осуществляющие образовательную деятельность; организации режима дня;

организации физического воспитания; личной гигиене персонала;

Выполнение требований пожарной безопасности и электробезопасности;

Выполнение требований по охране здоровья обучающихся и охране труда работников;

Возможность для беспрепятственного доступа обучающихся с ОВЗ, в том числе детей-инвалидов к объектам инфраструктуры Организации.

При создании материально-технических условий для детей с ОВЗ учитываются особенности их физического и психического развития.

ДОО оснащена полным набором оборудования для различных видов детской деятельности в помещении и на участке, игровыми и физкультурными площадками, озелененной территорией.

В ДОО есть всё необходимое для всех видов воспитательной и образовательной деятельности обучающихся (в том числе детей с ОВЗ и детей-инвалидов), педагогической, административной и хозяйственной деятельности оснащение и оборудование:

учебно-методическое сопровождение Программы;

помещения для занятий и проектов, обеспечивающие образование детей через игру, общение, познавательную-исследовательскую деятельность и другие формы активности ребенка с участием взрослых и других детей;

оснащение предметно-развивающей среды, включающей средства обучения и воспитания, подобранные в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей дошкольного возраста, содержания Программы образования;

мебель, техническое оборудование, спортивный и хозяйственный инвентарь, инвентарь для художественного, театрального, музыкального творчества, музыкальные инструменты;

административные помещения, методический кабинет;

помещения для занятий специалистов (логопед, педагог-дефектолог, педагог-психолог); помещения, обеспечивающие охрану и укрепление физического и психологического здоровья, в том числе медицинский кабинет; оформленная территория Организации.

Методическое обеспечение программы указано в Содержательном разделе по образовательным областям.

Для обеспечения индивидуализации обучения и воспитания детей с РАС используются дополнительные источники литературы.

- Баенская Е. Р., Никольская О. С., Либлинг М. М. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. М.: Теревинф, 2011.
- Баенская Е. Р., Никольская О. С., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Теревинф, 2016.
- Баряева Л.Б., Лопатина Л.В. Учим детей общаться. Формирование коммуникативных умений у младших дошкольников с первым уровнем речевого 125 развития. — СПб.: ЦДК

проф. Л. Б. Баряевой, 2011.

- Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления. М., 1991.
- Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. – М.: Теревинф, 1997.
- Никольская О.С. Аффективная сфера человека: взгляд сквозь призму детского аутизма. – М.: Центр лечебной педагогики, 2000.
- Никольская, О.С. Психологическая классификация детского аутизма / О.С. Никольская // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2014. – Альманах №18.
- Обучение детей с расстройством аутистического спектра. / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. – М.: МГППУ, 2012.
- Особые дети: вариативные формы коррекционно-педагогической помощи: методическое пособие / под ред. Е.А. Стребелевой, А.В. Закрепиной.- М.: ЛОГОМАГ, 126 2013.
- Селигман М., Дарлинг Р.Б. Обычные семьи, особые дети: системный подход к помощи детям с нарушениями в развитии. М.: Теревинф, 2009.
- 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.
- Стребелева Е.А., Мишина Г.А. Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии (в соавторстве с Г.А. Мишиной). - 2-переиздание.- М.: Парадигма, 2015.
- 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 немецкого Ключко Т. – Минск: Изд-во БелАПДИ «Открытые двери», 1997.
- Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. - М.: Теревинф, 2004.

3.5. Финансовое обеспечение реализации программы

В объем финансового обеспечения реализации Программы включены затраты на оплату труда педагогических работников с учетом специальных условий получения образования обучающимися с РАС(части 2, 3 статьи 99 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, N 59, ст. 7598; 2022, N 29, ст. 5262).

3.6. Организация и планирование воспитательно-образовательной деятельности

Проектирование воспитательно-образовательного процесса в соответствии с контингентом воспитанников, их индивидуальными и возрастными особенностями

Организация деятельности взрослых и детей по реализации и освоению Программы осуществляется в двух основных моделях организации образовательного процесса – *совместной деятельности взрослого и детей и самостоятельной деятельности детей.*

Решение образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей - осуществляется как в виде *непосредственно образовательной деятельности* (не сопряженной с одновременным выполнением педагогами функций по присмотру и уходу за детьми), так и в виде *образовательной деятельности, осуществляемой в ходе режимных моментов* (решение образовательных задач сопряжено с одновременным выполнением функций по присмотру и уходу за детьми – утренним приемом детей, прогулкой, подготовкой ко сну, организацией питания и др.) см. раздел 2.4.

Непосредственно образовательная деятельность реализуется через организацию различных видов детской деятельности (игровой, общение со взрослым и сверстниками, речевой, познавательно-исследовательской и экспериментирование, изобразительной, конструирование, двигательной, элементарной трудовой, музыкальной) или их интеграцию с использованием разнообразных форм и методов работы, выбор которых осуществляется педагогами самостоятельно в зависимости от контингента детей, уровня освоения Программы и решения конкретных образовательных задач, организуется по подгруппам. Максимально допустимый объем образовательной нагрузки соответствует санитарно-эпидемиологическим правилам и

нормативам Новых санитарных правил СП 2.4.3648-20, утвержденных Постановлением главного государственного санитарного врача России от 28.09.2020 № 28 и составляет:

- в младшей группе (дети четвертого года жизни) - 2 часа 45 мин.,
- в средней группе (дети пятого года жизни) - 4 часа,
- в старшей группе (дети шестого года жизни) - 6 часов 15 минут,
- в подготовительной (дети седьмого года жизни) - 8 часов 30 минут

Продолжительность непрерывной непосредственно образовательной деятельности

- для детей 4-го года жизни - не более 15 минут,
- для детей 5-го года жизни - не более 20 минут,
- для детей 6-го года жизни - не более 25 минут
- для детей 7-го года жизни - не более 30 минут.

Максимально допустимый объем образовательной нагрузки в первой половине дня

- в младшей и средней группах не превышает 30 и 40 минут соответственно,
- в старшей и подготовительной 45 минут и 1, 5 часа соответственно.

В середине времени, отведенного на непрерывную образовательную деятельность, проводят физкультминутку. Перерывы между периодами непосредственно образовательной деятельности - не менее 10 минут

Непосредственно образовательная деятельность с детьми старшего дошкольного возраста осуществляется во второй половине дня после дневного сна, но не чаще 2-3 раз в неделю. Ее продолжительность составляет не более 25-30 минут в день. В середине непосредственно образовательной деятельности статического характера проводится физкультминутка.

Непосредственно образовательная деятельность физкультурно-оздоровительного и эстетического цикла занимает не менее 50% общего времени, отведенного на непосредственно образовательную деятельность.

Непосредственно-образовательная деятельность, требующая повышенной познавательной активности и умственного напряжения детей, проводится в первую половину дня и в дни наиболее высокой работоспособности (вторник, среда), сочетается с физкультурными и музыкальными занятиями.

В соответствии с Законом «Об образовании» для воспитанников ДОУ предлагаются дополнительные образовательные услуги, которые организуются в вечернее время 2-3 раза в неделю продолжительностью 25-30 минут (старший возраст).

В группах младшего возраста проводится не более двух занятий в день, как в первой, так и во второй половине дня. В старших группах не более 3-х занятий разных типов в день в первой и во второй половине дня. Во второй половине дня, после дневного сна и полдника, не чаще 2-3 раз в неделю проводятся занятия кружков, секций.

Проведение занятий как основной формы организации учебной деятельности детей (учебной модели организации образовательного процесса) используется в возрасте не ранее 6 лет. Объем образовательной нагрузки (как непосредственно образовательной деятельности, так и образовательной деятельности, осуществляемой в ходе режимных моментов) является примерным, дозирование нагрузки – условным, обозначающим пропорциональное соотношение продолжительности деятельности педагогов и детей по реализации и освоению содержания дошкольного образования в различных образовательных областях. Педагоги вправе самостоятельно корректировать (увеличивать или уменьшать) ежедневный объем образовательной нагрузки при планировании работы по реализации Программы в зависимости от контингента детей, региональной специфики, решения конкретных образовательных задач в пределах максимально допустимого объема образовательной нагрузки и требований к ней, установленных ФГОС ДО и действующими Новыми санитарными правилами

Объем **самостоятельной деятельности** как свободной деятельности воспитанников в условиях созданной педагогами предметно-развивающей образовательной среды по каждой образовательной области не определяется. Общий объем самостоятельной деятельности детей соответствует требованиям Новых санитарных правил (3-4 часа в день для всех возрастных групп).

В течение года в соответствии с календарным графиком плана лексических тем Программа реализуется и в каникулярном режиме (только по направлениям физического и художественно-эстетического развития детей). Дни психолого-эмоциональной разгрузки (каникулы) проводятся не реже 2-х раз в год в течение одной недели. При необходимости сроки проведения подобных дней меняются.

Учебный год начинается 1 сентября и заканчивается 31 мая.

В младших группах сентябрь и первая половина октября - период адаптации детей, входная

диагностика осуществляется индивидуально, по мере адаптации ребенка в коллектив. В средних и старших группах коррекционной направленности первого года обучения в сентябре – октябре проходит адаптация воспитанников к новым условиям ДОО и проводится диагностика с целью определения индивидуального образовательного маршрута.

В средних, старших и подготовительных дошкольных группах второго и третьего года обучения первые две недели сентября отдано на входную диагностику, затем начинаются занятия, и последние две недели мая (по окончанию образовательного процесса) проводится комплексная психолого-педагогическая диагностика как адекватная форма оценивания результатов освоения Программы детьми дошкольного возраста. Диагностика детей может осуществляться в индивидуальной или фронтальной (на занятии) форме.

Освоение программ детьми происходит в индивидуальном темпе (исходя из принципа минимакса: материал дается по возможному максимуму, а требования к усвоению предъявляются по минимуму, необходимому для прохождения следующего этапа обучения и определенному государственными требованиями).

В течение дня во всех возрастных группах предусмотрено использование различных видов деятельности, что дает возможность: распределять и снижать учебную нагрузку, осуществлять дифференцированный подход к детям, организовывать индивидуальную развивающую деятельность с детьми. Выбор форм обусловлен возрастными психологическими особенностями детей, новыми подходами к интеграции различных видов деятельности.

Примерная модель организации воспитательно-образовательного процесса в ДОО на день

Образовательная область	Первая половина дня	Вторая половина дня
Социально-коммуникативное развитие	<ul style="list-style-type: none"> - Утренний прием детей, индивидуальные и подгрупповые беседы - Оценка эмоционального настроения детей - Формирование навыков культуры еды - Этика быта, трудовые поручения - Дежурства в столовой, в природном уголке, помощь в подготовке к занятиям - Формирование навыков культуры общения - Театрализованные игры - Сюжетно-ролевые игры 	<ul style="list-style-type: none"> - Воспитание в процессе хозяйственно-бытового труда в природе - Эстетика быта - Тематические досуги в игровой форме - Работа в книжном уголке - Общение младших и старших детей (совместные игры, спектакли, дни дарения) - Сюжетно – ролевые игры
Познавательное развитие	<ul style="list-style-type: none"> - НОД по познавательному развитию 	<ul style="list-style-type: none"> - Развивающие игры - Интеллектуальные досуги

	<ul style="list-style-type: none"> - Дидактические игры - Наблюдения - Беседы - Экскурсии по участку - Исследовательская работа, опыты и экспериментирование. 	<ul style="list-style-type: none"> - Индивидуальная работа - Занятия по интересам
Речевое развитие	<ul style="list-style-type: none"> - НОД по развитию речи - Чтение - Беседа 	<ul style="list-style-type: none"> - Театрализованные игры - Развивающие игры - Дидактические игры - Словесные игры - Чтение
Художественно-эстетическое развитие	<ul style="list-style-type: none"> - Занятия по музыкальному воспитанию и изобразительной деятельности - Эстетика быта - Экскурсии в природу - Посещение музеев 	<ul style="list-style-type: none"> - Музыкально-художественные досуги - Индивидуальная работа
Физическое развитие	<ul style="list-style-type: none"> - Прием детей в детский сад на воздухе в теплое время года - Утренняя гимнастика (подвижные игры, игровые сюжеты) - Гигиенические процедуры (обширное умывание, полоскание рта) - Закаливание в повседневной жизни (облегченная одежда в группе, одежда по сезону на прогулке, обширное умывание, воздушные ванны) - Специальные виды закаливания - Физкультминутки в НОД - НОД по физическому развитию в спортивном зале и на улице - Прогулка в двигательной активности 	<ul style="list-style-type: none"> - Гимнастика после сна - Закаливание (воздушные ванны, ходьба босиком в спальне) - Физкультурные досуги, игры и развлечения - Самостоятельная двигательная деятельность - Ритмическая гимнастика - Прогулка (индивидуальная работа по развитию движений)

3.7. Режим дня и расписание деятельности

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 необходима постепенная адаптация к новым для них условиям Организации и дополнительное время для усвоения распорядка дня. Для освоения распорядка дня в Организации ребенку с РАС рекомендована помощь ассистента и привлечение методов визуальной поддержки (визуальное расписание, визуальные подсказки) и структурирование пространства.

Учитывая стереотипность, страхи и частые негативные реакции детей с РАС на внезапные изменения, вносимые в привычное расписание, необходимо предупреждать и подготавливать ребенка к данным изменениям. Например, с помощью пояснений со стороны сопровождающего

ребенка с РАС тьютора и (или) с использованием методов визуальной поддержки заранее предупредить о сюрпризных моментах на занятии или праздничном мероприятии.

Настоящая Программа не предусматривает жёсткого регламентирования режима дня и распорядка для детей с РАС. Гибкий подход к режиму дня дает возможность специалистам Организации 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 Организации.

Однако неизменными остаются интервалы между приемами пищи, время приема 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 наличии условий непосредственно образовательная деятельность переносится на прогулку. При осуществлении основных моментов режима важен индивидуальный подход к ребенку с РАС: сон может быть разным по длительности и др.

Режим дня дошкольных групп

Дома	Подъем, утренние гигиенические процедуры	7.00-7.30
	Подготовка к посещению детского сада (самостоятельное одевание) и дорога.	7.30-8.00
В детском саду	Приход детей (самостоятельное раздевание, приведение в порядок своей одежды и прически, гигиенические процедуры, упражнения в уголке жизненной практики)	8.00 – 8.30
	Утренняя гимнастика	8.30-8.40
	Подготовка к завтраку, завтрак.	8.45 - 9.00
	Технология М Монтессори: Хождение по линии. Урок тишины.	9.00 - 9.20
	Технология М Монтессори: Свободная деятельность детей в подготовленной среде	9.20 - 10.30
	Технология М Монтессори: Коллективное занятие – дидактический круг	10.30 – 10.45
	Вольные игры в игровом пространстве	10.45 – 11.00
	Подготовка к прогулке, прогулка.	11.00 - 12.25
	Возвращение с прогулки	12.25 - 12.35
	Подготовка к обеду, обед.	12.35 - 13.05
	Подготовка ко сну. Сон.	13.05 - 15.00
	Подготовка к полднику. Полдник	15.10 - 15.30
	Творческие занятия, игры.	15.30 - 16.45
	Технология М Монтессори: Итоговый круг	16.45-17.00
	Подготовка к ужину. ужин	17.00-17.30
	Подготовка к прогулке, прогулка.	17.30 - 19.30
Уход детей домой	19.30-20.00	

Дома	Возвращение домой, семейный ужин	20.00-20.30
	Спокойные игры/домашнее чтение	20.30-20.50
	Гигиенические процедуры	20.50-21.00
	Подготовка ко сну, сон	21.00-07.00

3.8. Особенности традиционных событий, праздников, мероприятий

Задача воспитателя — наполнить ежедневную жизнь детей увлекательными и полезными делами, создать атмосферу радости общения, коллективного творчества, стремления к новым задачам и перспективам. Для организации традиционных событий эффективно использование сюжетно-тематического планирования образовательного процесса. Темы определяются исходя из интересов и потребностей детей, необходимости обогащения детского опыта и интегрируют содержание, методы и приемы из разных образовательных областей. Единая тема отражается в организуемых воспитателем образовательных ситуациях детской практической, игровой, изобразительной деятельности, в музыке, в наблюдениях и общении воспитателя с детьми. В организации образовательной деятельности учитывается также принцип сезонности. Тема «Времена года» находит отражение как в планировании образовательных ситуаций, так и в свободной, игровой деятельности детей.

В организации образовательной деятельности учитываются также доступные пониманию детей сезонные и календарные праздники, такие как Праздник осени, Новый год, День воды и т.п., общественно-политические праздники (День народного единства, День защитника Отечества, Международный женский день, День Победы и др.). Сезонные и календарные праздники соотносятся с календарным планом воспитательной работы, направлены на решение задач развития эмоционального интеллекта, воспитание нравственных качеств детей.

Для развития детской инициативы и творчества воспитатель проводит отдельные тематические дни — как День космических путешествий, День смеха и т.д. В такие дни виды деятельности и режимные процессы организуются в соответствии с выбранным тематическим замыслом и принятыми ролями: «космонавты» готовят космический корабль, снаряжение, готовят космический завтрак, расшифровывают послания инопланетян, отправляются в путешествие по незнакомой планете и пр. В общей игровой, интересной, совместной деятельности решаются многие важные образовательные задачи. 1 раз в месяц проводятся Ярмарки выбора КОП, где дети самостоятельно или совместно со взрослым выбирают интересное для себя дело.

Во второй половине дня планируются свободные игры и самостоятельная деятельность детей по интересам, театрализованная деятельность, слушание любимых музыкальных произведений по заявкам детей, чтение художественной литературы, доверительный разговор и обсуждение с детьми интересующих их проблем. Один раз в неделю проводятся тематические вечера досуга.

3.9. Календарный план воспитательной работы

На основе Программы воспитания и Плана, составляется календарный план воспитательной работы учреждения. План является единым для ДОО (п.54 ФАОП ДО). В план включены мероприятия по ключевым направлениям развития воспитания в соответствии с вариативной частью Программы. План определяет перечень событий, которые могут стать основой для проведения воспитательных мероприятий с детьми.

Календарный план воспитательной работы разработан на год, в нем указаны: содержания дел, событий, мероприятий; участвующих дошкольных групп; сроков проведения, форма проведения; ответственных лиц. Формы проведения избираются в зависимости от задач воспитательной работы, возраста обучающихся, их погруженности в смысл праздника.

Дни рождения великих людей нашего Отечества включаются в календарь ситуативно, закрепляются в деятельности обучающихся (чтении, слушании музыки, проектной деятельности) Многие праздники могут включаться в календарь воспитательной работы регионально, опираясь на личный опыт ребенка дошкольного возраста, историю региона или членов его семьи.

Все мероприятия должны проводиться с учетом особенностей Федеральной

программы, а также возрастных, физиологических и психоэмоциональных особенностей обучающихся.

Перечень основных государственных и народных праздников, памятных дат в календарном плане воспитательной работы ДОУ дополняется и актуализируется ежегодно в соответствии с памятными датами, юбилеями общероссийского, регионального, местного значения, памятными датами учреждения.

МЕСЯЦ	НАЗВАНИЕ МЕРОПРИЯТИЯ	ОТВЕТСТВЕННЫЙ	РЕЗУЛЬТАТ
Сентябрь	«День знаний»	методист	Кейс развивающих игр
	«День рождения детского сада»	Руководитель СП, методист	Обогащение РППС групп
	День воспитателя	Руководитель СП, методист	Сценарий
Октябрь	Социальная акция «Подари улыбку миру»	воспитатели групп	60% участников
	День отца	воспитатели групп	Кейс видеоматериалов
	Культурная практика «Семейная стажировка» (ежемесячно начиная с октября по апрель)	методист	25% родителей-участников
Ноябрь	«Креатив-бой» «Мой Пермский край»	методист	Кейс интерактивных творческих заданий
	День матери	методист	Интерактивная выставка
	Акция «Мамино сердце»	воспитатели групп	85% участников
	День народного единства «Дружба народов Пармы»	методист	Методические альбомы
	День государственного герба РФ	воспитатели групп	Обогащение РППС групп
Декабрь	Новогодняя мастерская Деда Мороза	воспитатели групп	Ярмарка, 50% участников
	День волонтера Акция «Новогодние надежды»	воспитатели групп	50% участников
	Виртуальное путешествие «Новый год идет по свету»	воспитатели групп	Методические разработки
Январь	Проект «Идем в гости на работу к родителям онлайн»	методист	Профориентационный видеоархив
	Детско-взрослый проект «Игры детства»	методист	Кейс мини-проектов
Февраль	«День защитников Отечества»	музыкальный руководитель	сценарий
	День российской науки Фестиваль научных видеороликов	методист	Кейс видеоматериалов
	«Масленица»	музыкальный руководитель	Сценарий развлечений
Март	Социальная акция «Подарим женщинам радость»	воспитатели групп	80% участников

	Всемирный день театра Театральный фестиваль сказок	музыкальный руководитель	Кейс сценариев
Апрель	День космонавтики «Креатив-бой»	методист	Кейс интерактивных творческих заданий
	Всемирный день земли Флеш-моб «Одежда будущего»	воспитатели групп	Технологические карты
Май	День Победы Социальная онлайн акция «Для Вас, Ветераны»	методист	45% участников
	Конкурс чтецов ко Дню Победы	методист	30 участников
	«Выпускной бал»	музыкальный руководитель	сценарий
Июнь	«День защиты детей»- игровая программа	методист	сценарий
	Летняя профильная программа «Путешествие Рыцарей и Принцесс в страну безопасности»	воспитатели групп	Кейс исследовательских проектов (совместных)
Июль	Летняя профильная программа «Дорогою Добра»	воспитатели групп	Технологические карты, отзывы
	Летняя профильная программа «Путешествие Рыцарей и Принцесс по Пермскому краю	воспитатели групп	Технологические карты, отзывы
Август	Летняя профильная программа «Конструкторское бюро в Школе Рыцарей и Принцесс»	воспитатели групп	Технологические карты, отзывы
	Спортивно-игровая программа	инструктор по физо	сценарий
	День государственного флага РФ	воспитатели групп	Обогащение РППС групп

3.10. Перечень нормативных и нормативно-методических документов

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»
2. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».
3. Федеральный закон от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов».
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
5. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 8 ноября 2022 г. № 955 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства образования и науки РФ и Министерства просвещения РФ, касающиеся федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и образования обучающихся с ОВЗ и умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), зарегистрировано в Минюсте России 6 февраля 2023 г., регистрационный № 72264
6. Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. N 1022 «Об

- утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», зарегистрировано в Минюсте России 27 января 2023 г., регистрационный № 72149
7. 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).
 8. 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».
 9. 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 в Минюсте России 18.12.2020 №61573.
 10. 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)
 11. Приказ Минобрнауки России от 09.11.2015г. №1309 «Об утверждении порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи»
 12. Письмо Минпросвещения России от 20.02.2019г. №ТС-551/07 «О сопровождении образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью»
 13. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 12.04.2017г. №351н «Об утверждении профессионального стандарта «Ассистент (помощник) по оказанию технической помощи инвалидам и лицам с ОВЗ»
 14. Распоряжение Минпросвещения РФ от 06.08.2020г. №Р-75 «Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность»
 15. Распоряжение Минпросвещения России от 09.09.2019 N Р-93 "Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации"
 16. Приказ Минтруда России от 10.01.2017 N 10н "Об утверждении профессионального стандарта "Специалист в области воспитания" (Зарегистрировано в Минюсте России 26.01.2017 N 45406)
 17. Письмо Министерства образования и науки РФ от 7 июля 2017 г. N ТС-267/07 «О направлении информации» (ресурсные классы, тьютор)
 18. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел "Квалификационные характеристики должностей работников образования", утвержденном приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. N 761н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 6 октября 2010 г., регистрационный N 18638) с изменениями, внесенными приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 31 мая 2011 г. N 448н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 1 июля 2011 г., регистрационный N 21240)
 19. Профессиональный стандарт "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 6 декабря 2013 г., регистрационный N 30550) с изменениями, внесенными приказами Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 5 августа 2016 г. N 422н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 18 октября 2016 г., регистрационный N 21240)

Федерации 23 августа 2016 г., регистрационный N 43326)

20. Профессиональный стандарт "Педагог-психолог (психолог в сфере образования)", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. N 514н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 18 августа 2015 г., регистрационный N 38575)
21. Профессиональный стандарт "Специалист в области воспитания", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 г. N 10н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 26 января 2017 г., регистрационный N 45406);
22. Профессиональный стандарт "Ассистент (помощник) по оказанию технической помощи инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 12 апреля 2017 г. N 351н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 4 мая 2017 г., регистрационный N 46612).

3.11. Перечень литературных источников

При разработке Программы использовались следующие литературные источники, представленные в данном перечне в порядке, учитывающем значимость и степень влияния их на содержание Программы.

1. Бардышевская М.К., Лебединский В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей. – М., 2003.
2. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика детского аутизма. – М., 1991.
3. Лебединский В.В., Бардышевская М.К. Аффективное развитие ребёнка в норме и патологии // Психология аномального развития ребёнка: хрестоматия в 2-х томах / под ред. В.В. Лебединского и М.К. Бардышевской. Т.2. – М., 2002. - С.588-681.
4. Манелис Н.Г., Хаустов А.В., Никитина Ю.В., Солдатенкова Е.Н. Ребенок с РАС идет в детский сад // Под ред. Н.Г. Манелис. – Воронеж, 2014.
5. Манелис Н.Г., Волгина Н.Н., Никитина Ю.В., Панцырь С.Н., Феррои Л.М. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017.
6. Мелешкевич О.В., Эрц Ю.М. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА). – Бахрах-М, 2014.
7. Морозов С.А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра. – М., 2015.
8. Морозов С.А., Морозова Т.И. Воспитание и обучение детей с аутизмом. Дошкольный возраст. – М., 2017.
9. Морозов С.А., Морозова С.С., Морозова Т.И. Некоторые особенности ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра. // Аутизм и нарушения развития, 2017, 15, №2, с.19-31.
10. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжёлых и осложнённых формах. – М., 2007.
11. Морозова С.С. Основные аспекты использования АВА при аутизме. – М., 2013.
12. Никольская О.С. Аутизм лечится общением. – Аутизм и нарушения развития. 2016, Т.14, №4(53). – С.35-38.
13. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребёнок. Пути помощи. – М., 2017.
14. Никольская О.С., Малофеев Н.Н. Игра в пространстве современной культуры: взгляд дефектолога. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016, №8. – С.11-15.
15. Питерс Т. От теоретического понимания к педагогическому воздействию. Пер. с англ. – СПб, 1999.

16. Хаустов А.В. Рекомендации для сотрудников ДОУ, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. // Аутизм и нарушения развития, 2014, №4 (45). – С. 1-8.
17. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Учебно-методическое пособие. – М.: ЦПМССДиП, 2010.
18. Хаустов А.В., Богорад П.Л., Загуменная О.В., Козорез А.И., Панцырь С.Н., Никитина Ю.В., Стальмахович О.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016.
19. 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.

Циклограмма работы специалистов

	Педагог-психолог	Логопед	Учитель-дефектолог
Весна Индивидуальные занятия	Понедельник/среда 10-00	Понедельник 16-10 Среда 15-00	Вторник/четверг 9-30

Понедельник	
9:05	Дидактический круг (Окружающий мир) - зал
9:30	Самостоятельная деятельность в Монтессори-среде
10:00	Весна: индивидуальное занятие (психолог)
15:30	Пермячок.ru
16:10	Весна: индивидуальное занятие (логопед)
16:40	Физкультура (зал)
Вторник	
9:05	Дидактический круг (Развитие речи, основы грамоты)
9:30	Весна: индивидуальное занятие (дефектолог)
9:40	Музыка
10:10	Самостоятельная деятельность в Монтессори-среде
15:30	Лепка/аппликация
Среда	
9:05	Дидактический круг (ФЭМП)
9:40	Физкультура (зал)
10:00	Весна: индивидуальное занятие (психолог)
15:00	Весна: индивидуальное занятие (логопед)
15:30	Рисование (по подгруппам)
16:30	Уроки вежливости и грации (совместная деятельность)
Четверг	
9:05	Развитие речи, основы грамоты Речевик: квесты/батлы/мы блогеры
9:30	Весна: индивидуальное занятие (дефектолог)
9:40	Самостоятельная деятельность в Монтессори-среде
15:30	ФЭМП (старший возраст)
15:50	Роботроник/конструирование
Пятница	
9:05	Сюжетно-ролевая игра по теме недели (совместная деятельность)
11:15	Физкультура (улица)
15:15	КОП (ПрофиКОП)
16:05	Музыка
16:30	Дидактический круг (Итоги недели)