


Муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение детский сад «Солнышко»  
Старополтавского района Волгоградской области  
404211, Волгоградская область, с.Старая Полтавка, ул.Октябрьская, 43  
тел. (884493) 4-42-86

---

УТВЕРЖДАЮ  
заведующий МКДОУ  
детский сад «Солнышко»  
 Д.Х.Акманова



Приказ № 148 от 02.09.2024 г.

**АДАптированная образовательная программа дошкольного  
образования для обучающихся с расстройствами  
аутистического спектра  
Муниципального казенного дошкольного образовательного  
учреждения детский сад «Солнышко»**

## СОДЕРЖАНИЕ

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Общие положения</b> .....  | <b>4</b>  |
| <b>I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ</b> .....  | <b>6</b>  |
| 1.1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА .....  | 6         |
| 1.1.1. Цели и задачи реализации Программы.....  | 6         |
| 1.1.2. Принципы и подходы к формированию Программы .....  | 6         |
| 1.1.3. Значимые для разработки и реализации Программы характеристики .....  | 11        |
| 1.2. ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОСВОЕНИЯ ПРОГРАММЫ.....   | 14        |
| 1.3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ДОСТИЖЕНИЯ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ .....  | 18        |
| <b>II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ</b> .....  | <b>21</b> |
| 2.1. ОПИСАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАС В СООТВЕТСТВИИ С НАПРАВЛЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА, ПРЕДСТАВЛЕННЫМИ В ПЯТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЛАСТЯХ ..... | 21        |
| 2.1.1. Начальный этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра.....  | 21        |
| 2.1.2. Основной этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра .....  | 32        |
| 2.1.2. Пропедевтический этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра .....  | 36        |
| 2.2. ВАРИАТИВНЫЕ ФОРМЫ, СПОСОБЫ, МЕТОДЫ И СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ .....   | 47        |
| 2.3. ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАЗНЫХ ВИДОВ И КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК .....   | 50        |
| 2.4. СПОСОБЫ И НАПРАВЛЕНИЯ ПОДДЕРЖКИ ДЕТСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ .....   | 52        |
| 2.5. ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ.....   | 53        |
| 2.6. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С РАС .....  | 56        |
| 2.6.1. Специальные условия для получения образования детьми с РАС .....   | 56        |
| 2.6.2. Особенности организации образовательного процесса с детьми, имеющими специфические расстройства аутистического спектра.....                                  | 61        |
| 2.6.3. Содержание коррекционной работы на начальном этапе дошкольного образования обучающихся с РАС.....  | 65        |
| 2.6.4. Содержание коррекционной работы на основном этапе дошкольного образования обучающихся с РАС.....   | 69        |
| 2.6.5. Содержание коррекционной работы на пропедевтическом этапе дошкольного образования обучающихся с РАС.....   | 71        |
| 2.7. ИНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОДЕРЖАНИЯ ПРОГРАММЫ .....   | 73        |
| 2.7.1. Особенности адаптации ребенка с РАС к условиям детского сада .....   | 73        |
| 2.7.2. Индивидуализация образования.....  | 75        |

|  |            |
|--|------------|
| 2.7.3. Мероприятия по реализации индивидуальной программы реабилитации и/или абилитации ребёнка-инвалида ..... | 76         |
| <b>2.8. РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ВОСПИТАНИЯ.....</b>  | <b>86</b>  |
| Пояснительная записка .....  | 86         |
| 2.8.1. Целевой раздел Программы воспитания .....   | 88         |
| 2.8.2. Содержательный раздел Программы воспитания .....  | 104        |
| 2.8.3. Организационный раздел Программы воспитания.....  | 124        |
| <b>III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ .....</b>   | <b>132</b> |
| 3.1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА С РАС.....                              | 132        |
| 3.2. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ .....                                | 132        |
| 3.3. МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОГРАММЫ.....  | 135        |
| 3.4. КАДРОВЫЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ .....   | 138        |
| 3.6. РЕЖИМ И РАСПОРЯДОК ДНЯ В ГРУППАХ .....  | 138        |

## Общие положения

Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра муниципального казённого дошкольного образовательного учреждения детский сад «Солнышко» (далее – Программа) разработана в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее – Стандарт) и Федеральной адаптированной образовательной программой дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Структура Программы в соответствии с требованиями Стандарта включает три основных раздела - целевой, содержательный и организационный.

Целевой раздел Программы включает пояснительную записку и планируемые результаты освоения Программы, определяет ее цели и задачи, принципы и подходы к формированию Программы, значимые характеристики для реализации Программы, планируемые результаты ее освоения в виде целевых ориентиров.

Содержательный раздел Программы включает описание образовательной деятельности для обучающихся с РАС начального, основного и пропедевтического этапов обучения по пяти образовательным областям: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие; формы, способы, методы и средства реализации программы, которые отражают аспекты образовательной среды: предметно-пространственная развивающая образовательная среда; характер взаимодействия педагогических работников и родителей с детьми с РАС; характер взаимодействия с другими детьми; содержание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития обучающихся с РАС.

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

1. Предметная деятельность.
2. Игровая (сюжетно-ролевая игра, игра с правилами и другие виды игры).
3. Коммуникативная (общение и взаимодействие с педагогическим работником и другими детьми).
4. Познавательно-исследовательская (исследование и познание природного и социального миров в процессе наблюдения и взаимодействия с ними),  
а также такими *видами активности* ребенка, таких как:
  - восприятие художественной литературы и фольклора,
  - самообслуживание и элементарный бытовой труд (в помещении и на улице),
  - конструирование из разного материала,
  - изобразительная (рисование, лепка, аппликация),
  - музыкальная (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах),
  - двигательная (овладение основными движениями) формы активности ребенка.

Содержательный раздел Программы включает описание коррекционно-развивающей работы, обеспечивающей адаптацию и включение обучающихся с РАС в социум, и включает в себя следующие направления работы: специальные условия для получения образования детьми с РАС, особенности организации образовательного процесса с детьми, имеющими специфические расстройства аутистического спектра, содержание коррекционной работы на начальном этапе, основном этапе и на пропедевтическом этапе дошкольного образования обучающихся с РАС.

Содержательный раздел Программы содержит Рабочую программу воспитания, как неотъемлемый компонент АОП ДО для обучающихся с РАС.

Организационный раздел программы содержит психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с РАС, особенности организации развивающей

предметно-пространственной среды, материально-технические и кадровые условия реализации Программы, режим и распорядок дня обучающихся с РАС, календарный план воспитательной работы.

Программа также содержит рекомендации по развивающему оцениванию достижения целей в форме педагогической и психологической диагностики развития обучающихся, а также качества реализации адаптированной образовательной программы. Система оценивания качества реализации Программы направлена в первую очередь на оценивание созданных Организацией условий внутри образовательного процесса.

Программа содержит часть, формируемую участниками образовательных отношений, представленную в виде парциальных программ, технологий, методических разработок дополняющих и углубляющих содержание образовательных областей, коррекционно-развивающей работы. Часть, формируемая участниками образовательных отношений, составляет не более 40 % от общего объема Программы.

Часть, формируемая участниками образовательных отношений, представлена во всех разделах Программы, в том числе и в разделах Рабочей программы воспитания.

Иные характеристики Программы входят в часть, формируемую участниками образовательных отношений, и включают в себя: особенности адаптации ребенка с РАС к условиям детского сада; индивидуализацию образования; мероприятия по реализации индивидуальной программы реабилитации и/или абилитации ребёнка-инвалида; особенности организации дистанционного обучения дошкольников с РАС; бережливые технологии в ДОО.

## I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ

### 1.1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

#### 1.1.1. Цели и задачи реализации Программы

**Цель реализации Программы:** обеспечение условий для дошкольного образования, определяемых общими и особыми потребностями обучающегося раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС), индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья.

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

**Задачи Программы:**

реализация содержания АОП ДО для обучающихся с РАС;  
коррекция недостатков психофизического развития обучающихся с РАС;  
охрана и укрепление физического и психического здоровья обучающихся с РАС, в том числе их эмоционального благополучия;

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

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

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

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

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

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

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

#### 1.1.2. Принципы и подходы к формированию Программы

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее – Стандарт) Программа построена на следующих **принципах:**

*1. Поддержка разнообразия детства.*

Поддержка разнообразия детства в заложенном во ФГОС дошкольного образования понимании связана: 1) с многообразием социальных, личностных, культурных, языковых,

этнических особенностей, религиозных и иных общностей; 2) с нарастающей неопределённостью и мобильностью современного мира; 3) с умением ориентироваться в многообразии жизненных ситуаций, необходимостью сохранять свою идентичность в сочетании со способностью позитивно, конструктивно и гибко взаимодействовать с другими людьми и т.д. Поддержка такого разнообразия детства для детей с РАС очень важна, но с очень существенными условиями и оговорками.

Во-первых, этот принцип в случае РАС можно рассматривать только как цель коррекционно-образовательного процесса, достижение которой возможно лишь частично и далеко не во всех случаях. Качества, обеспечивающие описанное выше разнообразие (осознание идентичности на самых разных уровнях, начиная с физической; взаимодействие с другими людьми; ориентировка в жизненных ситуациях и т.д.), формируются в результате коррекционной работы, и достигаются только в случае преодоления основных трудностей, свойственных аутизму.

Во-вторых, при РАС в раннем и дошкольном возрасте у наблюдаемого разнообразия иная природа, его проявления обусловлены нарушениями развития, и требуют не поддержки, а смягчения, и, в идеале, преодоления.

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

Самоценность детства - понимание (рассмотрение) детства как периода жизни, значимого самого по себе, без всяких условий; значимого тем, что происходит с ребёнком сейчас, а не тем, что этот период есть период подготовки к следующему периоду. Но и самооценность детства органично связана с последующими этапами развития.

При типичном развитии подготовка к этим последующим этапам в дошкольном возрасте происходит в основном имплицитно, прежде всего, в виде подражания (сначала спонтанного, потом произвольного), игры, но при аутизме на уровне диагностического признака (МКБ-10, F84.0, А, п.5) отмечаются «нарушения в ролевых и социально-имитативных играх». Таким образом, необходимо либо сформировать способность у ребёнка с РАС усваивать информацию имплицитно («из жизни», прежде всего, в простейшем случае – через произвольное подражание, потом – через игру), либо использовать в необходимом объёме эксплицитные методы обучения. Как показывает практика, целесообразно использовать оба направления, причём соотношение между ними должны быть гибкими, учитывающими индивидуальные особенности ребёнка и динамику коррекционного процесса.

Согласно ФГОС, этот принцип подразумевает полноценное проживание ребёнком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного детства), обогащение детского развития. В условиях искажённого развития границы между этапами детства (иногда и самого детства) размыты и смещены, психический возраст по отдельным функциям может очень сильно различаться, и говорить о полноценности проживания этапов детства без предшествующей коррекционной работы не представляется возможным.

*3. Позитивная социализация ребёнка.*

Позитивная социализация ребёнка действительно необходима, но её формирование возможно после преодоления качественных нарушений социального взаимодействия и коммуникации, являющихся одними из основных проявлений аутизма.

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

Данный принцип предполагает базовую ценностную ориентацию на достоинство каждого участника взаимодействия, прежде всего - ребёнка, но это возможно только на базе преодоления типичных для аутизма трудностей репрезентации психической жизни других людей.

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

Выраженность аутистических расстройств в плане осознания своего положения в

окружающем может быть разной: в части случаев ребёнок с аутизмом не может выделять себя как физический объект (не дифференцирует себя и своё отражение в зеркале), иногда не различает живое и неживое, не всегда отличает друг от друга людей из ближнего круга и т.д. Как будет строиться сотрудничество даже в относительно лёгких случаях РАС, если психическая жизнь другого человека воспринимается искажённо и/или неполно? Какого-то уровня сотрудничества детей с аутизмом и взрослых (родителей, специалистов) с помощью коррекционной работы можно добиться всегда, но выйти на такой уровень социального взаимодействия и коммуникации, который позволяет ребёнку с аутизмом стать субъектом образовательных отношений в дошкольном возрасте удаётся редко.

#### *6. Сотрудничество Организации с семьей.*

Этот принцип является исключительно важным по многим причинам: родители (или лица, их заменяющие) являются неотъемлемыми участниками образовательного процесса и в том смысле, что именно они принимают важные решения (например, о форме получения образования) и, что очень желательно, могут выступать в роли парапрофессионалов. Сотрудники Организации должны знать об условиях жизни ребенка в семье, понимать проблемы, уважать ценности и традиции семей воспитанников. Программа предполагает разнообразные формы сотрудничества с семьей как в содержательном, так и в организационном планах.

#### *7. Возрастная адекватность образования.*

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

При РАС трактовка понятия «возрастная адекватность» очень сложна и неоднозначна; психический возраст по различным функциям может существенно различаться. Попытки усреднения результатов субтестов, направленных на исследование различных функций (например, при определении IQ по Векслеру), даёт результаты, требующие очень осторожной интерпретации. С точки зрения практики образования это означает, что при планировании работы необходимо ориентироваться на каждый показатель отдельно и, в то же время, необходим внимательный анализ их взаимосвязи.

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

*1. Особенности восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик окружающего* лежат в основе трудностей ориентировки во времени (вчера - сегодня - завтра, сначала - потом), искажения процессов формирования и использования опыта (впечатления накапливаются, но не становятся опытом в традиционном смысле этого слова, 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 клинико-психологической структуры РАС. Именно в связи с этим на первом плане в коррекции этих проявлений - психолого-педагогические методы, при необходимости в сочетании с психофармакотерапией.

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

Подготовка к определению стратегии образовательных мероприятий должна включать:

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

В основу формирования Программы положены следующие *подходы*:

1. *Системный подход*. Относительно самостоятельные компоненты рассматриваются как совокупность взаимосвязанных компонентов: цели образования, субъекты педагогического процесса: педагог и воспитанник, содержание образования, методы, формы, средства педагогического процесса.

2. *Личностно-ориентированный подход*. Личность как цель, субъект, результат и главный критерий эффективности педагогического процесса. Для развития личности создаются условия для саморазвития задатков и творческого потенциала.

3. *Деятельностный подход*. Деятельность – основа, средство и условие развития личности, это целесообразное преобразование модели окружающей действительности, заключающаяся в выборе и организация деятельности ребенка с позиции субъекта познания труда и общения (активность самого).

4. *Индивидуальный подход* заключается в поддержке индивидуальных особенностей каждого ребенка.

5. *Аксиологический (ценностный) подход* предусматривает организацию воспитания на основе определенных ценностей, которые, с одной стороны, становятся целью и результатом воспитания, а с другой – его средством.

6. *Компетентностный подход*. Основным результатом образовательной деятельности становится формирование основ компетентностей как постоянно развивающейся способности воспитанников самостоятельно действовать при решении актуальных проблем, т.е. быть готовым: решать проблемы в сфере учебной деятельности; объяснять явления действительности, их сущность, причины, ориентироваться в проблемах современной жизни; решать проблемы, связанные с реализацией определённых социальных ролей.

7. *Культурологический подход* – методологическое основание процесса воспитания, предусматривающее опору в обучении и воспитании на национальные традиции народа, его культуру и этнические особенности.

8. *Дифференцированный подход* осуществляется в коррекционно-развивающей работе на основе учета этиологии, механизмов, симптоматики нарушения, структуры дефекта, возрастных и индивидуальных особенностей ребенка.

9. *Комплексный (клинико-физиологический, психолого-педагогический) подход* к

*диагностике и коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.*

10. *Междисциплинарный подход* определяет совместную работу воспитателя, педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителя-дефектолога, старшего воспитателя.

### **1.1.3. Значимые для разработки и реализации Программы характеристики**

#### **Особенности 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, 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 IQ 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.

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. При аутизме сама коммуникация, потребность в ней искажена, а в тяжёлых случаях практически не проявляется.

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 отгормозить 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, но – так или иначе – 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.

Для выявления тяжести расстройств аутистического спектра и определения степени необходимой поддержки (коррекции) используется классификация DSM-5.

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

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

*Второй уровень – потребность в существенной поддержке*, что проявляется:

- в заметной недостаточности речевых и неречевых навыков общения;
- в выраженных затруднениях в социальном общении и взаимодействии даже при наличии поддержки;
- в ограниченном инициировании социальных взаимодействий и ограниченном или ненормальном реагировании на социальные инициативы других;
- в отсутствии гибкости в поведении, трудностях в приспособлении к переменам и изменениям или 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 – 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.

## **1.2. ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОСВОЕНИЯ ПРОГРАММЫ**

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

### **Целевые ориентиры реализации Программы для обучающихся с РАС**

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 (к 3-м годам):***

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

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

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

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

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

- 1) владеет простыми формами речи (двух-трёхсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения;
- 2) владеет конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально);
- 3) может поддерживать элементарный диалог (чаще - формально);
- 4) отвечает на вопросы в пределах ситуации общения;
- 5) возможно ограниченное взаимодействие с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми;
- 6) выделяет себя, родителей (законных представителей), специалистов, которые с ним работают;
- 7) различает людей по полу, возрасту;
- 8) владеет поведением в учебной ситуации, но без возможностей гибкой адаптации;
- 9) участие в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников;
- 10) знает основные цвета и геометрические формы;
- 11) знает буквы, владеет техникой чтения частично;
- 12) может писать по обводке;
- 13) различает "выше - ниже", "шире - уже";
- 14) есть прямой счёт до 10;
- 15) выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- 16) выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем



педагогических работников;

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

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

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

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

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

3) может поддерживать диалог (часто - формально);

4) владеет конвенциональными формами общения с обращением;

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

6) выделяет себя как субъекта (частично);

7) поведение контролируется с элементами самоконтроля;

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

9) владеет поведением в учебной ситуации;

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

11) владеет техникой чтения, понимает простые тексты;

12) владеет основами безотрывного письма букв;

13) складывает и вычитает в пределах 5-10;

14) сформированы представления о своей семье, Отечестве;

15) знаком с основными явлениями окружающего мира;

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

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

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

19) участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами;

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

21) принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи;

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

**В части, формируемой участниками образовательных отношений**, обучающийся с РАС к концу дошкольного периода образования может обладать следующими умениями:

1) активно использует систему карточек в повседневном общении, может выразить просьбу, желание; действует в соответствии с расписанием и алгоритмами действий;

2) проявляет доброжелательное отношение к сверстникам, вступает во взаимодействие, участвует в совместной деятельности;

3) при наличии речи пользуется речевыми высказываниями, согласует окончания в словосочетаниях, составляет простые предложения;

4) понимает обращенную речь, выполняет инструкции взрослого;

5) умеет классифицировать, группировать по одному-двум признакам, выделяет лишний предмет;

6) конструирует по образцу и по замыслу;

7) владеет некоторыми изобразительными умениями, активен в художественной

деятельности, в том числе с использованием нетрадиционных техник рисования;

8) активен в музыкальной деятельности, поет (подпевает), отбивает ритм, играет на музыкальных инструментах, участвует в музыкальных играх, танцевальных композициях;

9) принимает участие в театрализованной деятельности, имитирует движения, играет простейшие роли;

10) принимает участие в коллективных подвижных и хороводных играх, эстафетах, физкультурно-спортивных мероприятиях;

11) выполняет закаливающие процедуры, упражнения на дыхание, зрительные и пальчиковые гимнастики, кинезиологические упражнения.

### **1.3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ДОСТИЖЕНИЯ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ**

Оценивание качества образовательной деятельности, осуществляемой Организацией по Программе, представляет собой важную составную часть данной образовательной деятельности, направленную на ее усовершенствование.

Концептуальные основания такой оценки определяются требованиями Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" , а также Стандарта, в котором определены государственные гарантии качества образования.

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

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

Целевые ориентиры, представленные в Программе:

не подлежат непосредственной оценке;

не являются непосредственным основанием оценки как итогового, так и промежуточного уровня развития обучающихся с РАС;

не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями обучающихся с РАС;

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

не являются непосредственным основанием при оценке качества образования.

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

Программа строится на основе общих закономерностей развития личности обучающихся дошкольного возраста с РАС. Проводимая Организацией педагогическая диагностика учитывает особенности сенситивных периодов в развитии, различных недостатков в физическом и (или) психическом развитии, уровень развития личности ребенка, степень выраженности различных нарушений, а также индивидуально-типологические особенности развития обучающегося.

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

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

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

3) карты развития ребенка с РАС;

4) различные шкалы индивидуального развития ребенка с РАС.

В соответствии со Стандартом дошкольного образования и принципами Программы оценка качества образовательной деятельности по Программе:

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

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

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

4) обеспечивает выбор методов и инструментов оценивания для семьи, образовательной организации и для педагогических работников Организации в соответствии: разнообразия вариантов развития обучающихся с РАС в дошкольном детстве; разнообразия вариантов образовательной и коррекционно-реабилитационной среды; разнообразия местных условий в разных регионах и муниципальных образованиях Российской Федерации;

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

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 Организации;

внешняя оценка Организации, в том числе независимая профессиональная и общественная оценка.

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

повышения качества реализации программы дошкольного образования;

реализации требований Стандарта к структуре, условиям и целевым ориентирам основной образовательной программы дошкольной организации;

обеспечения объективной экспертизы деятельности Организации в процессе оценки качества адаптированной образовательной программы дошкольного образования обучающихся с РАС;

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

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

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

*Система оценки качества дошкольного образования:*

должна быть сфокусирована на оценивании психолого-педагогических и других условий реализации Программы в Организации 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 Организации;

исключает унификацию и поддерживает вариативность форм и методов дошкольного образования;

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

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

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

*Диагностическая работа* обеспечивает проведение комплексного обследования детей и подготовку рекомендаций по оказанию им психолого-медико-педагогической помощи в условиях Организации.

*Диагностическая работа включает:*

диагностику отклонений в развитии и анализ причин трудностей адаптации; комплексный сбор сведений о ребенке на основании диагностической информации от специалистов разного профиля;

обследование уровня актуального развития, определение зоны ближайшего развития воспитанника, выявление его резервных возможностей;

выявление трудностей, возникающих у ребенка по мере освоения программы; изучение развития эмоционально-волевой сферы и личностных особенностей воспитанников;

изучение социальной ситуации развития и условий семейного воспитания детей с РАС;

изучение адаптивных возможностей и уровня социализации ребенка с РАС;

системный разносторонний контроль специалистов за уровнем и динамикой развития ребенка;

анализ успешности коррекционно-развивающей работы.

Педагогическая диагностика осуществляется всеми педагогами, работающими с ребенком. Диагностика развития детей учителем-дефектологом, а также психологическая диагностика, осуществляемая педагогом-психологом, проводится с письменного согласия родителя (законного представителя) обучающегося.

Периодичность диагностического обследования – 3 раза в год (сентябрь, январь, май).

Приоритетные методы диагностики – неформализованные методы: наблюдение, осуществляемое за ребенком в процессе игр, ситуаций общения, выполнения упражнений, заданий. Результаты наблюдения педагоги заносят в диагностические карты по образовательным областям или по направлениям развития ребенка, реализуемым в соответствии с индивидуальным образовательным маршрутом.

Оценивание показателей осуществляется в балльной системе от 0 до 4 баллов. Итоговым показателем диагностики развития ребенка будет являться сумма набранных баллов по каждой образовательной области. Итоговым показателем диагностики группы детей в целом будет являться соотношение суммы итоговых баллов всех детей группы к максимально возможной сумме баллов по образовательной области, выраженное в процентах.

## **II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ.**

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

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

1. коррекционная работа по смягчению ключевых симптомов аутизма (качественные нарушения коммуникации и социального взаимодействия, а также ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности) – дети раннего возраста с возможностью развития аутистических расстройств, начальный этап обучения;

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

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

В связи с этим на 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.

Начальный этап рассматривается как старт специальной индивидуализированной коррекционной работы. Освоение содержания каждого направления работы осуществляется с учётом индивидуальных особенностей каждого ребёнка в соответствии с разработанным индивидуальным образовательным маршрутом (далее – ИОМ). Основным этапом – освоение программ образовательных областей, которое начинается в разное время в соответствии с готовностью ребёнка к началу освоения той или иной программы.

#### **2.1.1. Начальный этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра**

Главная задача начального этапа дошкольного образования – создать условия для освоения детьми с РАС АООП дошкольного образования в той или иной форме, по возможности приближенной к тому, что используется в ДОО традиционно, к включению в групповые формы занятий.

Содержание Программы на начальном этапе охватывает следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития детей:

- Социально-коммуникативное: игра, коммуникация; самообслуживание и бытовой труд, социализация;

- познавательное: развитие мелкой моторики; предметно-манипулятивная деятельность; познавательное развитие,
- речевое: коммуникативно-речевое, развитие речи;
- художественно-эстетическое: музыкальное воспитание,
- физическое: физическое воспитание.

## Социально-коммуникативное развитие

### *Игра*

Произвольное подражание и игра для детей 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). Трудности связаны, прежде всего, с основными признаками аутизма, поэтому 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 и др. Вектор развития / обучения игровой деятельности следует естественной логике: подражание; игра манипулятивная, символическая, социально-имитативная, ролевая, сюжетная (возможны варианты в связи с индивидуальными особенностями).

Для достижения целей в коррекционно-воспитательной работе используются игры, которые направлены на:

- установление контакта;
- устойчивую совместную деятельность взрослого и ребенка;
- совместную деятельность ребенка с педагогом (психологом) и детьми подгруппы (2-3 человека);
- формирование учебных навыков;
- формирование речевых навыков;
- формирование коммуникативных навыков;
- развитие эмоциональной сферы;
- формирование правильного поведения.

Основными **задачами** этого направления, как правило, являются:

- учить действовать целенаправленно с игрушками и другими предметами по подражанию в процессе предметно-игровых действий со взрослым (вставить фигурки в пазы; расставить матрешки в свои домики и т.д.);
- учить действовать целенаправленно с игрушками на колёсах (катать каталку, катать коляску с игрушкой, и др.);
- учить детей выполнять движения и действия по подражанию действиям взрослого;
- учить детей выполнять двигательные упражнения по образцу и речевой инструкции.
- игровые и социальные навыки – одни из самых важных навыков, которым ребёнок должен научиться. Совестные игры с ребёнком - это отличный способ добиться с ним контакта на доступном ему уровне.

**Социальные игры** – это игры, направленные на социальное взаимодействие: «покатать машинку», «собрать пазлы», «построим вместе» и т.д. Роль взрослого должна быть как можно более неформальной. Необходимо иметь запасной сценарий на случай, если игра застопорится или пойдёт в неверном направлении. Педагог в случае необходимости должен дать подсказку. Коррекционная работа, направленная на формирование навыков социальной игры, включает следующие направления:

***Перемещать внимание с игрового предмета на партнера по игре и наоборот.***

***Имитационные игры*** – формировать у ребёнка с РАС базовое умение имитировать игровые действия различной степени сложности в ходе индивидуальной и малой групповой форм работы.

***Параллельные игры*** – в процессе данного направления осуществляется формирование

умения выполнять игровые действия, находясь рядом с другим ребёнком.

**Хороводные игры и игра в кругу** – научить ребёнка выполнять синхронные действия в кругу, совместно со взрослым. своей очереди.

**Делиться игровыми материалами** – научить ребёнка делиться игровыми материалами с другим ребёнком (взрослым) во время участия в различных видах игр.

**Игровое сотрудничество** – формирование умения взаимодействовать и сотрудничать с другим ребёнком (взрослым). Обучение проходит в игровой комнате. Подбираются красочные, легко узнаваемые и удобные в использовании игровые материалы: игры, игрушки. Игровое пространство характеризуется относительным постоянством. Это позволит ребёнку не отвлекаться на повторное изучение окружающей обстановки.

**Игры с предсказуемым результатом:**

- бросание мячей, лежащих в корзине; игра заканчивается, когда корзина пуста;
- вариант игры в домино: игра заканчивается, когда все фишки соединены друг с другом;
- лото: игра заканчивается, когда все картинки накрыты соответствующими карточками;
- игра с куклами: игра заканчивается, когда дети последовательно задействовали все предметы, лежащие на столе, и т.д
- ещё одно важное условие **при формировании игры** - сосредоточение на невербальном взаимодействии, т.е. от детей не требуется использование навыков речевой коммуникации при обучении. У детей с РАС нарушена вербальная коммуникация, и им сложно одновременно концентрировать внимание на двух дефицитарных областях - социальном взаимодействии и коммуникации. Предоставление ребёнку времени для выполнения игрового действия; Предоставление подсказки, помощи в случае затруднения; Подкрепление попытки ребёнка совершить социально-игровое действие; Закрепление и генерализация навыков повседневной жизни при участии нескольких человек (специалистов, родителей ребёнка). Особенности детей, а также коррекционных, и обучающих задач.

### **Коммуникация**

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.
- Установление эмоционального контакта.
- Отработка навыка произвольного подражания.
- Коммуникация в сложной ситуации (если ребёнок с аутизмом остался без сопровождения).
- Умение выразить отношение к ситуации, согласие или несогласие социально приемлемым способом.
- Использование конвенциональных форм общения – принятые формы общения при встрече, прощании, выражения благодарности и т.п.
- Умение инициировать контакт.
- Обучение общению в различных жизненных ситуациях.
- Спонтанное общение.

### **Самообслуживание**

Достижение главной цели (способность к самостоятельной и независимой жизни) комплексного сопровождения детей с РАС 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.

1. *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.

1. *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 приятно маме и т.д.).

2. *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.

3. *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;
- проводится работа по формированию навыка;
- если результат не достигнут, то проводится анализ, на основе корректируются задачи и проводится новая попытка;
- если навык сформирован, переходят к следующей проблеме.

Трудности усвоения жизненных компетенций являются одной из основных проблем в достижении элементарного уровня целей сопровождения лиц с аутизмом. Наиболее существенным является создание условий для участия ребёнка в исполнении повседневных бытовых действий (одевание/раздевание, приём пищи, различные гигиенические процедуры и др.):

- сначала на уровне пассивного участия (отсутствия негативизма),
- далее с постепенным подключением к действиям взрослого,
- возрастание «доли участия» ребёнка с тенденцией к полной самостоятельности.

Навыки:

- учить детей пользоваться унитазом;
- учить самостоятельно снимать и одевать (трусики, шорты, колготки) в туалете;
- находить свое полотенце и уметь им пользоваться;
- учить детей вешать полотенце на место;
- учить детей высмаркивать нос;
- приучать детей мыть руки после туалета;
- есть аккуратно;
- учить пользоваться ложкой;
- уметь пользоваться салфеткой;
- научить детей складывать одежду в шкафчик;
- познакомить детей с алгоритмом одевания и раздевания;
- учить завязывать и развязывать шнурки, застегивать и расстегивать пуговицы и молнии;
- учить выворачивать колготки, кофту, носки;
- учить убирать за собой игрушки;
- учить правильно нести стульчик;
- учить садиться за стол спокойно;

При освоении детьми задач по самообслуживанию параллельно вводятся задачи по освоению некоторых навыков **бытового труда**. Задачи:

- учить выполнять элементарные поручения при подготовке к занятиям (разложить материал к занятиям);
- учить приводить в порядок используемое в трудовой деятельности оборудование;
- учить убирать на место игрушки;
- учить мыть игрушки;
- учить оказывать посильную помощь младшему воспитателю (накрывать стол).

### **Социализация**

Социализация – это многогранный процесс усвоения опыта общественной жизни. Социализация включает в себя основные нормы человеческих отношений, социальные нормы поведения.

Данное направление коррекционной работы реализуется как учителем-дефектологом, так и воспитателями группы.

Дефектолог осуществляет работу по:

- коррекции нежелательного поведения;
- сглаживанию стереотипий;

- формированию предпосылок учебного поведения;
- развитию взаимодействия ребенка со взрослыми;
- развитию взаимодействия ребенка со сверстниками;
- формированию способности эмоционального взаимодействия с другими людьми;
- формированию навыков самостоятельности.

Дефектолог дает рекомендации на закрепление по данным направлениям коррекционной работы воспитателям, а те реализуют их на своих занятиях и в режимных моментах.

*Проблемное поведение* (агрессия, самоагрессия, неадекватные крик, смех, плач, негативизм, аффективные вспышки) 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.

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.

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:

1. 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.

2. Компенсаторные стереотипии часто вырабатываются спонтанно как средство, облегчающее трудные для детей с аутизмом процессы, связанные с выбором и с успешивной 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).

3. 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 высушенного 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-гиперкомпенсаторые стереотипии вытесняются, по крайней мере, их выраженность уменьшается.

4. 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.

*Развитие основ социального поведения (предпосылок учебного поведения, профилактика / коррекция проблемного поведения):*

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

*Развитие взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками:*

- 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 со взрослым 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 взрослого с использованием разнообразных игрушек и игр;
- создавать возможность совместных действий с новым взрослым (педагогом);
- стимулировать взгляд на объект, на который указывает и смотрит взрослый;
- формировать толерантное отношение и (по возможности) интерес к другим детям,
- вызывать интерес к совместным действиям со сверстником в ситуации, организованной взрослым (активным движениям, музыкальным играм, предметно-игровым, продуктивным видам деятельности);

- формировать умение непродолжительное время играть рядом со сверстником;
- совершенствовать умения действовать по подражанию взрослому и сверстнику.

### **Познавательное развитие**

При расстройствах аутистического спектра когнитивные нарушения по своей природе, структуре и динамике не совпадают с таковыми при умственной отсталости, их оценка основывается на несколько иных критериях.

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.

#### ***Предметно-манипулятивная деятельность (3 года)***

В процессе действий с предметами у детей начинается развитие ручной моторики. Оно тесно связано с физиологическим и психическим его развитием.

Задачи:

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 взрослому;
6. учить снимать и нанизывать шарики/колечки на стержень без учета размера;
7. учить вставлять в прорези коробки соответствующие плоскостные фигурки;
8. вызывать интерес к объемным формам, учить опускать объемные геометрические фигуры в разнообразные прорези коробки (выбор из двух-трех форм);
9. учить использовать музыкальную игрушку, нажимая на разные кнопки указательным пальцем и прослушивая разные мелодии;
10. создавать ситуации для формирования взаимодействия обеих рук.

#### ***Развитие мелкой моторики (4-7 лет)***

Формирование предметно-практических действий (ППД).

Обучение направлено на формирование специфических манипуляций, которые в дальнейшем преобразуются в произвольные целенаправленные действия с различными предметами и материалами.

Задачи:

*Действия с материалами:*

- формировать умения: сминать, разрывать, размазывать, разминать, пересыпать, переливать, наматывать различный материал;
- знакомить со свойствами отдельных материалов (мягкий, твердый, текучий, сыпучий, пластичный и др.)

*Действия с предметами:*

- формировать умения захватывать, удерживать, отпускать предмет;
- формировать умения вращать, нажимать, сжимать предмет;
- формировать умения вынимать / складывать предметы из ёмкости / в ёмкость, перекладывать предметы из одной ёмкости в другую;
- учить вставлять предметы в отверстия, нанизывать предметы на стержень, нить;
- активизировать ППД (хватания, бросания, нанизывания, вращения и др.) при использовании совместных или подражательных действий;

- формировать способы действий по подражанию, образцу и речевой инструкции;
- учить действовать целенаправленно с предметами-инструментами: ложкой, лейкой, молоточком, маркером, сачком, тележкой с веревочкой и др.;
- учить выделять предметы из окружающей среды.

### ***Познавательное развитие***

Развивающие подходы предполагают возможность отработки 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.

1. Формирование первичных представлений об объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира: представлений о форме, цвете, размере.

2. 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);

3. 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).

4. Развитие воображения и творческой активности:

(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).

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.).

### **Речевое развитие**

#### ***Коммуникативно-речевое развитие***

Основополагающим является формирование способов принятия, установления и поддержания контакта ребенка со взрослым и научение малыша приёмам взаимодействия со взрослыми. Большую роль играет эмоциональный контакт с взрослым.

Содержание этого приоритетного направления коррекционно-развивающей работы подразделяется на:

– формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка со взрослыми, формирование способности принимать контакт;

– развитие взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками;

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

– стимулировать установление и поддержание контакта ребенка с близким взрослым

- глаза в глаза, улыбки и вербализации, развитие ритмического диалога;
- укреплять визуальный контакт ребенка с близким взрослым в процессе телесных игр;
- формировать умение фиксировать взгляд на близком взрослом;
- формировать умения проследить взглядом за близким человеком, его указательным жестом как основного вида предпосылок проявления внимания к совместному действию.
- учить откликаться на своё имя;
- формировать умение выделять (показывать) по речевой инструкции взрослого основные части своего тела и лица (покажи, где голова, нос, уши, руки, живот и т.д.);
- учить ориентироваться на оценку своих действий взрослым, изменять свое поведение с учетом этой оценки;
- формировать предпосылки учебного поведения: учить соблюдать определённую позу, слушать педагога, выполнять действия по подражанию и элементарной речевой инструкции;
- учить адекватно вести себя на занятиях в паре со сверстником, с группой;
- предупреждать неадекватные реакции на смену режимных моментов: питание, сон, бодрствование (с использованием расписания и/или на основе стереотипа поведения).

#### **обучение пониманию речи:**

- стимулировать внимание ребёнка к звучащей речи взрослого, 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 взрослый;
- 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» и т.д.;
- учить выполнять простые инструкции, предъявляемые без жеста;
- учить детей слушать песенки взрослого, стихи, фиксировать взгляд на артикуляции взрослого;
- активизировать речевые реакции детей, совместно рассматривая предметы, игрушки, картинки и т.д.;
- учить показывать по просьбе знакомые предметы и их изображения.

#### **экспрессивная речь:**

- подражание звукам и артикуляционным движениям,
- обучение выражать свои желания при помощи звуков (возможно, что сначала – как переходный этап - невербально);
- обучение выражать согласие и несогласие;

- обучение словам, выражающим просьбу;

### ***Развитие речи***

- учить отвечать на вопросы «Где?» и другие, связанные с пространственным восприятием, и выполнять соответствие инструкции; умение отвечать на вопросы «Для чего это нужно?», «Что этим делают?», «Зачем это нужно?», «Чем ты (например, причёсываешься)?»;

- умение отвечать на вопросы о себе;

- создавать условия для спонтанных высказываний;

- учить выражать свои желания при помощи слов;

- создавать коммуникации в сложной ситуации, навыки речевого общения в различных жизненных ситуациях (например, если ребёнок остался без сопровождения);

- учить повторять слога и слова;

- учить называть предметы;

- учить называть действия, назначение предметов;

- обучение пониманию признаков предметов (цвета, формы и др.);

- формировать навыки диалога.

- создавать условия для формирования спонтанного речевого высказывания, спонтанной речи

### ***Развитие речевого творчества:***

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

Некоторые из традиционных направлений образовательной деятельности, такие как, ***художественно-эстетическое и физическое развитие*** на начальном этапе не выделяются в самостоятельные, что не означает отсутствия соответствующей работы. Полноценному выделению этих направлений (в дальнейшем образовательной области) препятствует неготовность подавляющего большинства детей с РАС к соответствующей деятельности (участие в совместной, групповой работе). Содержание этих направлений определяется возможностями и успехами каждого ребенка в отдельности.

### **Художественно-эстетическое развитие**

Задачи ***художественно-эстетического воспитания*** решаются через занятия по музыкальному воспитанию.

Как известно, музыка благотворно влияет на развитие личности. Это воздействие особенно сказывается на развитии ребенка дошкольного возраста. Обладая особыми выразительными средствами, возможностью непосредственно выражать эмоции, музыка оказывает положительное влияние на эмоциональное состояние, развивает чувство прекрасного. Под влиянием музыки ребенок способен включиться в многообразные контакты с окружающим миром, полнее раскрыть свои способности, проявить возможности, активизировать свои двигательные и познавательные умения.

Музыкальная деятельность способна ускорять и тормозить психическую активность проблемного ребенка. Это ее важное свойство используется при подборе произведений для индивидуального прослушивания с учетом личностных особенностей ребенка: для гиперактивных детей используется музыка успокаивающая, расслабляющая, для заторможенных и вялых – стимулирующая, тонизирующая, бодрящая. Музыка предоставляет ребенку богатые возможности для общения как со взрослыми, так и со сверстниками, создавая основу для содержательного взаимодействия между ними. Умение подражать действиям взрослого формируется постепенно и является одним из основных направлений коррекционной работы, проводимой на музыкальных занятиях. Подражая педагогу, малыш учится плясать, подпевать, извлекать звуки из элементарных музыкальных инструментов.

Музыкальное воспитание решает как музыкальные, так и коррекционно-развивающие

задачи.

Задачи по музыкальному воспитанию:

- воспитывать у детей интерес к музыкальным занятиям, желание участвовать в музыкальных играх;
- воспитывать эмоциональную отзывчивость детей на музыкальное звучание;
- учить детей ходить по залу, не задевая друг друга, собираться вместе по музыкальному сигналу;
- развивать у детей слуховое внимание и сосредоточение: определять источник звука (где погремушка, дудочка?);
- учить детей прислушиваться к звучанию погремушки, колокольчика, неваляшки или другого звучащего предмета;
- учить детей самостоятельно манипулировать колокольчиком, погремушкой или другими звучащими игрушками;
- поддерживать активность детей на занятиях.

Художественная деятельность детей с РАС начального этапа обучения (рисование, лепка, аппликация) весьма ограничена. Чаще всего находится на уровне формирования навыков брать в руки и удерживать изобразительные средства. Данная деятельность может осуществляться в индивидуальном порядке, в свободной деятельности, если у ребенка есть к этому интерес и достаточно развита мелкая моторика. Скорее можно говорить об использовании средств художественно-эстетического воздействия в коррекционно-развивающих целях

### **Физическое развитие**

Задачи **физического воспитания** решаются на физкультурных занятиях, во время проведения подвижных, хороводных игр, игр-упражнений. Ребенок с РАС может не участвовать, а просто присутствовать, наблюдать за детьми и педагогом, привыкать к условиям группового помещения, физкультурного зала, спортивной площадки или прогулочного участка.

**Общefизическое развитие:**

- формировать у детей интерес к физической активности и совместным физическим занятиям со взрослыми (в дальнейшем – по возможности – со сверстниками);
- учить перешагивать через палку, кубик;
- формировать умения удерживать предметы двумя руками, производить с ними некоторые действия (мячи).
- создавать условия для овладения умением бегать;
- учить ходить по лесенке вверх со взрослым, а затем и самостоятельно;
- формировать у детей потребность в разных видах двигательной деятельности;
- учить детей ходить по «дорожке» и «следам».
- формировать правильную осанку;
- тренировать у детей дыхательную систему,
- создавать условия в группе для эффективной профилактики простудных и инфекционных заболеваний и для закаливания организма.
- воспитывать у детей интерес к участию в подвижных играх;
- стимулировать подвижность, активность детей,
- развивать взаимодействие со взрослыми и сверстниками.

### **2.1.2. Основной этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра**

Содержание Программы основного этапа образования детей с РАС обеспечивает



развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывает следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей (далее - образовательные области):

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

На основном этапе дошкольного образования обучающихся с РАС **социально-коммуникативное развитие** согласно Стандарту направлено на:

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

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

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

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

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

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

*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);

*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.

*Развитие речевого творчества* (единственной конкретной задачей в развитии речевого творчества при РАС в дошкольном возрасте может быть продолжение работы по формированию спонтанного речевого общения).

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

*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.

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

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

Задачи познавательного развития:

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

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

соотнесение количества (больше - меньше - равно);

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

различные варианты ранжирования;

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

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

сличение различных материалов по фактуре и другим характеристикам;

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

формирование представлений о причинно-следственных связях.

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

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

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

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

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

формирования представлений, означенных в этом пункте, полностью зависит от успешности работы по способности выделять себя из окружающего на различных уровнях, от возможности сформировать представления о перечисленных категориях (малая Родина, Отечество, традиции, праздники) и степени формальности этих представлений;

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

Целевые установки по **художественно-эстетическому развитию** предусматривают: развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы;

становление эстетического отношения к окружающему миру;

формирование элементарных представлений о видах искусства;

восприятие музыки, художественной литературы, фольклора;

стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений;

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

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

В силу особенностей развития, детям с аутизмом более доступно для эстетического восприятия то, что допускает симультанное восприятие (изобразительное искусство, различные природные явления) или осуществляет прямое эмоционально-эстетическое воздействие (музыка); произведения литературы воспринимаются сложнее, поскольку жизнь героев произведений, понимание причин их поступков, мотивов их поведения доступны пониманию обучающихся с РАС неполно и (или) искажённо и далеко не всем. Детям с аутизмом часто нравятся стихи, песни, но их привлекает ритмически организованная речь, смысл же часто понимается ограниченно, или, в тяжёлых случаях, не понимается вообще. Так же трудно воспринимается смысл сказок, пословиц, поговорок из-за проблем с восприятием сюжета, метафор, скрытого смысла в силу непонимания психической жизни других.

Что касается *самостоятельной творческой деятельности* детей с аутизмом (изобразительной, конструктивно-модельной, 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.

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

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

проведение занятий, способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящим ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны);

формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере;

становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек).

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

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

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

### **2.1.2. Пропедевтический этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра**

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

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

*Задачи подготовки к школе* можно разделить на:

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

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

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

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

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

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

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

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

следует развивать потребность в общении;

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

учить понимать фронтальные инструкции;

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

соблюдать регламент поведения в школе.

#### **Организационные проблемы перехода ребёнка с аутизмом к обучению в школе:**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

продолжительность одного занятия, дневной и недельный 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 федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с РАС;

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

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

Для того, чтобы облегчить вхождение в школьный коллектив, целесообразно, по возможности, сформировать у ребёнка 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 справиться со своими проблемами в туалете, может решать основные вопросы, связанные с гигиеной и самообслуживанием.

В случае аутизма это очень важный круг проблем, решение которых возможно только при условии самого тесного сотрудничества специалистов и семьи. Большинство этих

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

### **Формирование академических навыков в пропедевтическом периоде дошкольного образования обучающихся с аутизмом**

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

#### ***Основы обучения обучающихся с РАС чтению:***

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

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

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

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

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

6. Далее составляем простые предложения сначала из тех слов, которые ребенок умеет читать, на фланелеграфе или на магнитной доске; затем предъявляем карточки с теми же предложениями, которые составляли без картинок и, если ребенок прочитывает его, показываем картинку с изображением прочитанного. Наибольшую трудность вызывает прочтение глаголов, в этих случаях ребёнку следует оказать помощь. Хорошие результаты даёт демонстрация коротких (не более одной минуты) видеосюжетов, иллюстрирующих одно

простое действие с письменным и (или) звуковым сопровождением: изображение - кто-то пьёт из чашки сопровождается звучащим и (или) письменным словом "Пьёт". В дальнейшем звучащий и письменный текст усложняется до простого предложения: "Мальчик пьёт", "Мальчик пьёт из чашки". При переходе к картинкам, изображающим действие, нельзя использовать такие картинки, где действуют (пьют, причёсываются, разговаривают по телефону) животные, так как при аутизме перенос на аналогичные действия людей даётся сложно, поскольку восприятие симультанно и часто снижен уровень абстрактного мышления.

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

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

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

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

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

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

12. Обучение чтению в дошкольном возрасте исключительно важно для развития речи и для обучения письму. На этом этапе коррекционной работы обучающиеся с аутизмом чаще всего затрудняются отвечать на вопросы по прослушанному тексту, но если ребенок может этот текст прочитать, то он с таким заданием справляется легче и легче принимает помощь. В устной речи аутичному ребенку чаще всего сложно вернуться к уже сказанному, в то время как прочитанный текст симультивирует речь и позволяет вернуться к ранее прочитанному: создается предпосылка если не для преодоления проблемы восприятия сукцессивно организованных процессов, то для компенсации этих трудностей, облегчения их преодоления.

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



этим можно прочитать рассказ, напоминающий пережитый момент, провести, подчеркнуть параллели и, напротив, различия ситуаций.

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

#### ***Основы обучения обучающихся с РАС письму:***

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

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

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

определить уровень психофизиологической готовности ребенка к обучению письму; научить ребенка соблюдению гигиенических требований, необходимых при обучении графическим навыкам;

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

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

4. Оценивая психофизиологическую готовность ребенка к обучению письму, следует учитывать его интеллектуальные и моторные возможности, сформированность произвольной деятельности, выраженность стереотипных проявлений, особенности мотивационной сферы, возраст. В ходе подготовительного периода, обучая ребенка простейшим графическим действиям, необходимо соблюдать такие гигиенические требования, как правильная посадка, положение ручки в руке, размещение тетради на плоскости стола, достаточная освещенность и правильная направленность света, длительность занятия. Следует подчеркнуть, что обучение правильно держать ручку встречает у обучающихся с аутизмом значительные трудности: часто кончик ручки направлен "от ребёнка", отмечается низкая посадка пальцев на ручке. Для формирования правильного положения руки на ручке необходимо применять специальные насадки, специальные ручки. К сожалению, это не всегда помогает, но задерживаться на этом слишком долго и добиваться правильного положения руки "любой ценой" не следует, так как можно вызвать негативизм к письму и графической деятельности в целом.

5. Крайне важны задания по развитию пространственных представлений и зрительно-моторной координации. Эти задания включают в себя развитие ориентировки на плоскости стола (право, лево, вверх, вниз, посередине), затем - на большом листе бумаги и, постепенно переходя на лист тетради и осваивая понятия строчка, верхняя линейка, нижняя линейка, над верхней линейкой, под нижней линейкой. Этот период может быть достаточно длительным, 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 обучающихся крайне стереотипных, но если у ребенка серьезные проблемы с тонкой моторикой и зрительно-пространственной ориентации, то период обводки нужно увеличить). Часто педагогические работники и родители (законные представители) при обучении письму поддерживают кисть и (или) предплечье ребенка, и, в результате, обучающиеся с большим трудом обучаются самостоятельному письму (а некоторые так и "пишут" только с поддержкой). Недопустимы большие по объему задания, 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.

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

обводка по полному тонкому контуру (кратковременно),

обводка по частому пунктиру (кратковременно),

обводка по редким точкам (более длительный период),

обозначение точки "старта" написания буквы (более длительный период),

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

пятая группа. Строчные буквы с элементами над строкой: "б", "в";

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

седьмая группа. Сложная комбинация движений: "э", "х", "ж", "к", "ю";

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Обучение обучающихся с расстройствами аутистического спектра **основам математических представлений**:

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

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

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

В формировании понятия числа можно выделить два крайних варианта проблем: трудности перехода от количества конкретных предметов к понятию количества.

Причина может быть не столько в слабости абстрактных процессов, сколько в чрезмерной симультанности восприятия;

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

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

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

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

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

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

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

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

## **Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений**

### ***Социально-коммуникативное развитие***

На начальном этапе в части, формируемой участниками образовательных отношений,

для развития коммуникативных умений, адекватных поведенческих реакций, межличностного взаимодействия детей с РАС в Организации используется авторская *методическая разработка «Система визуального сопровождения социально-коммуникативного развития детей с РАС»* (Зырянова Ю.А., Черемных С.А, Исаева Е.Н., Чекалёва Т.А., Мелешко О.В.). Данная разработка описывает методику введения карточек для неговорящих детей, использование пособий «Сначала-Потом», «Можно-Нельзя», визуальных расписаний, алгоритмов действий.

На основном и пропедевтическом этапах продолжается использование авторской методической разработки «Система визуального сопровождения социально-коммуникативного развития детей с РАС» (Зырянова Ю.А., Черемных С.А, Исаева Е.Н., Чекалёва Т.А., Мелешко О.В.). Задачи социально-коммуникативного развития детей усложняются. Приоритетным направлением становится выработка правил поведения ребенка в группе сверстников, в различных ситуациях. Поэтому помимо пособий «Сначала-Потом», «Можно-Нельзя», визуальных расписаний, алгоритмов действий активно используются социальные истории и индивидуальные коммуникативные альбомы. Повышается самостоятельность детей в применении методов альтернативной и дополнительной коммуникации. Усложняются алгоритмы действий, детализируются расписания. Организуется работа по совместному составлению расписаний, планированию детьми своих действий.

Содержание работы по формированию основ безопасности в быту, социуме, природе у обучающихся с РАС основного и пропедевтического этапов обучения расширяется и углубляется с использованием *учебного пособия по основам безопасности жизнедеятельности детей Авдеевой Н.Н., Князевой Н.Л., Стеркиной Р.Б. «Безопасность»*. Содержание данного направления работы реализуется как на специально организованных занятиях по самообслуживанию и безопасности, так и в свободной деятельности детей, в режимных моментах через игры с образной игрушкой и бытовыми предметами, через сюжетно-отобразительную игру, практические тренинги.

Основное содержание данной работы направлено на:

- ознакомление дошкольников с правилами поведения в общественных местах, в различных ситуациях общения со взрослыми людьми и сверстниками;
- привитие элементарных привычек по уходу за собой и своими вещами;
- обучение элементарным правилам этикета;
- формирование элементарных представлений об опасности контактов с незнакомыми людьми;
- обучение элементарным способам безопасного поведения в детском саду, в совместной игре, дома, в ситуации «Если «чужой» приходит в дом»;
- формирование элементарных представлений об опасностях леса, водоема в различное время года, правилах поведения с животными;
- формирование элементарных представлений о здоровье и способах его сохранения;
- обучение простейшим правилам безопасности на дороге: опасности проезжей части, алгоритм перехода проезжей части, знаки «Пешеходный переход», сигналы пешеходного светофора.
- формирование элементарных представлений о причинах пожара и действиях при возникновении возгорания и задымления.

### ***Познавательное и речевое развитие***

При формировании у обучающихся с РАС академических навыков в пропедевтическом периоде ***в части, формируемой участниками образовательных отношений***, используются парциальные программы для детей с ОВЗ по речевому и математическому развитию, конструированию:

- Нищева Н.В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для

детей с тяжелыми нарушениями речи;

- Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т.В., Миронова С.А., Лагутина А.В. Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением речи;

- Гаврилушкина О.П. Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей;

- Баряева Л.Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии).

### ***Художественно-эстетическое развитие***

Для развития художественных представлений и умений на основном и пропедевтическом этапах обучения используется парциальная программа художественно-эстетического развития *Лыковой И.А. «ЦВЕТНЫЕ ЛАДОШКИ»*. На специально организованных занятиях происходит знакомство детей с основными изобразительными средствами и техниками изображения, формирование интереса к художественной деятельности, самостоятельности и активности.

Моторная неловкость и сниженная мотивация обучающихся с РАС влияют на формирование изобразительных навыков. Пальцы рук неловки, малоподвижны, движения их неточные или несогласованные, многие держат ложку в кулаке, не могут застегнуть пуговицы, зашнуровать ботинки. Несформированность графических навыков и умений мешает ребенку выражать в рисунках задуманное, адекватно изображать предметы объективного мира и затрудняет развитие познания и эстетического восприятия. Все это говорит о том, что с детьми с РАС, целесообразно проводить специальную работу по формированию навыков рисования с помощью нетрадиционных методик. Для этих целей используется пособие *Никитиной А. В. «Нетрадиционные техники рисования в детском саду»*. Нетрадиционные техники рисования позволяют быстро добиться желаемых результатов. Подбор доступных для ребенка с РАС методов рисования позволяет создать положительную мотивацию к художественной деятельности, стимулирует развитие самостоятельности и инициативности.

В музыкальном воспитании в работе с обучающимися с РАС используются следующие парциальные программы:

- Буренина А.И. Ритмическая мозаика: Программа по ритмической пластике для детей дошкольного и младшего школьного возраста;

- Радынова О.П. Музыкальные шедевры. Авторская программа и методические рекомендации;

- Костина Э.П. Камертон. Программа музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста;

- Каплунова И.М., Новоскольцева И.А. Ладушки. Программа по музыкальному воспитанию детей дошкольного возраста.

### ***Физическое развитие***

На основном этапе обучающиеся с РАС включаются в групповые физкультурные занятия, совместные подвижные игры и физкультурно-спортивные мероприятия. Для развития основных видов движений, координации, силы и выносливости используется парциальная программа *Пензулаевой Л. И. «Физкультурные занятия в ДОУ»*. Программа предусматривает обучение детей общеразвивающим упражнениям, основным видам движений, упражнениям с предметами, на развитие равновесия, обучение воспитанников спортивным и эстафетным играм.

На пропедевтическом этапе продолжается работа по развитию физических качеств и двигательных навыков. Задача работы в данный период, чтобы к моменту поступления в школу обучающиеся с РАС имели определенный запас двигательных навыков и умений, физических качеств, по возможности хорошую координацию движений, что позволит детям с РАС успешно справляться с нагрузками в школе, сохранять правильную осанку на уроках,

проявлять усидчивость и волевые усилия.

Для формирования основ здорового образа жизни в работе с детьми с РАС используется пособие *Змановского Ю.Ф., Егорова Б.Б. «Здоровый дошкольник: Оздоровительно-воспитательная технология»*. На начальном этапе дошкольников обучают простейшим способам закалывания – босохождению. На основном и пропедевтическом этапах обучения ведется работа по формированию рационального дыхания и правильной осанки. Для снятия эмоционального напряжения, профилактики поведенческих отклонений используются комплексы психогимнастики.

## **2.2. ВАРИАТИВНЫЕ ФОРМЫ, СПОСОБЫ, МЕТОДЫ И СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ**

В зависимости от особенностей детей педагогом определяется оптимальное сочетание самостоятельной, индивидуальной и совместной деятельности, сбалансированное чередование специально организованной и нерегламентированной образовательной деятельности. Педагоги проводят групповые, подгрупповые и индивидуальные занятия.

Выбор форм, способов, методов и средств реализации Программы зависит от того на каком этапе обучения находится ребенок с РАС. Если это начальный этап то примером таких средств и форм реализации Программы является: альтернативная коммуникация, структурирование времени через использование визуального расписания, структурирования пространства – как способа, помогающего преодолению трудностей выбора в пространственной организации деятельности (жёсткая привязка определённых занятий к соответствующим участкам пространства (компартаментам)).

Для детей основного этапа используются более традиционные формы, способы, методы и средства реализации Программы. Примером вариативных форм, способов, методов организации образовательной деятельности на основном этапе могут служить такие формы как: образовательные предложения для целой группы (занятия), различные виды игр, в том числе свободная игра, игра-исследование, ролевая, и др. виды игр, подвижные и традиционные народные игры; взаимодействие и общение детей и взрослых и/или детей между собой; праздники, социальные акции т.п., а также использование образовательного потенциала режимных моментов. Все формы вместе и каждая в отдельности могут быть реализованы через сочетание организованных взрослыми и самостоятельно иницируемых свободно выбираемых детьми видов деятельности.

В работе с детьми с РАС реализуются здоровьесберегающие технологии. Медико-профилактические: закалывание, лазеротерапия, тубусный кварц, ультратон-терапия, ингаляции, массажные ванны; физкультурно-оздоровительные: дыхательная гимнастика, массаж и самомассаж, профилактика плоскостопия, босохождение.

Педагоги в коррекционной работе используют специализированные методы: двигательнo-кинестетический, методы арттерапии, сказкотерапии, психогимнастики, азбуки телодвижения, логоритмики и т.д.

### ***Специфические методы, используемые при работе с детьми с РАС***

#### ***Методы альтернативной коммуникации***

Решение о целесообразности обучения ребенка с РАС способам альтернативной коммуникации принимается индивидуально в каждом случае на основании результатов комплексной диагностики; далее может быть использована одна из знаковых систем – PECS (коммуникативная система через обмен картинками), «Макатон», Blyss и др.

Поскольку у детей с РАС преобладают наглядные формы мышления, при объяснении нового материала и в процессе выполнения заданий используется *дополнительная визуальная поддержка*, включающая наглядные модели, иллюстрации, опорные картинки и т.д. Замена вербальных абстрактных образов зрительными значительно облегчает обучение аутичного ребенка, имеющего тип мышления «буквального» восприятия. Реальные

предметы, картинки применяются на всех этапах работы с ним. Выстраивание визуального ряда является основным условием успешности занятий с неговорящими детьми.

Практическое освоение делится на 3 этапа

I этап - задания, предшествующие работе с визуальным расписанием: различение картинки и фона; соотнесение одинаковых предметов; соотнесение «картинка-предмет».

II этап – работа с визуальным расписанием: доска «Сейчас-Потом», визуальные расписания; визуальные правила и инструкции

III этап – введение в визуальное расписание карточек-действий (вводится употребление глаголов).

*Коррекция поведения.*

- подкрепление поведения: подкрепление отсутствия проблемного поведения. лишение подкрепления в ответ на проблемное поведение ребенка.

- наказания: после эпизода проблемного поведения в ситуацию привносится неприятный ребенку стимул: повторяющиеся инструкции; физические упражнения; повторение ситуации до тех пор, пока она пройдет без проблемного поведения.

*Использование подкрепления.* Подкрепляющими стимулами являются предметы, виды активности, формы общения, приятные ребенку. Подкрепление увеличивает частоту поведенческих реакций, подбирается индивидуально, предоставляется сразу после той поведенческой реакции, которую пытаются сформировать, и должно соотноситься с поведением.

*Коррекция стереотипий.*

Переключение – стереотипию прерывают, предлагая ребенку другую, знакомую, не вызывающую негативизма деятельность. Замещение стереотипии другими, более адекватными, близкими по характеру действиями.

Трансформация – замещение, при котором меняется смысл действия. Прерывание – создание условий, в которых реализация стереотипии становится недоступной.

Наработка гибкости – введение новых видов стереотипов, которые постепенно изменяются, и взаимодействуют со старыми стереотипиями. Таким образом, когда стереотип становится разветвленным и гибким, он утрачивает само качество стереотипа, трансформируется в более адаптивные виды поведения.

Выбор специальных и (или) традиционных форм, способов, методов и средств реализации Программы во многом определяется степенью выраженности аутистических расстройств и индивидуальными особенностями дошкольников. Информация, поступающая от взрослых, воспринимается ребенком по-разному в зависимости от её модальности, и наиболее доступной для ребёнка с аутизмом является визуальная информация, что делает необходимым *визуализировать инструкции, учебный и игровой материал, обеспечивать визуальную поддержку выполнения игровых, учебных, бытовых действий ребёнка.*

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

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

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

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

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

Поскольку дети с аутизмом не могут в достаточной степени воспринимать сигналы о намерениях, возможных поступках и действиях других людей, нужно стараться *сделать окружающее предсказуемым*, что относительно доступно в отношении взрослых, но в



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

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

### ***Особенности взаимодействия взрослых с детьми с РАС***

В работе с детьми с РАС по Программе реализуются формы, способы, методы и средства реализации программы, которые отражают следующие аспекты образовательной среды:

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

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

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.

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.

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.

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 предоставляют ребенку самостоятельность, оказывают поддержку, вселяют веру в его силы, он не пасует перед трудностями, настойчиво ищет пути их преодоления.

- 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.

- 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.

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

- 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.

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

### **2.3. ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАЗНЫХ ВИДОВ И КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК**

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

1. Предметная деятельность.
2. Игровая (сюжетно-ролевая игра, игра с правилами и другие виды игры).
3. Коммуникативная (общение и взаимодействие с педагогическим работником и другими детьми).
4. Познавательно-исследовательская (исследование и познание природного и социального миров в процессе наблюдения и взаимодействия с ними), а также такими видами *активности ребенка*, как:
  - восприятие художественной литературы и фольклора,
  - самообслуживание и элементарный бытовой труд (в помещении и на улице),
  - конструирование из разного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал,
  - изобразительная (рисование, лепка, аппликация),
  - музыкальная (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах),
  - двигательная (овладение основными движениями) формы активности ребенка.

С детьми с РАС основного этапа обучения во второй половине дня организуются разнообразные *культурные практики*, ориентированные на проявление детьми самостоятельности и творчества в разных видах деятельности. В культурных практиках воспитателем создается атмосфера сотрудничества взрослого и детей. Организация культурных практик носит преимущественно подгрупповой характер. Культурные практики организуются в малых подгруппах по 2-3 человека с постепенным увеличением количества участвующих детей. Группы детей формируются в зависимости от степени сформированности необходимых умений. При разноуровневой группировке педагог использует дифференцированный подход, предлагая детям условия разной степени сложности. В виду особенностей воспитанников деятельность может быть организована в

индивидуальной форме. Культурные практики реализуются с детьми с РАС основного и пропедевтического этапов обучения.

В работе с детьми с расстройствами аутистического спектра основного этапа обучения применяются следующие виды культурных практик:

– *Совместная игра* воспитателя и детей, направленная на обогащение содержания игр, освоение детьми игровых умений, обогащение кругозора при помощи игры. Это игры с природным, бросовым материалом, бумагой, тканью, бытовыми предметами-орудиями, игры, направленные на сенсорное развитие, конструктивные, театрализованные и сюжетно-отобразительные игры (обыгрывание игрушек). Основная задача, решаемая в процессе организации игр – социализация детей, ознакомление воспитанников со способами познания мира, обучение их оперированию с бытовыми предметами, уточнение и закрепление материала, полученного на занятиях. В играх происходит отработка совместных действий детей и взрослых, действий по подражанию взрослым, действий по образцу, предложенному взрослым;

– *Творческая мастерская* предоставляет детям условия для использования и применения знаний и умений, обогащает жизнь детей яркими впечатлениями об окружающем мире. Часто у детей с РАС наблюдается несформированность предпосылок изобразительной деятельности (крайне низкий уровень сенсорно-перцептивной сферы и аналитико-синтетической деятельности, представлений о себе и окружающем мире, отсутствие интереса к деятельности и потребности в ней, несформированность предметной деятельности и самых элементарных изобразительных операционально-технических умений и др.). В связи с этим при организации творческих мастерских становится невозможным решение собственно изобразительных задач (слепить, нарисовать и т. п.), поэтому более корректным будет говорить о проведении изобразительных игр – игр, построенных на использовании техники рисования, лепки, аппликации. Учитывая низкий уровень самостоятельности детей, недоразвитие познавательной активности и познавательной деятельности, внимания, целесообразно их проводить индивидуально или с небольшими группами детей.

– *Музыкально-театральная* – форма организации художественно-творческой деятельности детей, предполагающая насыщение информацией речевого общения со взрослыми и сверстниками: использование в общении пословиц и поговорок, прибауток, стихотворных форм, формирование круга любимого чтения. Детям предлагается простой для восприятия литературный материал. Литературные произведения, преимущественно, рассчитанные на детей младшего, реже среднего дошкольного возраста. Прослушивание классической музыки Моцарта, Баха, Бетховена благотворно влияет на эмоциональное состояние детей, снимает психологическое напряжение, способствует созданию положительного фона для восприятия или деятельности;

– *Сенсорный и интеллектуальный тренинг* – система заданий, преимущественно игрового характера, обеспечивающая становление системы сенсорных эталонов (цвета, формы, пространственных отношений и др.), способов интеллектуальной деятельности (умение сравнивать, классифицировать). Тренинги носят игровой характер и направлены прежде всего на обогащение сенсомоторного опыта детей, формирование системы обследовательских действий, а также познавательных установок «Что это?», «Какой он?», «Где звучит?». В результате возникает способность выделять основные признаки предметов с помощью различных анализаторов (зрительного, слухового, тактильного, кинестетического, вкусового, обоняния), дифференцировать их, соотносить со словом. Это является необходимым условием формирования полных и адекватных представлений об объектах и явлениях окружающего мира. Педагог формирует у ребенка первые практические ориентировочные действия, умение проследивать за движением, пользоваться указательным и соотносящим жестом в ходе предметных и орудийных действий, при сравнении объектов, формируется система «взор – рука (руки)»;

– *Детский досуг* - вид деятельности, целенаправленно организуемый взрослыми для

игры, развлечения, отдыха. Организуется и проводится воспитателем совместно с музыкальным руководителем. Характер мероприятия – игровой. Подвижные игры чередуются с музыкальными композициями и заданиями на узнавание и называние предметов. Досуговая деятельность отражает тематическое планирование, социально-значимые мероприятия и праздники;

– *Коллективная и индивидуальная трудовая деятельность* носит общественно полезный характер и организуется как хозяйственно-бытовой труд и труд в природе. Воспитание ребенка с РАС происходит в так называемой «бытовой» деятельности: в сменяющихся процессах умывания, кормления, одевания и раздевания. Для ее организации создаются условия, которые позволяют успешно формировать культурно-гигиенические навыки и навыки самообслуживания: приспособление предметов окружения к росту детей и индивидуальным особенностям, каждый предмет имеет свое место, для обозначения предметов и процессов используются рисунки или пиктограммы, сопровождающие трудовую деятельность.

## 2.4. СПОСОБЫ И НАПРАВЛЕНИЯ ПОДДЕРЖКИ ДЕТСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ

Формирование инициативы детей с РАС происходит в процессе продуктивной деятельности, общения со взрослыми и сверстниками и самостоятельной познавательной деятельности. Необходимым условием развития детской инициативы является эмоциональный контакт взрослого и ребенка.

Детям с РАС свойственна безынициативность, отсутствие познавательного интереса. Формирование детской инициативы и сотрудничества ребенка с РАС со взрослым выделяется в особую задачу коррекционного обучения.

Виды поддержки детской инициативы:

- 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;
- создавать условия для разнообразной самостоятельной деятельности детей (предоставлять возможность для реализации замысла в продуктивной деятельности, помогать найти ребенку способ реализации собственных поставленных целей, способствовать стремлению детей делать собственные умозаключения);
- отмечать, приветствовать и публично поддерживать даже минимальные успехи детей;
- терпимо относиться к затруднениям, избегать ситуаций спешки, поторапливания детей;
- при необходимости осуждать негативный поступок, действие ребенка с глазу на глаз, без критики его личности;
- устанавливать простые и понятные детям нормы жизни группы, привлекать детей к планированию жизни группы;
- по указанию (просьбе) ребенка создавать для него изображения, участвовать в игре в качестве партнера, читать и рассказывать, включать музыку;
- обращать внимание детей на полезность будущего продукта для других или ту радость, которую он доставит кому-то (маме, папе, бабушке);
- использовать систему поощрений (вознаграждений) как эффективный инструмент для формирования самостоятельности и воздействия на поведение ребенка.

Для формирования инициативы необходимо создавать *ситуации, где ребёнок может осуществить выбор*. Часто дети с РАС испытывают трудности, когда надо выбирать. На первом этапе можно предлагать выбор из двух вариантов, и, если это также вызывает трудности, сначала можно помогать ребёнку выбрать и использовать его интересы. Всегда надо опираться на интересы, так как необходима мотивация для совершения каких-либо действий. Предлагаем выбор из двух вещей (одна интересная, а другая – нет), потом предлагаем выбор из двух похожих вещей (синяя или зелёная футболка). Затем расширяем этот навык.

Мы часто недооцениваем *похвалу*, когда это касается детей с РАС, иногда кажется, что они совершенно равнодушны к ней. Но это отнюдь не так. Детям очень важно увидеть, что их идею заметили, решение одобрили, и оценили результат. Просто дети не всегда открыто демонстрируют свою реакцию, однако опыт работы показывает, что похвала всегда даёт результат. Иногда можно похвалить просто улыбкой или взглядом, эмоцией, словом или действием, но главное - не забывать обращать внимание на успехи или даже попытку ребёнка проявить инициативу. Это очень важно как для формирования инициативы, так и для повышения самооценки и освоения новых навыков. Похвалить и поддержать, быть рядом.

Важный фактор развития инициативности – успешность ребенка в выполнении действий. Для этого каждое *действие нужно разбить на этапы*, а каждый этап – на шаги. В самом начале обучения чему-либо опираемся на подражание. С позиции ребёнка это выглядит так: смотрю, как делают другие, и повторяю. Потом делаю сам, но с помощью. И наконец – делаю полностью сам. Самый затяжной этап – когда ребёнок делает с помощью. Здесь важно постепенно снижать уровень поддержки.

*Визуальная поддержка* ребенка с РАС во многом способствует развитию самостоятельности и инициативности.

Часто бывает так, что ребёнок проявляет инициативу в чём-либо, что не очень уместно со взрослой точки зрения. Возможно, ребенок намеревается сделать что-то там, где делать нельзя, или неправильно. Часто возникают ситуации, в которых ребёнок намеревается сделать какое-то действие, но в связи с определёнными обстоятельствами этого делать сейчас нельзя. Часто в такой момент возникает желание запретить ребёнку выполнить то, что он хочет, или сделать за него. Желательно в этот момент остановиться и поступить следующим образом:

Оценить ситуацию, свои ресурсы и действительный ущерб, который может произойти от действий ребёнка. Далее, в зависимости от ситуации:

1. Помочь ребёнку сделать то, что он хочет, но внести в это смысл или уменьшить потенциальный ущерб.

2. Предложить ему социально приемлемую альтернативу действия. То есть создать такую ситуацию, в которой ребёнок сможет проявить себя, сделать желаемое действие, при этом не навредив.

3. Если действие носит функцию привлечения внимания, не реагировать на него ярко, но подумать, где вы ещё можете дать ребёнку это внимание, и не забыть это сделать.

Почему это важно? То, что делает ребёнок, имеет для него значение. Получая отказ в деятельности, которая сейчас на данном этапе является важной для него, он может постепенно потерять уверенность в том, что его проявления видят, слышат и учитывают. Частый запрет на деятельность может плохо отразиться на самооценке и инициативе ребёнка. Поэтому важно давать ему быть услышанным. Нужно дать ребёнку понять, что вы оценили его занятие, и постепенно вносить коррективы в эту деятельность. Показывать, как и где правильнее это делать, и если нельзя сделать так, то как иначе.

Не нужно спешить сразу же полноценно помогать ребёнку и делать за него, необходимо выдержать паузу и посмотреть, как он будет справляться с возникшей проблемой. Лучше всего использовать наводящие вопросы и паузы. Надо постараться сделать так, чтобы ребёнок пришел к собственным умозаключениям. Только пройдя этот путь от начала до конца, он сможет понять, как действовать правильно. После успешного решения проблемы желательно повторить весь этот процесс несколько раз, чтобы нейронные связи закрепились, навык автоматизировался. С каждым разом будет проще сделать это действие самостоятельно.

## **2.5. ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ**

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

(законным представителям). Семья должна принимать активное участие в развитии ребенка, чтобы обеспечить непрерывность коррекционно-восстановительного процесса. Родители (законные представители) отрабатывают и закрепляют навыки и умения у обучающихся, сформированные специалистами, по возможности помогать изготавливать пособия для работы в Организации и дома. Домашние задания, предлагаемые учителем-дефектологом, педагогом-психологом и воспитателем для выполнения, должны быть четко разъяснены. Это обеспечит необходимую эффективность коррекционной работы, ускорит процесс восстановления нарушенных функций у обучающихся.

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).

Включение родителей в коррекционно-педагогический процесс является важнейшим условием полноценного психического развития детей с РАС.

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

- единый подход к процессу развития, образования и воспитания ребенка;
- 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.

**Цель взаимодействия** педагогического коллектива Организации, которую 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.

**Задачи** взаимодействия ДОО и семьи:

- 1) повышение уровня психолого-педагогической компетентности родителей;
- 2) приобщение родителей к участию в жизни ДОО;
- 3) оказание помощи семьям воспитанников в развитии, воспитании и обучении детей;
- 4) изучение и пропаганда лучшего семейного опыта.

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

### ***Особенности взаимодействия родителей с детьми с РАС***

Роль родителей 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 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 родителя 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 родители ни в коем случае не должны:

- а) демонстрировать выраженную негативную эмоциональную реакцию (гнев, крик и т.п.) на поведение ребёнка;
- б) допускать, чтобы ребёнок получил желаемое, используя неадекватные способы (в таком случае родители подкрепляют 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 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.

## **2.6. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С РАС**

### **2.6.1. Специальные условия для получения образования детьми с РАС**

Прием в ДОУ детей с РАС осуществляется на основе заключения ПМПК и письменного согласия родителей.

В дошкольном образовательном учреждении созданы специальные условия (материально-технические, программно-методические) для получения образования детьми с РАС и оказанием им квалифицированной коррекционно-педагогической поддержки.

*Особые образовательные потребности обучающихся с РАС (С.А. Морозов):*

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

*Подготовка* к определению стратегии образовательных мероприятий включает:

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

Коррекционная работа организована в группах компенсирующей направленности для детей с 3-х до 8 лет.

Профессиональная коррекция нарушений в группах комбинированной направленности – это планируемый и особым образом организуемый процесс, основу которого составляют принципиальные положения:

- коррекционная работа включается во все направления деятельности ДОУ;
- содержание коррекционной работы – это система оптимальной комплексной (педагогической, психологической, медицинской) поддержки, направленной на преодоление и ослабление недостатков психического и физического развития дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется на основе локального документа «Положение о психолого-педагогическом консилиуме».

В службу сопровождения входят специалисты: старший воспитатель, учителя-дефектологи, музыкальный руководитель, педагог-психолог, воспитатели.

*Коррекционно-развивающая работа направлена на:*

- формирование способов усвоения детьми с РАС социального опыта взаимодействия с людьми и предметами окружающей действительности;
- развитие компенсаторных механизмов становления психики и деятельности;
- преодоление и предупреждение вторичных отклонений в развитии познавательной сферы, поведения и личности в целом;



– формирование способов ориентировки в окружающей действительности.

Коррекционно-развивающая работа осуществляется в форме коррекционно-развивающих индивидуальных, подгрупповых и групповых занятий. Они носят игровой характер, насыщены разнообразными играми и развивающими упражнениями, а также другими видами детской деятельности.

Учебный год для детей с РАС начинается первого сентября, длится девять месяцев (до первого июля) и условно делится на два периода:

I период – сентябрь, октябрь, ноябрь, декабрь;

II период – январь, февраль, март, апрель, май.

Первая половина сентября отводится для углубленной диагностики развития детей, сбора анамнеза, индивидуальной работы с детьми, совместной деятельности с детьми в режимные моменты, составления и обсуждения со всеми специалистами группы плана работы.

Вторая половина сентября отводится для разработки индивидуальных образовательных маршрутов для детей, не усваивающих программный материал. В конце сентября специалисты на психолого-педагогическом консилиуме обсуждают результаты диагностики индивидуального развития детей, на основании полученных результатов утверждают планы коррекционной работы группы, индивидуальные образовательные маршруты.

По итогам углубленной диагностики детей специалистами и воспитателями ДОУ из числа воспитанников с РАС могут быть выделены этапы обучения: начальный, основной, пропедевтический. Деление происходит исходя из уровня тяжести аутистических расстройств.

*Планирование коррекционно-развивающей работы на начальном этапе* осуществляется исходя из направлений образовательной деятельности: социальное развитие, коммуникативно-речевое развитие, познавательное развитие, предметно-манипулятивная деятельность и развитие мелкой моторики, игровая деятельность.

Для ребенка начального этапа обучения на основе диагностических данных может быть разработан индивидуальный образовательный маршрут с индивидуальным планом развития. Согласно этому плану, работа начинается с непродолжительных индивидуальных коррекционных занятий с использованием как поведенческих, так и развивающих методов. Для таких детей специалистами (учителя-дефектологи, педагог-психолог) составляется индивидуальное расписание коррекционно-развивающих занятий. В зависимости от динамики развития и на усмотрение учителя-дефектолога воспитанники постепенно включаются в парную и групповую деятельность. Воспитатели групп осуществляют индивидуальную работу в течение дня в соответствии с результатами диагностики и рекомендациями специалистов, указанными в «Тетради взаимодействия специалистов».

*Коррекционно-развивающая работа с детьми с РАС основного этапа* в течение учебного года планируется в соответствии с календарно-тематическим планом, обеспечивающим концентрированное изучение материала: ежедневное многократное повторение, что согласуется с задачами всестороннего развития детей, отражает преемственность в организации коррекционно-развивающей работы, обеспечивает интеграцию усилий всех специалистов.

Основной этап дошкольного образования детей с РАС характеризуется полным или частичным включением ребёнка с аутизмом в освоение предусмотренных ФГОС ДО основных образовательных областей. На данном этапе организация занятий переходит от индивидуальной работы к групповой. Из-за сложностей социального и коммуникативного развития и тяжести дефектов индивидуальная форма проведения занятий с ребенком с РАС может быть сохранена вплоть до выпуска его в школу.

*Коррекционная работа с детьми пропедевтического этапа* обучения направлена на формирование стереотипа школьного поведения, навыков самообслуживания, академических навыков.

Коррекционно-развивающие занятия учителя-дефектолога, а также совместная индивидуальная деятельность с воспитанниками регламентируется учебным планом, расписанием занятий, режимом дня и соответствует требованиям СанПиН.

*Начальный этап обучения* предполагает только индивидуальные занятия в соответствии с индивидуальным образовательным маршрутом. Содержание работы с детьми начального этапа обучения значительно отличается. Акцент в работе с такими дошкольниками делается на социальную адаптацию, развитие коммуникативных способностей, эмоциональной сферы, обучение альтернативной коммуникации, коррекцию проблем поведения, формирование предпосылок интеллектуальной деятельности.

На начальном этапе образовательная деятельность планируется:

3-4 года (10 занятий в неделю): самообслуживание, познавательное развитие, предметно-манипулятивная деятельность, коммуникативно-речевое развитие, музыкальное воспитание, физическое воспитание, социализация.

4-5 лет (11 занятий в неделю): самообслуживание, познавательное развитие, предметно-манипулятивная деятельность, коммуникативно-речевое развитие, музыкальное воспитание, физическое воспитание, социализация.

5-7 лет (13 занятий в неделю): игровая деятельность, коммуникация, самообслуживание и бытовой труд, познавательное развитие, развитие мелкой моторики, речевое развитие, музыкальное воспитание, физическое воспитание, социализация.

Продолжительность индивидуальных занятий - 15 минут, нагрузка в неделю составляет 150, 190, 220 минут (в соответствии с возрастом воспитанников).

*Основной этап* предполагает освоение программы по образовательным областям. Для детей 5-6 лет – 16 занятий в неделю: игра, самообслуживание и бытовой труд, конструирование сенсорное развитие, развитие речи через ознакомление с окружающим миром, музыкальное воспитание, рисование, лепка, аппликация, физическое воспитание, безопасность.

Для детей 6-8 лет – 18 занятий в неделю: игра, самообслуживание и бытовой труд, конструирование сенсорное развитие, математическое развитие, развитие речи, ознакомление с окружающим, музыкальное воспитание, рисование, лепка, аппликация, физическое воспитание, безопасность.

Продолжительность групповых (подгрупповых) занятий – 20 минут, индивидуальных – 15 минут. Нагрузка в неделю составляет: 320 минут (5-6 лет), 360 минут (6-8 лет).

Индивидуальные занятия составляют существенную часть работы учителя-дефектолога. Они направлены на осуществлении коррекции индивидуальных недостатков психофизического развития воспитанников, создающие определённые трудности в овладении Программой. Учёт индивидуальных занятий фиксируется в тетради посещаемости индивидуальных занятий детьми.

Планы индивидуальных коррекционных занятий разрабатываются с учетом заключения ТПМПК, ИПРА ребенка-инвалида, структуры дефекта ребенка, его индивидуально-личностных особенностей. Содержание программного материала по математическому развитию для детей 5-6 лет носит дочисловой характер, основывается на сенсорном материале и включается в занятия по сенсорному развитию и конструированию. Развитие речи детей интегрируется с содержанием занятий по ознакомлению с окружающим миром.

Дети, отнесенные по результатам диагностического обследования к нуждающимся в индивидуальном обучении, получают все занятия, предусмотренные учебным планом.

### **Направления коррекционно-развивающей работы**

1. *Диагностическая работа* обеспечивает проведение комплексного обследования детей и подготовку рекомендаций по оказанию им психолого-медико-педагогической помощи в условиях ДОУ.

*Диагностическая работа включает:*

- диагностику отклонений в развитии и анализ причин трудностей адаптации;
- комплексный сбор сведений о ребёнке на основании диагностической информации от специалистов разного профиля;
- обследование уровня актуального развития, определение зоны ближайшего развития воспитанника, выявление его резервных возможностей;
- выявление трудностей, возникающих у ребенка по мере освоения программы;
- изучение развития эмоционально-волевой сферы и личностных особенностей воспитанников;
- изучение социальной ситуации развития и условий семейного воспитания детей с РАС;
- изучение адаптивных возможностей и уровня социализации ребёнка с РАС;
- системный разносторонний контроль специалистов за уровнем и динамикой развития ребёнка;
- анализ успешности коррекционно-развивающей работы.

2. *Коррекционно-развивающая работа* обеспечивает своевременную специализированную помощь в освоении Программы и коррекцию недостатков детей с расстройствами аутистического спектра (создание оптимальных условий для физического, познавательного, речевого, социального и личностного развития детей; проведение индивидуальной, направленной коррекции нарушений в развитии); способствует формированию предпосылок учебной деятельности воспитанников с РАС; позволяет подготовить детей к обучению в школе.

*Коррекционно-развивающая работа включает:*

- выбор оптимальных для развития ребёнка с РАС коррекционных методик и приёмов обучения в соответствии с его особыми образовательными потребностями;
- организацию и проведение специалистами индивидуальных, подгрупповых и групповых коррекционно-развивающих занятий, необходимых для преодоления нарушений развития и трудностей обучения;
- системное воздействие на познавательную деятельность воспитанника в динамике образовательного процесса, направленное на формирование предпосылок учебной деятельности и коррекцию отклонений в развитии;
- коррекцию и развитие высших психических функций;
- развитие эмоционально-волевой сферы и личностных сфер ребёнка и психокоррекцию его поведения;
- социальную защиту ребенка в случаях неблагоприятных условий жизни при психотравмирующих обстоятельствах;
- снятие симптомов тревожности, снятие психофизического напряжения с помощью элементов игровой терапии;
- 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.

3. *Консультативная работа* обеспечивает непрерывность специального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей по вопросам реализации дифференцированных психолого-педагогических условий обучения, воспитания, коррекции и социализации воспитанников;

*Консультативная работа включает:*

- выработку совместных обоснованных рекомендаций по основным направлениям работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, единых для всех участников образовательного процесса;
- консультирование специалистами педагогов по возникающим при работе с детьми с РАС вопросам, по выбору индивидуально-ориентированных методов и приёмов работы с конкретным ребёнком;
- консультативную помощь семье в вопросах выбора стратегии воспитания и приёмов коррекционного обучения ребёнка с ограниченными возможностями здоровья.

4. *Информационно-просветительская работа* направлена на разъяснительную деятельность по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса для данной категории детей их родителями (законными представителями), педагогическими работниками.

*Информационно-просветительская работа предусматривает:*

- различные формы просветительской деятельности (лекции, индивидуальные беседы, консультирование, анкетирование, индивидуальные практикумы, информационные стенды, печатные материалы, СМИ, презентации), направленной на разъяснение участникам образовательного процесса вопросов, связанных с особенностями образовательного процесса и сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья;
- проведение тематических выступлений для педагогов и родителей (законных представителей).

#### **Взаимодействие специалистов учреждения в процессе осуществления квалифицированной коррекции нарушений развития детей с РАС**

В ДОУ налажено *взаимодействие специалистов* всех уровней, позволяющее достичь наибольшей эффективности педагогического воздействия.

Старший воспитатель выступает в роли координатора взаимодействия. Он решает проблему руководства работой педагогов узкого профиля и организации их совместной деятельности в целях улучшения качества образования: обеспечение бережного отношения к здоровью и развитию личности ребёнка, создания комфортных условий пребывания в детском саду.

Учитель-дефектолог является организатором и координатором всей коррекционно-развивающей работы в группе. Совместно с педагогом-психологом, воспитателями, медицинскими работниками проводит психолого-педагогическое обследование ребёнка, выявление его индивидуальных особенностей развития и потенциальных возможностей в целях коррекции плана работы с детьми, подбора индивидуальных методик, содержания образования, разработки индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ), если это необходимо; коррекционного обучения. Учитель-дефектолог осуществляет подбор оптимальных программ для ребёнка, разрабатывает ИОМ, осуществляет консультативную помощь родителям и педагогам.

Ведущая роль логопеда в педагогическом процессе объясняется тем, что логопед как специалист лучше знает речевые особенности и возможности детей с разной речевой патологией, степень отставания в речевом развитии сравнительно с возрастной нормой, динамику коррекционной работы, а также принципы, методы и приемы формирования правильных речевых навыков у детей с речевой патологией.

В начале учебного года логопед знакомит воспитателей с результатами обследования детей, обращает их внимание на особенности речевого развития.

Воспитателям следует слышать дефекты речи детей не только в фонетическом, но и в грамматическом ее оформлении и знать, что ошибки детей — не случайность, а симптом их речевого неблагополучия.

Вместе с тем речь воспитателей должна быть предельно грамотной, фонетически правильной, так как она служит образцом для детей с речевой патологией.

Воспитатели должны содействовать развитию всех сохранных анализаторов детей, тем самым, укрепляя и расширяя компенсаторные возможности детей, осуществляя коррекционную работу в различных направлениях.

Логопед осуществляет формирование навыков правильной речи, а воспитатель занимается закреплением этих навыков.

Педагог-психолог проводит диагностическое обследование детей с целью определения соответствия их психического развития возрастным нормам и уровня овладения необходимыми навыками и умениями, изучает психологические особенности детей, их интересы, с целью обеспечения индивидуального подхода к каждому ребенку, рекомендует педагогам наиболее продуктивные способы взаимодействия с конкретным ребенком, совместно с другими специалистами работает над коррекцией эмоционально-волевой сферы, развитием познавательных процессов, дает рекомендации воспитателям, специалистам и родителям.

Воспитатели в тесном взаимодействии со специалистами способствуют освоению разноуровневых программ; осуществляют разработку и реализацию индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ); обеспечивают щадящий режим; наблюдают за динамикой развития детей; внедряют эффективные технологии в работе с детьми и их родителями.

Музыкальный руководитель осуществляет подбор музыкального, песенного репертуара с учетом особенностей детей с РАС; использует элементы психогимнастики, музыкотерапии, логоритмики.

Поступательное развитие ребенка возможно только при создании личностно-ориентированного взаимодействия всех специалистов дошкольного учреждения на интегративной основе. Вокруг ребенка совместными действиями различных специалистов создается единое коррекционно-образовательное пространство и определенная предметно-развивающая среда. Только в тесном взаимодействии всех участников педагогического процесса возможно успешное формирование готовности детей с нарушениями развития к школьному обучению, социализации и адаптации их в обществе.

### **2.6.2. Особенности организации образовательного процесса с детьми, имеющими специфические расстройства аутистического спектра**

Совместная деятельность с ребенком строится по трем основным направлениям:

1. Установление эмоционального контакта и выработка продуктивных форм взаимодействия.
2. Построение программы социально-бытовой адаптации.
3. Подготовка к школе.

К общим положениям психолого-педагогической работы с детьми с РАС следует отнести следующие:

- структурирование времени – в целях преодоления трудностей восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов (последовательно следующих друг за другом), временной организации деятельности;
- структурирование пространства – как способ преодоления трудностей выбора в пространственной организации деятельности;
  - регулирование уровня сенсорной насыщенности среды в соответствии с возможностями ребёнка;
  - визуализация развивающих и обучающих средств, степень которой должна соответствовать возможностям ребёнка и перспективам его развития;
- 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 индивидуальны;

• дифференциация и индивидуализация 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.

Построение коррекционной работы с детьми с расстройствами аутистического спектра отличается своей спецификой и осуществляется в три этапа.

*1 этап – формирование стереотипа занятия.*

На начальном этапе ребенок должен освоить пространство кабинета учителя-дефектолога, привыкнуть к тому, что с ним занимаются.

Педагог должен:

- соблюдать постепенность и дозирование подачи нового материала;
- учитывать интересы и желания ребенка;
- четко и кратко формулировать просьбы и инструкции, не повторять их несколько раз подряд;
- формировать установки на выполнение задания, усидчивости, удержания внимания (общая организация поведения);
- использовать наблюдение ребенка за действиями взрослого или действие взрослого руками ребенка, если тот разрешает;
- использовать четкий алгоритм при обучении навыкам бытового поведения
- при застревании детей на определенных действиях или предметах следует сделать так, чтобы к этим предметам у ребенка не было свободного доступа (держат предметы на уровне глаз до тех пор, пока ребенок не посмотрит в глаза);
- чем больше предметов давать ребенку, тем больше вероятность того, что он найдет среди них что-то интересное и стимулирующее;
- важно научиться подражать действиям ребенка, становится «ловушкой внимания» для него, он постепенно начинает обращать внимание на действия взрослого, а затем начнет подражать сам;
- необходимо обращать его внимание на все разнообразие впечатлений, которые можно получить от манипуляций с определенными предметами, издающим какой-либо звук.

*2 этап – формирование пространственно-временного стереотипа занятия.*

Порядок специально организованной деятельности не должен быть слишком жестким, необходима гибкость построения режима занятия (за столом делается то, что требует педагог, а вне его – то, что привлекает внимание).

В ходе коррекционной работы рассматриваются задачи и интеллектуального развития.

*3 этап – развитие смыслового стереотипа занятия.*

Для выработки произвольности внимания, осознанности восприятия, запоминания и воспроизведения информации служит следующее:

- подбор заданий в соответствии с интересами и увлечениями ребенка;
- использование в ходе занятий эмоционально-смыслового комментария;
- комментарий должен иметь сюжетный смысл;
- строгая определенность последовательности видов деятельности в ходе каждого занятия;
- постепенно следует откладывать события и произносить инструкцию чуть раньше так, чтобы ребенок учился предполагать, что именно произойдет после определенной фразы;
- на уровне первых слов ребенок должен научиться, пониманию того, что используя отдельные слова (обозначающие предмет и действие), можно привлечь внимание другого лица к себе или к объекту, попросить предмет;
- помнить об изменчивости и вариативности комбинаций слов, чтобы в дальнейшем обезопасить себя от эхололийных высказываний и быть уверенными в том, что перенос навыков происходит (в один ряд можно поставить «мальчик бежит», «собака бежит», «женщина бежит» или «котик спит», «девочка спит», «зайчик спит», «кукла спит» и т.д.);

- процедура обучения ребенка формулировать просьбы в виде словосочетаний: увидев желание получить конкретный предмет, взрослый модулирует (возможно, несколько раз) образец фразы, например, «Дай конфетку», ожидает ответ-имитацию и, отдает вознаграждение;

- на уровне комбинации слов уже можно учить ребенка разнообразить формулировки просьб или требований, адресованных другим лицам, а именно: «Дай куклу», «Хочу играть», «Надо в туалет».

### ***Система поощрения детей с РАС***

В образовательной деятельности с детьми с РАС как эффективный инструмент воздействия на поведение ребенка используется система поощрений (вознаграждение) и мотиваций.

Вознаграждение (мотивационный стимул) для ребенка с аутизмом – это то, что ему хорошо знакомо и что вызывает у него повышенный интерес (сладости, фрукты, жетоны, игры и др.).

Поощрение используется только после реакции. Если ребенок с трудом выполняет поставленную задачу, необходимо использовать еще один эффективный поведенческий инструмент – подсказки. Как только задание будет выполнено, ребенок получает заслуженную награду. Для закрепления результата следует повторить упражнение, давая с каждым разом все меньше подсказок.

При использовании того или иного подкрепления важно знать наверняка, что оно вызовет интерес. Нельзя выбирать для вознаграждения то, что ребенок еще не видел или не пробовал, например, новый фрукт в рационе или музыкальная игрушка, звуки которой он ранее не слышал.

Важно понимать, что поощрять ребенка с аутизмом необходимо в зависимости от тяжести болезни, сложности выполняемого задания, его интересов и обстановки.

Со временем необходимо уменьшать количество поощрений, чтобы выработать самостоятельную реакцию. Нельзя резко отказываться от системы поощрений и менять ее условия. Нельзя руководствоваться собственными ощущениями о готовности ребенка к сокращению мотивационных стимулов как награды. Нельзя показывать поощрения до того, как аутист начал реагировать. Нельзя использовать однообразные поощрения, которые не вызывают интерес.

### ***Коррекция проблемного поведения***

В случае возникновения эпизода проблемного поведения:

а) никаким образом не обнаруживать негативных эмоциональных реакций, так как они могут подкреплять проблемное поведение;

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

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

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:

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).

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). Чаще всего используются повторяющиеся физические упражнения (наклоны, приседания, отжимания и т.п.).

### *Работа со стереотипией*

Стереотипии, которые традиционно считаются одной из форм проблемного поведения, в силу их особого положения в клинико-психологической структуре рассматриваются отдельно.

Порядок коррекции стереотипий следующий:

1. Определение патогенетической принадлежности 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.

2. Компенсаторные стереотипии часто вырабатываются спонтанно как средство, облегчающее трудные для детей с аутизмом процессы, связанные с выбором и с успешивной 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).

3. 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.

4. 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.

### **2.6.3. Содержание коррекционной работы на начальном этапе дошкольного образования обучающихся с РАС**

#### ***Социально-коммуникативное развитие***

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.

1 ступень: установить эмоциональный контакт с ребенком, побуждать к визуальному контакту, формировать умение слушать педагога, реагировать на обращение. Выполнять простую инструкцию: «Подойди ко мне», «Посмотри на меня», «Покажи игрушку». Рекомендуются совместные игры и упражнения с одним предметом (мячом, ведром, шариком). Подражать выразительным движениям и мимике взрослого, изображая мишку, зайку, птичку и т.д. Упражнения в подражании мимическим движениям в игровых ситуациях: поднять брови, нахмурить их, улыбнуться, наморщить нос; понимать жесты и выразительные движения (указательный жест, кивок головой, покачивание головой, приглашающий жест и т.п.), сочетающиеся со словесной инструкцией и без неё. Узнавать себя и своих близких на фотографиях. Целесообразно, чтобы каждый ребенок принес маленький альбом с такими фотографиями. Объединять детей в пары и учить взаимодействовать в играх с одним предметом (покатать друг другу мяч, машинку, насыпать песок в одно ведро).

2 ступень: совместная со взрослым деятельность во время индивидуальных занятий, в играх, в быту; побуждать к речи в ситуациях общения, к обращению с просьбой «дай», указанию «вот» и т.п. Имитировать элементарные артикуляционные движения: открыть рот – зевнуть, вытянуть губы – подуть, показать язычок – «а-а-а» – не болит ли горлышко; побуждать к имитации выразительных движений в подвижных играх: лиса крадет, петушок гордо шагает, зайка прыгает; учить узнавать себя, своих близких, педагогов на фотографиях. Организовывать «игры рядом», побуждая детей к взаимодействию: передать игрушку, выполнить совместные действия - построить башню, поочередно ставя кубики один на другой.

3 ступень: расширять диапазон совместной с взрослым деятельности в играх с элементами сюжета «Оденем куклу», «Накормим зверят», «Построим дом»; Понимать и соотносить слово со знакомыми предметами обихода, игрушками, действиями; учить понимать элементарные односложные инструкции: «Дай», «Возьми», «Иди», и т.п. и вопросы: «Кто это?», «Где?», «Что?»:

*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.

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.

### ***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.

#### **2.6.4. Содержание коррекционной работы 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).

### **2.6.5. Содержание коррекционной работы 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.

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 АОП 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 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.

### **Часть, формируемая участниками образовательных отношений**

В части, формируемой участниками образовательных отношений, обучение детей навыкам альтернативной и дополнительной коммуникации осуществляется с использованием авторской методической разработки «Система визуального сопровождения социально-коммуникативного развития детей с РАС» (Зырянова Ю.А., Черемных С.А, Исаева Е.Н., Чекалёва Т.А., Мелешко О.В.).

На основном этапе значительно расширяется работа по развитию речи. В расписании занятий развитие речи выделяется в отдельное занятие. Становится возможным использовать в коррекционной работе парциальные программы для детей с тяжелыми нарушениями речи:

- Нищева Н.В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи;

- Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т.В., Миронова С.А., Лагутина А.В. Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением речи.

Для развития конструктивных умений и математических представлений в работе с детьми с РАС используются пособия Гаврилушкиной О.П. Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей, Баряевой Л.Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии).

***Психологическое сопровождение воспитанников*** осуществляется педагогом-психологом на основе авторских парциальных программ. Данное содержание работы входит ***в часть программы, формируемую участниками образовательных отношений***:

- *Вихрова Н.А. Парциальная программа по социализации особого ребенка к условиям детского сада «Адаптируемся вместе»*

Источники: Роньжина А.С. Занятия психолога с детьми 2-4 лет в период адаптации к дошкольному обучению; Севостьянова Е.О. Дружная семейка: Программа по адаптации детей к ДООУ; Танцюра С.Ю. Сопровождение семьи ребенка с ОВЗ; Ткачева В.В. Семья ребенка с отклонениями в развитии (диагностика и консультирование).

- *Вихрова Н.А. Парциальная программа по сохранению психологического здоровья у детей с ограниченными возможностями здоровья «Ступени детского здоровья»*

Источники: Кареева Т.Г. Формирование здорового образа жизни у дошкольников; Чепчугова Е. Сказки – здоровье детям; Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом физиологии.

- *Вихрова Н.А. Парциальная программа по подготовке детей с ОВЗ к обучению в школе «Моя любимая школа»*

Источники: Бабаева Т.И. У школьного порога; Нижегородцева Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе; Коваленко С. Как подготовить ребенка к школе; Панфилова М.А. Школа.



## **2.7. ИНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОДЕРЖАНИЯ ПРОГРАММЫ**

### **2.7.1. Особенности адаптации ребенка с РАС к условиям детского сада**

Период адаптации к дошкольному учреждению – обычно достаточно сложный этап в жизни любого ребенка и его семьи. С одной стороны, дети с расстройствами аутистического спектра не приспособлены к жизни в детском коллективе, с другой – не имея положительного опыта пребывания в нем, он и не сможет приобрести нужные навыки коммуникации, понимать и учитывать в своих действиях желания и интересы других людей.

Часто ребенок с аутизмом, поступая в детский сад, испытывает трудности адаптации, связанные с:

- проблема отрыва от матери;
- сменой привычной обстановки;
- освоением режимных моментов дошкольного учреждения;
- вхождением в группу других детей, взрослых.

**Адаптация ко времени сна и пробуждения.** Начать процесс необходимо примерно за месяц до начала хождения в сад. Необходимо провести предварительную работу с родителями и нацелить их на пробуждение ребенка на полчаса раньше, чем он обычно встает. Желательно сразу после подкрепления предложить ребенку стакан сока или другое положительное подкрепление за то, что он встал с кровати.

**Адаптация к саду.** Родителям рекомендуется ходить на прогулку с ребенком к его будущему детскому саду, смотреть, как там гуляют и играют дети, рассказывать подробно, как будет проходить день, какая будет воспитательница (для этого у родителей должно быть собрано достаточно сведений о данном дошкольном учреждении и группе, куда попадет ребенок), когда его будут забирать домой.

В этот же период ребёнка нужно познакомить с групповым помещением. Однако, делать это лучше в тот момент, когда в группе никого нет (например, когда остальные дети на прогулке). Таким образом, малышу предоставляется возможность освоиться с предметами обстановки в группе. Родителям рекомендуется сделать фото всего того, что связано с детским садом (фото группы, взрослых, детей) и повесить дома. Это необходимо для того, чтобы ребенок в домашней обстановке постепенно привыкал к новой среде.

**Дозированность пребывания в дошкольном учреждении.** Посещение детского сада начинают с двухчасового пребывания ребёнка в группе. При этом, если ребенок продолжает испытывать беспокойство, можно организовать пребывание в группе вместе с одним из родителей. По мере адаптации ребенка к условиям группы время его пребывания увеличивается до 4-х часов, затем ребенка оставляют на обед, потом на дневной сон. Учитель-дефектолог группы и педагог-психолог отслеживают состояние и поведение ребенка и принимают решение об изменении времени его пребывания. Если ребенок болеет или по каким-то другим причинам отсутствует в детском саду в период адаптации, то может произойти «срыв», дезадаптация ребенка. В таком случае педагоги группы вправе сократить длительность пребывания дошкольника в детском саду. Режим пребывания ребенка в детском саду в период адаптации определяется педагогами группы и доводится до родителей (законных представителей). Если у родителей возникают разногласия со специалистами, вопрос адаптации конкретного ребенка выносится на обсуждение психолого-педагогического консилиума. Решение данного консилиума подлежит исполнению педагогами и родителями (законными представителями).

Удачным опытом первых посещений может стать прогулка. На прогулке ребенок находится в присутствии мамы. Во-первых, ребенку с ней комфортнее и надежнее, во-вторых, она может познакомить его с детьми, посещающими группу, наконец, сама получить о них определенное представление и познакомиться с воспитательницей. Это очень важно не

только для понимания подробностей обстановки в детском саду и подготовки к ней, но и для дальнейшей совместной с малышом переработки впечатлений дня и их эмоционального осмысления.

Дозированность пребывания в детском саду должна соблюдаться еще в целях избегания пресыщения ребенка, его усталости от постоянного пребывания в большой группе, предотвращения возможных на этом фоне аффективных срывов.

**Регулярность посещения и определенные режимные моменты**, которые может выдержать такой малыш, должны соблюдаться и аккуратно поддерживаться. Это создаст определенный привычный стереотип, который сам будет работать на организацию поведения ребенка, а соблюдение проговоренных и эмоционально осмысленных вместе с близкими его деталей будут давать малышу также ощущение стабильности и комфорта. Ребенку с РАС необходимо индивидуально напомнить (показать), что сейчас предстоит делать (сесть за стол, сходить в туалет, одеться), и, взяв за руку, отвести туда, куда нужно.

Освоению режимных моментов способствует использование педагогами группы системы визуализации. С использованием карточек ребенку помогают принять смену режимного момента, вида деятельности, предвзяв нежелательное поведение. Для такой работы педагоги групп используют визуальные расписания и социальные истории.

**Особенности взаимодействия взрослого с ребенком.** Педагог должен помнить, что ребенок с РАС часто имеет предпочтения, стереотипы поведения, с которыми обязательно нужно заранее познакомиться, узнать у родителей. При этом нельзя прерывать его занятия, за которым он предпочитает проводить время (например, за игрой в конструктор или складыванием пазл), необходимо дать ему возможность довести начатое дело до конца.

Детям с РАС очень тяжело даются все бытовые навыки. Педагогам и младшим воспитателям надлежит быть терпеливыми, стимулировать их и поддерживать. Необходимо выяснить у родителей, какой системой поощрения они пользуются, и использовать те же поощрения в период адаптации.

Педагогам необходимо помнить, что ребенок с РАС очень тяжело вливается в новый коллектив, в новую обстановку. Нужно аккуратно включать его в контакты с детьми: с одной стороны, заинтересовывать ими, рассказывать и объяснять, что они делают, во что играют, с другой – дать возможность понаблюдать со стороны; в какие-то общие занятия можно дозированно включаться вместе с ребенком (держа его за руку или даже на руках), но не исключать его из общей жизни детского коллектива. Даже когда ребенок сможет оставаться в детском коллективе, ему нужно дать возможность сохранять допустимую для него дистанцию. Например, не сидеть вместе со всеми за столиками, а находиться в удалении, но слышать и видеть все происходящее.

Выделяют три степени адаптации детей к условиям детского сада – легкую, среднюю и тяжелую. В основе данной градации лежат такие показатели, как:

- быстрота нормализации эмоционального самочувствия ребенка;
- проявление положительного отношения к педагогам и сверстникам либо отсутствие негативного;
- наличие интереса к предметному миру;
- частота и длительность острых вирусных заболеваний.

В период адаптации осуществляется педагогическое наблюдение для определения эффективности адаптации, выделения и анализа трудностей. При этом особое внимание уделяется следующим вопросам:

- готовность к систематическому посещению ДОО (включая групповые и индивидуальные занятия);
- контакт со специалистами;
- усвоение основных режимных моментов ДОО;
- ориентировка в помещениях ДОО;

- интерес к совместной деятельности (со специалистом, с другими детьми при поддержке специалиста);
- определение уровня познавательного, речевого, социального и физического развития ребёнка.

Данные, полученные в ходе проведения изучения ребёнка, позволяют всем участникам педагогического процесса создать особые условия для успешного прохождения адаптационного периода, реализовать основное содержание работы: определение необходимого графика посещения ДОО и режима нагрузок; разработку индивидуальной программы коррекционно-развивающего обучения и воспитания; включение родителей в обучающий процесс; контроль прохождения адаптационного периода. При этом необходимо учитывать: от того, как организованы первые дни пребывания в ДОО ребёнка с РАС, во многом зависит успешность его дальнейшего обучения, в том числе и эффективная социализация.

### **2.7.2. Индивидуализация образования**

По итогам диагностического обследования, с учетом заключения ПМПК и ИПРА ребенка-инвалида на психолого-педагогическом консилиуме ДОО принимается решение о степени индивидуализации образования для каждого ребенка:

- получение занятий только в индивидуальной форме;
- сочетание индивидуальной и подгрупповой форм обучения;
- обучение по индивидуальному учебному плану;
- очно-заочная форма обучения;
- разработка для ребенка индивидуального образовательного маршрута (ИОМ).

*Индивидуальный учебный план* составляется старшим воспитателем, согласуется с родителем (законным представителем) и утверждается заведующим ДОО.

*Очно-заочная форма обучения* предоставляется ребенку по заявлению родителя (законного представителя) и предполагает особый режим посещения детского сада и индивидуальный учебный план.

*Индивидуальный образовательный маршрут* разрабатывается на каждого ребенка с РАС начального этапа обучения в соответствии с Положением об индивидуальном образовательном маршруте для ребенка с ограниченными возможностями здоровья, принимается на психолого-педагогическом консилиуме, согласуется с родителем (законным представителем) и утверждается заведующим ДОО.

ИОМ разрабатывается с учетом рекомендаций территориальной психолого-медико-педагогической комиссии или индивидуальной программы реабилитации (абилитации) ребёнка-инвалида. ИОМ разрабатывается педагогами учреждения, работающими непосредственно с ребёнком с РАС. Реализация ИОМ может осуществляться только в очной форме.

Структура ИОМ включает следующие разделы:

- титульный лист;
- характеристику конкретного ребенка, составленную по результатам психолого-педагогической диагностики;
- содержание образовательной работы по выбранным направлениям работы;
- оценочные материалы: дневник динамического наблюдения в соответствии с задачами коррекционно-педагогической работы по направлениям деятельности.

### **2.7.3. Мероприятия по реализации индивидуальной программы реабилитации и/или абилитации ребёнка-инвалида**

Многие дети с РАС имеют инвалидность. Постановка и решение конкретных задач психолого-педагогического сопровождения ребенка-инвалида осуществляется с учетом степени ограничений основных категорий жизнедеятельности и мероприятий психолого-

педагогической реабилитации или абилитации, обозначенных в индивидуальной программе реабилитации или абилитации ребёнка-инвалида (ИПРА).

В соответствии с положением о порядке реализации ИПРА ребёнка-инвалида для каждого ребёнка-инвалида с РАС разрабатывается план мероприятий психолого-медико-педагогической реабилитации или абилитации ребёнка-инвалида.

Данный план включает в себя следующие мероприятия:

- условия по организации обучения (специальная образовательная программа, специальные педагогические условия для получения образования);
- психолого-педагогическую помощь и коррекцию (психолого-педагогическое консультирование ребёнка-инвалида и его семьи, психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, педагогическая коррекция).

Основные направления деятельности по психолого-педагогической реабилитации или абилитации:

- диагностика (индивидуальная и групповая);
- консультирование (индивидуальное и групповое);
- развивающая работа (индивидуальная и групповая);
- коррекционная работа (индивидуальная и групповая);
- психологическое просвещение и образование.

#### ***Классификации основных категорий жизнедеятельности и ограничений жизнедеятельности ребёнка-инвалида***

Классификации основных категорий жизнедеятельности и ограничений жизнедеятельности по степени выраженности в соответствии с индивидуальной программой реабилитации и абилитации ребёнка-инвалида

Способность к самообслуживанию - способность самостоятельно удовлетворять основные физиологические потребности, выполнять повседневную бытовую деятельность и навыки личной гигиены. Способность к самообслуживанию – важнейшая категория жизнедеятельности человека, предполагающая его физическую независимость в окружающей среде.

Способность к самообслуживанию включает:

- Удовлетворение основных физиологических потребностей, управление физиологическими отправлениями;
- Соблюдение личной гигиены: мытьё лица и всего тела, мытьё волос и причёсывание, чистка зубов, подстригание ногтей, гигиена после физиологических отпавлений;
- Одевание и раздевание верхней одежды, нижнего белья, головных уборов, перчаток, обуви, пользование застежками (пуговицы, крючки, молнии);
- Принятие пищи: возможность подносить пищу ко рту, жевать, глотать, пить, пользоваться столовой посудой и приборами;
- Пользование постельным бельём и другими постельными принадлежностями, заправка постели и другое

Для реализации способности к самообслуживанию требуется интегрированная деятельность практических всех органов и систем организма, нарушения которых при различных заболеваниях, повреждениях и дефектах могут привести к ограничению возможности самообслуживания.

Параметрами при оценке ограничений способности к самообслуживанию могут являться:

- Оценка нуждаемости во вспомогательных средствах, возможности коррекции способности к самообслуживанию с помощью вспомогательных средств;
- Оценка нуждаемости в посторонней помощи при удовлетворении физиологических и бытовых потребностей;
- Оценка временных интервалов, через которые возникает подобная нуждаемость: периодическая нуждаемость (1-2 раза в неделю), длительные интервалы (1 раз в сутки), короткие (несколько раз в сутки), постоянная нуждаемость.

Ограничение способности к самообслуживанию по степени выраженности:

I степень - способность к самообслуживанию с использованием вспомогательных средств. Сохраняется способность к самообслуживанию и самостоятельному выполнению вышеперечисленных действий с помощью технических средств, адаптации жилья и предметов обихода к возможности инвалида.

II степень – способность к самообслуживанию с использованием вспомогательных средств и с частичной помощью других лиц. Сохраняется способность к самообслуживанию с помощью технических средств, адаптации жилья и предметов обихода к возможностям инвалида при обязательной частичной помощи другого лица преимущественно для выполнения бытовых

потребностей (приготовление пищи, покупка продуктов, предметов одежды и обихода, стирка белья, пользование некоторыми бытовыми приспособлениями, уборка помещения и др.).

III степень – неспособность к самообслуживанию и полная зависимость от других лиц (необходимость постоянного постороннего ухода, помощи или надзора). Утрачена возможность самостоятельного выполнения даже с помощью технических средств и адаптации жилья большинства жизненно необходимых физиологических и бытовых потребностей, осуществление которых возможно только с постоянной помощью других лиц.

Способность к обучению – способность к восприятию и воспроизведению знаний (общеобразовательных, профессиональных и др.) овладению навыками и умениями (социальными, культурными, бытовыми).

Способность к обучению - одна из важных интегративных форм жизнедеятельности, которая зависит, в первую очередь, от состояния психических функций (интеллекта, памяти, внимания, ясности сознания, мышления и другого) сохранности систем коммуникации, ориентации и другого. Обучение требует также использования способности к общению, передвижению, самообслуживанию, определяемых психологическими особенностями личности, состоянием локомоторного аппарата, висцеральных функций и других. Способность к обучению нарушается при заболеваниях разных систем организма. Из всех критериев жизнедеятельности нарушение способности к обучению имеет наибольшую социальную значимость в детском возрасте. Оно эквивалентно нарушению способности к труду у взрослых и является самой частой причиной социальной недостаточности ребенка. При оценке степени ограничения способности к обучению следует анализировать следующие параметры, касающиеся ребенка дошкольного возраста:

- Возможность обучения в учебном учреждении общего типа или в коррекционно-образовательном учреждении; сроки обучения (нормативные-ненормативные);
- Необходимость применения специальных технологий и (или) вспомогательных средств обучения;
- Необходимость помощи других лиц (кроме обучающего персонала);
- Уровень познавательной (мыслительной) деятельности ребенка в соответствии с возрастной нормой;
- Отношение к обучению, мотивация к учебной деятельности; возможность вербального и (или) невербального контакта с другими людьми;
- Состояние систем коммуникации, ориентации, особенно сенсорных, двигательных функций организма и другое;
- Состояние зрительно-моторной координации для овладения техникой письма, графическими навыками, манипулятивными операциями.

Ограничение способности к обучению по степени выраженности:

I степень – способность к обучению, овладению знаниями, умениями и навыками в полном объеме (в том числе – получению любого образования в соответствии с общими государственными образовательными стандартами), но в ненормативные сроки, при соблюдении специального режима учебного процесса и (или) с использованием вспомогательных средств.

II степень – способность к обучению и овладению знаниями, умениями и навыками

лишь по специальным образовательным программам и (или) технологии обучения в специализированных воспитательных и образовательных коррекционных учреждениях с использованием вспомогательных средств и (или) с помощью других лиц (кроме обучающего персонала).

III степень – неспособность к обучению и невозможность усвоения знаний, умений и навыков.

Способность к ориентации – способность определяться во времени и пространстве. Способность к ориентации осуществляется путем прямого и косвенного восприятия окружающей обстановки, переработки получаемой информации и адекватного определения ситуации.

Способность к ориентации включает:

- Способность к определению времени по окружающим признакам (время суток, время года и другое);
- Способность к определению место нахождения по атрибутам пространственных ориентиров, запахов, звуков и другого;
- Способность правильно местопологать внешние объекты, события и себя самого по отношению к временным и пространственным ориентирам;
- Способность к осознанию собственной личности, мысленного образа, схемы тела и его частей, дифференциации «правого и левого» и других;
- Способность к восприятию и адекватному реагированию на поступающую информацию (вербальную, невербальную, зрительную, слуховую, вкусовую, полученную путем обоняния и осязания), пониманию связи между предметами и людьми.

При оценке ограничения способности ориентации следует анализировать следующие параметры:

- Состояние системы ориентации (зрения, слуха, осязания, обоняния);
- Состояние систем коммуникации (речи, письма, чтения);
- Способность к восприятию, анализу и адекватному реагированию на получаемую информацию;
- Способность к осознанию, выделению собственной личности и внешних по отношению к ней временных, пространственных условий, средовых ситуаций.

Ограничение способности к ориентации по степени выраженности:

I степень - способность к ориентации при условии использования вспомогательных средств. Сохраняется возможность определяться в месте, времени и пространстве при помощи вспомогательных технических средств (в основном улучшающих сенсорное восприятие или компенсирующих его нарушения).

II степень – способность к ориентации, требующая помощи других лиц. Сохраняется возможность осознания собственной личности, своего положения и определения в месте, времени и пространстве только при помощи других лиц вследствие снижения способности осознания себя и внешнего мира, понимания и адекватного определения себя и окружающей ситуации.

III степень – неспособность к ориентации (дезориентация) и необходимость постоянного надзора. Состояние, при котором полностью утрачена способность к ориентации в месте, времени, пространстве и собственной личности вследствие отсутствия возможности осознания и оценки себя и окружающей обстановки.

Способность к общению – способность к установлению контактов между людьми путем восприятия, переработки и передачи информации. При общении осуществляется взаимосвязь и взаимодействие людей, обмен информацией, опытом, умением и навыками, результатами деятельности. В процессе общения формируется общность чувств, настроений, мыслей, взглядов людей, достигается их взаимопонимание, организация и согласованность действий. Общение осуществляется преимущественно за счет средств коммуникации. Основным средством коммуникации является речь, вспомогательными средствами – чтение и письмо. Коммуникация может осуществляться как с помощью вербальных (словесных), так и невербальных символов. Помимо сохранности речи коммуникация требует сохранности

систем ориентации (слуха и зрения). Другим условием общения служит нормальное состояние психической деятельности и психологических особенностей личности.

Способность к общению включает:

- Способность к восприятию другого человека (способность отразить его эмоциональные, личностные, интеллектуальные особенности);
- Способность к пониманию другого человека (способность постичь смысл и значение его поступков, действий, намерений и мотивов);
- Способность к обмену информацией (восприятию, переработке, хранению, воспроизведению и передаче информации);
- Способность к выработке совместной стратегии взаимодействия, включающей разработку, проведение и контроль за выполнением планируемого, с возможной при необходимости корректировкой.

При оценке ограничений способности к общению следует анализировать следующие параметры, характеризующие преимущественно состояние систем коммуникации и ориентации:

- Способность говорить (плавно произносить слова, понимать речь, произносить и производить вербальные сообщения, передавать смысл посредством речи);
- Способность слушать (воспринимать устную речь, вербальные и иные сообщения);
- Способность видеть (воспринимать видимую информацию, письменные, печатные и иные сообщения и так далее);
- Способность к символической коммуникации (невербальному общению) – понимать знаки и символы, коды, читать карты, диаграммы, принимать и передавать информацию с помощью мимики, жестов, графических, зрительных, звуковых, символов, тактильных ощущений);
- Возможность контактов с расширяющимся кругом лиц: с членами семьи, близкими родственниками, друзьями, соседями, коллегами, с новыми людьми и другими.

Ограничение способности к общению по степени выраженности:

I степень – способность к общению, характеризующаяся снижением скорости, уменьшением объема усвоения, получения, передачи информации и (или) необходимостью использования вспомогательных средств. Сохраняется возможность общения при снижении скорости (темпа) устной и письменной речи, снижении скорости усвоения и передачи информации любым способом при понимании ее смыслового содержания.

II степень - способность к общению с использованием вспомогательных средств и помощи других лиц. Сохраняется возможность общения при использовании технических и других вспомогательных средств, нетипичных для обычного установления контактов между людьми, и помощи других лиц при приеме и передаче информации и для понимания ее смыслового содержания.

III степень - неспособность к общению и необходимость постоянной посторонней помощи. Состояние, при котором невозможен контакт между человеком и другими людьми, преимущественно вследствие утраты способности к пониманию смыслового содержания получаемой и передаваемой информации.

Способность контролировать свое поведение – способность к осознанию и адекватному поведению с учетом морально-этических и социально-правовых норм. Поведение – присущее человеку взаимодействие с окружающей средой, опосредованное его внешней (двигательной) и внутренней (психической) активностью. При нарушении контроля за своим поведением нарушается способность человека в своих действиях, поступках соответствовать правовым, нравственным, эстетическим правилам и нормам, официально установленным или сложившимся в данном обществе.

Способность контролировать свое поведение включает:

- Способность осознания самого себя, своего места во времени и пространстве, своего социального положения, состояния здоровья, психических и личностных качеств и свойств;
- Способность к оценке собственных поступков, действий, намерений и мотивов другого человека с пониманием их смысла и значений;

- Способность к восприятию, узнаванию и адекватному реагированию на поступающую информацию;
- Способность к правильной идентификации людей и предметов;
- Способность правильно вести себя в соответствии с морально-этическими и социально-правовыми нормами, соблюдать установленный общественный порядок, личную чистоплотность, порядок во внешнем виде другое;
- Способность к правильной оценке ситуации, адекватности разработки и выбора планов, достижения цели, межличностным взаимоотношениям, выполнению ролевых функций;
- Возможность менять свое поведение при изменении условий или неэффективности поведения (пластичность, критичность и изменчивость);
- Способность осознания личной безопасности (понимания внешней опасности, распознавания объектов, могущих принести вред и другое);
- Полноценность использования орудий, знаковых систем в управлении собственным поведением.

При оценке степени ограничений способности контролировать свое поведение следует анализировать следующие параметры:

- Наличие и характер личностных изменений, степень сохранности осознания своего поведения, способность к самокоррекции, или возможность коррекции с помощью других лиц, терапевтической коррекции;
- Направленность нарушения способности контролировать свое поведение в одной или нескольких сферах жизни (производственной, общественной, семейной, бытовой);
- Длительность и стойкость нарушения контроля за своим поведением; стадия компенсации дефекта поведения (компенсация, субкомпенсация, декомпенсация);
- Состояние сенсорных функций.

Ограничение способности контролировать свое поведение по степени выраженности.

I степень – периодически возникающее ограничение способности контролировать свое поведение в отдельных жизненных ситуациях и (или) постоянное затруднение выполнения некоторых ролевых функций и адаптации к меняющимся обстоятельствам, вследствие умеренно выраженного снижения критики к своему состоянию и окружающему, затрагивающему отдельные сферы жизни, с возможностью частичной самокоррекции. Затруднение оценки окружающей обстановки из-за нарушения сенсорного восприятия.

II степень – выраженное ограничение способности контролировать свое поведение вследствие выраженного изменения личности, постоянного снижения критики к своему состоянию и окружающему, охватывающему несколько сфер жизни, с возможностью частичной коррекции при помощи других лиц. Неадекватная оценка окружающей обстановки и реакция на нее в связи со значительно выраженными сенсорными нарушениями.

III степень – неспособность контролировать свое поведение, отсутствие критики к своему состоянию и окружающему во всех сферах жизни (производственной, общественной, семейной, бытовой), невозможность коррекции, нуждаемость в постоянной помощи других лиц и надзоре вследствие значительно выраженного изменения личности.

Способность к трудовой деятельности - способность осуществлять трудовую деятельность в соответствии с требованиями к содержанию, объему, качеству и условиям выполнения работы:

Ограничение способности к трудовой деятельности

I степень – способность к выполнению трудовой деятельности в обычных условиях труда при снижении квалификации, тяжести, напряженности и (или) уменьшении объема работы, неспособность продолжать работу по основной профессии (должности, специальности) при сохранении возможности в обычных условиях труда выполнять трудовую деятельность более низкой квалификации;

II степень - способность к выполнению трудовой деятельности в специально созданных условиях с использованием вспомогательных технических средств;

III степень - способность к выполнению элементарной трудовой деятельности со



значительной помощью других лиц или невозможность (противопоказанность) ее осуществления в связи с имеющимися значительно выраженными нарушениями функций организма.

Способность к самостоятельному передвижению - способность самостоятельно перемещаться в пространстве, сохранять равновесие тела при передвижении, в покое и при перемене положения тела, пользоваться общественным транспортом.

Ограничение способности к самостоятельному передвижению

I степень - способность к самостоятельному передвижению при более длительном затрачивании времени, дробности выполнения и сокращении расстояния с использованием при необходимости вспомогательных технических средств;

II степень - способность к самостоятельному передвижению с регулярной частичной помощью других лиц с использованием при необходимости вспомогательных технических средств;

III степень - неспособность к самостоятельному передвижению и нуждаемость в постоянной помощи других лиц.

## **2.7. РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ВОСПИТАНИЯ**

### **Пояснительная записка**

Рабочая программа воспитания (далее – Программа воспитания) составлена на основе требований Федерального закона от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» с учетом Плана мероприятий по реализации в 2021-2025 годах Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, Примерной рабочей программы воспитания для образовательных организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования.

Работа по воспитанию, формированию и развитию личности дошкольника предполагает преемственность по отношению к достижению воспитательных целей начального общего образования.

Под воспитанием понимается «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде»<sup>1</sup>.

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 Организации лежат конституционные и национальные ценности российского общества.

Целевые ориентиры - возрастные характеристики возможных достижений ребенка, которые коррелируют с портретом выпускника ДОО и с базовыми духовно-нравственными ценностями.

Взаимодействие участников образовательных отношений (далее - ОО) со всеми субъектами образовательных отношений построено с учетом особенностей социокультурной среды, в которой воспитывается ребенок. Реализация Программы воспитания основана на взаимодействии со всеми субъектами образовательных отношений и определяет 6

приоритетных направлений воспитания дошкольника:

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.

Воспитательные задачи, согласно федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (далее - ФГОС ДО), реализуются в рамках образовательных областей – социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического развития, физического развития.

Программа воспитания предполагает организацию воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей с РАС, в единстве с задачами коррекционно-развивающей деятельности.

Реализация Программы воспитания предполагает социальное партнерство с другими организациями.

Программа воспитания является неотъемлемым компонентом адаптированной образовательной программы дошкольного образования (далее - 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.

### **2.7.3. Целевой раздел Программы воспитания**

#### **Цель Программы воспитания**

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

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

Задачи воспитания:

- развитие социальных, нравственных, физических, интеллектуальных, эстетических качеств; создание благоприятных условий для гармоничного развития каждого ребенка в соответствии с его возрастными, гендерными, индивидуальными особенностями и склонностями;

- формирование общей культуры личности, в том числе ценностей здорового образа жизни, норм и правил поведения, инициативности, самостоятельности и ответственности;

- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей с ОВЗ, в том числе их эмоционального благополучия;

- развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка; обеспечение эмоционально-положительного взаимодействия детей с окружающими в целях их успешной адаптации и интеграции в общество;

- расширение у детей с различными нарушениями развития знаний и представлений об окружающем мире;

- 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;

<sup>1</sup>п. 2 ст. 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

- формирование основ социальной культуры, умения общаться с разными людьми, строить позитивные отношения со сверстниками и взрослыми;

- объединение воспитательных ресурсов семьи и дошкольной организации на основе традиционных духовно-нравственных ценностей семьи и общества; установление партнерских взаимоотношений с семьей, обеспечение психолого-педагогической поддержки семье ребенка с особенностями в развитии и содействие повышению уровня педагогической компетентности родителей.

Задачи воспитания отражают содержание деятельности по 6 направлениям воспитательной работы с детьми 3-8 лет с расстройствами аутистического спектра. Данные задачи подробно раскрываются в содержательном разделе программы. Реализация задач воспитания происходит в единстве с образовательной, развивающей и коррекционной деятельностью и происходит на протяжении всего времени пребывания ребенка в ДОО.

### **Методологические основы и принципы построения Программы воспитания**

Методологической основой Примерной программы являются антропологический, культурно-исторический и практические подходы. Концепция Программы основывается на базовых ценностях воспитания, заложенных в определении воспитания, содержащемся в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Методологическими ориентирами воспитания также выступают следующие идеи отечественной педагогики и психологии: развитие личного субъективного мнения и личности ребенка в деятельности; духовно-нравственное, ценностное и смысловое содержание воспитания; идея о сущности детства как сенситивного периода воспитания; амплификация (обогащение) развития ребёнка средствами разных «специфически детских видов деятельности».

Программа воспитания руководствуется принципами ДО, определенными ФГОС ДО.

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

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

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

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

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

- **принципы безопасной жизнедеятельности.** Защищенность важных интересов личности от внутренних и внешних угроз, воспитание через призму безопасности и

безопасного поведения;

– **принцип совместной деятельности ребенка и взрослого.** Значимость совместной деятельности взрослого и ребенка на основе приобщения к культурным ценностям и их освоения;

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

Данные принципы реализуются в укладе ОО, включающем воспитывающие среды, общности, культурные практики, совместную деятельность и события.

### **Уклад образовательной организации**

Уклад – общественный договор участников образовательных отношений, опирающийся на базовые национальные ценности, содержащий традиции региона и ОО, 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 ДОО.

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

Уклад ДОО включает такие компоненты, как «Человек», «Базовые ценности», «Инструментальные ценности», которые взаимосвязаны с правилами и нормами, традициями и ритуалами, системой отношений к общности, характером воспитательного процесса, предметно-пространственной средой (Теплова А.Б.).

Любой человек уникален и индивидуален. Исходя из этого, особенности детей с ограниченными возможностями здоровья воспринимаются нами как данность. Педагогический коллектив, основываясь на базовых общечеловеческих ценностях, проводит работу по становлению личности детей с ОВЗ, что способствует оптимальному развитию, обучению, воспитанию и благополучной социализации дошкольников.

Уклад образовательной организации опирается на базовые ценности: семья, Родина, здоровье, труд, культура, красота, само- и взаимоуважение, дружба и сотрудничество и включает в себя правила и нормы, традиции и ритуалы.

Деятельность упреждения определяется годовым календарным графиком, содержащим учебное и каникулярное время, расписание образовательных мероприятий, традиционных событий и праздников, годовым планом.

Ежедневная деятельность детей и педагогов определяется расписанием образовательной деятельности, моделью дня и режимом дня. Обязательным компонентом уклада учреждения становится лечебно-профилактическое сопровождение воспитанников, организуемое в соответствии с годовым планом деятельности медицинского персонала учреждения: осмотры и назначения врачей, медикаментозное воздействие, физиопроцедуры, массаж.

Под руководством учителей-дефектологов проводится обследование уровня развития детей, выявление их индивидуальных психоэмоциональных и личностных особенностей. На основе полученных результатов ставятся задачи индивидуального развития для каждого воспитанника.

Праздники и событийные мероприятия занимают особое место в системе воспитания дошкольников. Особенностью мероприятий и праздников для детей с РАС, по сравнению со сверстниками, является большая организующая и активирующая роль педагогов; более яркие, наглядные и наиболее приближенные к действительности декорации и атрибуты; хорошо знакомые и понятные детям сюжеты; меньшее количество текста для запоминания; индивидуальный подбор ролей, большая эмоциональная насыщенность. Непосредственное вовлечение родителей в организацию и проведение праздников и мероприятий позволяет

каждому воспитаннику, несмотря на тяжесть дефектов развития, принимать равноправное участие в жизнедеятельности ДОО. При необходимости в роли ассистента для воспитанника выступает младший воспитатель, который сопровождает ребенка на всем протяжении пребывания его в детском саду.

Традиционно в учреждении организуются совместные мероприятия педагогов с родителями, направленные на сплочение коллектива, повышение педагогической грамотности родителей, вовлечение последних в воспитательно-образовательный процесс.

При организации мероприятий, событий и праздников учитываются общественно-государственные праздники, комплексно-тематическое планирование, соблюдается принцип сезонности. Традиционные события, праздники, развлечения, мероприятия являются своеобразным итогом определённого периода коррекционно-воспитательной работы с детьми, показателем уровня сформированности познавательной и эмоционально-волевой сферы.

Организационной основой реализации комплексно-тематического планирования являются примерные темы (праздники, события, проекты), которые ориентированы на все направления развития ребенка дошкольного возраста и посвящены различным сторонам человеческого бытия, а также вызывают личностный интерес детей к:

- явлениям нравственной жизни,
- окружающей природе,
- миру искусства и литературы,
- традиционным для семьи, общества и государства праздничным событиям,
- событиям, формирующим чувство гражданской принадлежности ребенка (День народного единства, День защитника Отечества и др.),
- сезонным явлениям,
- народной культуре и традициям.

Темы определяются исходя из интересов и потребностей воспитанников, необходимости обогащения детского опыта и интегрируют содержание, методы и приемы из разных образовательных областей. Единая тема отражается в организуемых педагогами образовательных ситуациях детской практической, игровой, изобразительной деятельности, в музыке, в наблюдениях и общении педагогов с воспитанниками. Принцип сезонности находит отражение как в планировании образовательных ситуаций, так и в свободной, игровой деятельности воспитанников. В организации образовательной деятельности учитываются также доступные пониманию воспитанников сезонные праздники, такие как Новый год, проводы Зимешки-зимы и т. п., общественно-политические праздники (День матери, День защитника Отечества, Международный женский день, День Победы и др.).

Во второй половине дня планируются тематические развлечения, индивидуальная работа по формированию культурно-гигиенических навыков и самообслуживанию, свободные игры и самостоятельная деятельность воспитанников по интересам, театрализованная деятельность, слушание музыкальных произведений, чтение художественной литературы, дни здоровья. Каждую среду традиционно в музыкальном зале организуются развлечения с участием воспитанников нескольких групп.

Трудности в овладении навыками самообслуживания, в формировании основ безопасного поведения в быту и на дороге преодолеваются на специально организованных занятиях в соответствии с расписанием образовательной деятельности.

### **Воспитывающая среда ДОО**

Воспитывающая среда – это особая форма организации образовательного процесса, реализующего цель и задачи воспитания.

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

Воспитывающая среда ДОО создается с учётом возрастных и индивидуальных

возможностей детей с ОВЗ, зарождающихся склонностей и интересов и конструируется таким образом, чтобы ребёнок в течение дня мог найти для себя увлекательное дело, занятие. Подбор дидактических материалов, игр, пособий, детской литературы учитывает особенности разноуровневого развития детей, что помогает осуществлять необходимую коррекцию для позитивного продвижения в развитии каждого ребёнка.

Воспитывающая среда строится в зависимости от степени достижения воспитательных задач. Формирование ценности предполагает внесение в среду воспитательных элементов, целенаправленное построение среды педагогом. Этап развития и педагогической поддержки осуществляется через организацию событийных форм совместной деятельности ребенка и взрослого. Становление, принятие ребенком воспитательных задач, самостоятельная или частично самостоятельная их реализация происходит в процессе интеграции в среде продуктов детского творчества и инициатив ребенка.

**Воспитывающая среда ДОО от взрослого - внесение воспитательных элементов в среду.** Педагог создает среду с учетом воспитательных задач. Это могут быть семейные альбомы и фотографии, символика государства, изображения достопримечательностей государства, региона, города, природы и животных. В группе оформляются наполненные соответствующим содержанием тематические центры: народного творчества, природы, физического воспитания, безопасности, сюжетных, конструктивных, сенсорных игр, эмоциональной разгрузки, творчества, книги.

Закладывая основы трудового воспитания, педагог обогащает среду орудиями труда и ухода за растениями природного уголка, формирует традицию дежурства, создает условия для формирования навыков самообслуживания. Для обучения воспитанников нормам и правилам, развития культурно-гигиенических навыков педагог привносит в среду расписание в картинках, алгоритмы выполнения действий и пооперационные карты. Формированию позитивных межличностных взаимоотношений способствуют альбомы и игры социальной направленности: «Моё настроение», «С кем я дружу», «Я играю» и другие. Все предметы среды и изображения максимально приближены к реальным вещам.

*В части, формируемой участниками образовательных отношений,* для продуктивного взаимодействия и позитивной социализации неговорящих детей и детей с РАС педагоги используют индивидуальные альбомы, планшеты, карточки с изображением предметов среды, действий, простых эмоций, с помощью цвета и символов обозначают деятельность и наполняемость развивающих центров.

**Воспитывающая среда ДОО от совместной деятельности ребенка и взрослого – событийность.** Педагог организует совместную деятельность с детьми в различных формах и видах деятельности. При этом не всегда взрослый является инициатором данной деятельности, хотя в условиях компенсирующих групп дети чаще бывают ведомы педагогом. Значительный воспитательный потенциал несут сюжетно-отобразительные игры и игры с образными игрушками. В процессе игры педагог вводит детей в мир взрослых, учит правилам и нормам поведения, закладывает основы самостоятельности в выполнении поручений, трудовых операции, самообслуживании, учит использовать вещи по назначению, формирует целостный образ ближайшего окружения.

Подгрупповые занятия с педагогом-психологом и «Круг приветствия», организуемый воспитателем перед занятиями, способствуют стабилизации психоэмоционального состояния воспитанников, закладывают основы межличностных симпатий, формируют способности к совместным играм, общению, продуктивному взаимодействию.

Минутки здоровья, физкультурно-спортивные праздники и развлечения, подвижные игры и упражнения, гимнастики различных видов способствуют развитию инициативности и двигательной активности. Регулярность и систематичность проведения физкультурных занятий, здоровьесберегающих мероприятий, утренней гимнастики, режимных моментов,

валеологических игр и цикличность их содержания закладывают основы здорового образа дошкольников.

Особое внимание педагог уделяет практическим заданиям и поручениям, обучает правильности выполнения. С детьми, имеющими тяжелые и множественные нарушения развития, выполнение действий организуется «рука в руке», маленькими шажками приближаясь к самостоятельным умениям держать предметы в руке и оперировать ими. Таким образом у ребенка формируются представления о назначении вещей и действия с ними.

Значительную часть совместной воспитательной деятельности педагог организует в индивидуальной форме. Дети с ОВЗ зачастую не способны воспринимать материал и действовать в группе сверстников. Формирование представлений, умений и действий происходит в процессе неоднократного показа педагога, систематического повторения материала, концентричности содержания.

**Воспитывающая среда ДОО от ребенка - интеграция в среде продуктов детского творчества и инициатив ребенка.** В среде заложены условия для самостоятельности ребенка, практикования им самостоятельного навыка. Это достигается соблюдением принципа доступности при организации развивающей среды: доступность игр и игрушек, материалов для творчества, конструирования, создания образов. Содержание самостоятельной детской деятельности может определяться как тематикой недели, так и событиями окружающего мира, группы, интересами ребенка. Педагог создает условия для самостоятельной деятельности детей, предлагает несколько вариантов активности, стимулирует ребенка на проявление инициативы. Игры и действия детей с ограниченными возможностями здоровья часто носят однообразный характер и сводятся к малоосмысленному повторению одних и тех же действия. Используя возможности развивающей среды, педагог стремится разнообразить деятельность дошкольников, стимулирует детей на игровое взаимодействие со сверстниками, помогает освоить новые способы действия и игры. Самостоятельная деятельность детей в специально созданной педагогом среде показывает степень усвоения и принятия ребенком воспитательных задач, помогает воспитателю выстроить дальнейшую траекторию развития дошкольника. Педагог положительно оценивает стремление ребенка самостоятельно выполнить трудовое поручение (убрать игрушки, принести и разложить инструменты и пр.), мягко и незаметно помогает ему осуществить действия правильно, запомнить последовательность операций. В этом во многом способствуют алгоритмы выполнения действий, размещенные в центрах развития и туалетных комнатах.

Важным аспектом в воспитательной работе становятся продукты детской деятельности. Они показывают ребенку важность и результативность его действий, помогают выстроить цепочку: задача-результат. Детские работы художественного творчества и конструктивной деятельности находят свое место в оформлении интерьера группы, позволяют увидеть эстетическую значимость детского труда, востребованность его результатов. Накопление продуктов детской деятельности по теме недели в пространстве группового помещения позволяет воспитанникам неоднократно возвращаться к прошлому опыту, осознавать себя участником общего дела. Ребенок имеет возможность выделять свою работу, снова и снова переживать радость от результатов своей деятельности.

Данной работе во многом способствует использование парциальной программы художественно-эстетического развития детей 2-7 лет в изобразительной деятельности Лыковой И. А. «ЦВЕТНЫЕ ЛАДОШКИ» и учебно-методическое пособие Никитиной А.В. «Нетрадиционные техники рисования в ДООУ», что во многом помогает детям с РАС участвовать в создании художественных образов с использованием приемов нетрадиционного рисования, мотивирует их на активную и самостоятельную изобразительную деятельность. Реализация программы и пособия входит в *часть, формируемую участниками образовательных отношений.*

## Общности (сообщества) ДОО

**Общность** – устойчивая система связей и отношений между людьми, имеющая единые ценностно-смысловые основания и конкретные целевые ориентиры. Общность – это качественная характеристика любого объединения людей, определяющая степень их единства и совместности (детско-взрослая, детская, профессиональная, профессионально-родительская).

**Профессиональная общность** – это устойчивая система связей и отношений между людьми, единство целей и задач воспитания, реализуемое всеми сотрудниками ДОО. Сами участники общности разделяют те ценности, которые заложены в основу Программы. Основой эффективности такой общности является рефлексия собственной профессиональной деятельности.

Профессиональная общность ДОО представлена административно-педагогическим персоналом (заведующий, старший воспитатель, воспитатели, учителя-дефектологи, педагог-психолог, музыкальный руководитель), медицинскими работниками (врачи специалисты – невролог, психиатр, физиотерапевт, медицинские сестры – медицинская сестра, медицинская сестра по массажу, медицинская сестра по физиотерапии, фельдшер), младшим обслуживающим персоналом (младшие воспитатели, повара, завхоз и другие работники). Наибольшим воспитательным воздействием на детей обладает педагогическая профессиональная общность. Данная общность отвечает за формирование ценностей всех направлений воспитательной работы. Заведующий и старший воспитатель способствуют выстраиванию траектории развития педагогов и управляют процессами. Общность медицинских работников, осуществляющая свою деятельность в тесной взаимосвязи с педагогами и родителями, участвует в формировании ценностей здоровья. Младшие воспитатели осуществляют работу по формированию ценностей культуры, труда и здоровья.

Педагоги, а также другие сотрудники:

- становятся примером в формировании полноценных и сформированных ценностных ориентиров, норм общения и поведения;
- мотивируют детей к общению друг с другом, поощряют даже самые незначительные стремления к общению и взаимодействию;
- поощряют детскую дружбу, стараться сделать, чтобы дружба между отдельными детьми внутри группы сверстников принимала общественную направленность;
- заботятся о том, чтобы дети непрерывно приобретали опыт общения на основе чувства доброжелательности;
- содействуют проявлению детьми заботы об окружающих, учат проявлять чуткость к сверстникам, побуждать детей сопереживать, беспокоиться, проявлять внимание к товарищу;
- воспитывают в детях такие качества личности, которые помогают влиться в общество сверстников (организованность, общительность, отзывчивость, щедрость, доброжелательность и пр.);
- учат детей совместной деятельности, насыщают их жизнь событиями, которые сплачивают и объединяют дошкольников;
- воспитывают в детях чувство ответственности перед группой за свое поведение.

**Профессионально-родительская общность** включает сотрудников ДОО и всех взрослых членов семей воспитанников, которых связывают не только общие ценности, цели развития и воспитания детей, но и уважение друг к другу. Основная задача – объединение усилий по воспитанию ребенка в семье и в ДОО. Зачастую поведение ребенка сильно различается дома и в ДОО. Без совместного обсуждения воспитывающими взрослыми особенностей ребенка невозможно выявление и в дальнейшем создание условий, которые необходимы для его оптимального и полноценного развития и воспитания.

В самом начале посещения детского сада воспитатели групп, педагог-психолог и учитель-дефектолог проводят опрос и анкетирование родителей с целью выявления индивидуальных особенностей детей, стилей воспитания в семье, анамнеза развития



ребенка, его поведенческих особенностей. Все данные заносятся в карту развития ребенка, анализируются. Затем педагоги выстраивают стратегию взаимодействия с семьей ребенка, помогают принять некоторые особенности дошкольника с ограниченными возможностями здоровья.

Большое внимание в работе с семьей уделяется организации режима ребенка, особенностям питания в семье, регулированию методов воздействия на ребенка. Для ребенка с ОВЗ большое значение имеет повторяемость одних и тех же событий, ритуалов, поэтому воспитатели стремятся донести до родителей важность единообразного распорядка дня дошкольника. Многие дети проявляют избирательность в еде, могут отказываться от некоторых продуктов и блюд в детском саду. В связи с этим воспитатели знакомят родителей с меню детского сада, делятся рецептами и технологиями приготовления, стремятся совместно с родителями постепенно воспитывать у детей привычки правильного питания.

Любые изменения в поведении ребенка, проявления агрессии, тревожности или апатии обсуждаются с родителями. Педагоги стремятся выяснить причины. Зачастую родители детей с ОВЗ хотят максимально быстро компенсировать дефекты развития ребенка за счет посещения дополнительных занятий в центрах развития, тем самым увеличивая нагрузку на психику ребенка, нарушают режим посещения детского сада или не выполняют медицинские назначения врачей, что негативно сказывается на поведении и развитии ребенка, сводя к минимуму результаты коррекционной работы педагогов. Воспитатели, учителя-дефектологи и педагог-психолог в тесном взаимодействии с семьей выясняют причины и определяют пути преодоления проблемы. Решению данных вопросов во многом способствует деятельность психолого-педагогического консилиума учреждения, на заседания которых приглашаются родители и медицинские работники.

**Детско-взрослая общность.** Для общности 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 взрослые в общность, а затем эти нормы усваиваются ребенком и становятся его собственными.

Общность строится и задается системой связей и отношений ее участников. Спецификой выстраивания взаимоотношений в общности детей с ОВЗ и взрослых является более значимое и определяющее влияние взрослого, его ценностей. Взрослый во многом определяет круг воспитательных задач, является безусловным примером реализации ценностей, носителем знаний. Успешность достижения воспитательных задач напрямую связана с частотой и периодичностью воздействия взрослых, степенью его непосредственного участия в формировании привычек и коррекции поведения детей.

**Детская общность.** Общество сверстников – необходимое условие полноценного развития личности ребенка. Здесь он непрерывно приобретает способы общественного поведения, под руководством воспитателя учится умению дружно жить, сообща играть, трудиться, заниматься, достигать поставленной цели. Чувство приверженности к группе сверстников рождается тогда, когда ребенок впервые начинает понимать, что рядом с ним такие же, как он сам, что свои желания необходимо соотносить с желаниями других.

Педагог воспитывает у детей навыки и привычки поведения, качества, определяющие характер взаимоотношений ребенка с другими людьми и его успешность в том или ином сообществе. Поэтому так важно придать детским взаимоотношениям дух доброжелательности, развивать у детей стремление и умение помогать как старшим, так и друг другу, оказывать сопротивление плохим поступкам, общими усилиями достигать поставленной цели.

Постепенное вхождение в детский коллектив ребенка с ОВЗ, понимание и принятие педагогом его особенностей, пристальное внимание к деталям и тесное сотрудничество с родителями помогают ребенку в преодолении эмоциональных барьеров. Сначала педагог

учит детей находиться рядом, не мешать играть другим, не проявлять агрессию, затем проводится работа по включению детей в совместную игру при непосредственном участии и руководстве взрослого. Постепенно степень участия взрослого уменьшается. Педагог обучает дошкольников способам совместной деятельности, взаимодействия в игре, правилам поведения в группе детей. К сожалению, тяжесть дефектов и индивидуальные особенности некоторых детей с ОВЗ не способствуют формированию детского коллектива. Часто такие дети (например, дети с аутистическими расстройствами) так и не научаются взаимодействовать с другими дошкольниками. Педагогическое воздействие в таких случаях направлено на формирование терпимого отношения к присутствию других детей в группе.

Одним из видов детских общностей являются разновозрастные детские общности. Особенности комплектования групп в детском саду обеспечивают 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.

**Культура поведения воспитателя в общностях как значимая составляющая уклада.** 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 придерживается норм 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;
- проявляет уважительное отношение к личности воспитанника;
- умеет заинтересованно слушать собеседника и сопереживать ему, видеть и слышать воспитанника, сопереживать ему;
- показывает уравновешенность и самообладание, выдержку в отношениях с детьми;
- умеет быстро и правильно оценивать сложившуюся обстановку и в то же время не торопится с выводами о поведении и способностях воспитанников;
- умеет сочетать мягкий эмоциональный и деловой тон в отношениях с детьми, требовательность с чутким отношением к воспитанникам;
- знает возрастных и индивидуальных особенности детей с ОВЗ;
- внешний вид педагога соответствует статусу воспитателя детского сада.

### **Деятельности и культурные практики в ДОО**

Цели и задачи воспитания реализуются *во всех видах деятельности* дошкольника, обозначенных во ФГОС ДО. В качестве средств реализации цели воспитания могут выступать следующие основные виды деятельности и культурные практики:

- предметно-целевая (виды деятельности, организуемые взрослым, в которых он открывает ребенку смысл и ценность человеческой деятельности, способы ее реализации совместно с родителями, воспитателями, сверстниками);
- культурные практики (активная, самостоятельная апробация каждым ребенком инструментального и ценностного содержания, полученных от взрослого, 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).

В дошкольном возрасте воспитательная работа осуществляется в следующих **видах деятельности и активности**.

**Игровая деятельность** представлена в разнообразных формах – это дидактические и сюжетно-отобразительные, развивающие, подвижные игры, игры-путешествия, игровые проблемные ситуации, игры-инсценировки, игры-этюды и пр. При этом обогащение игрового опыта детей тесно связано с содержанием организованной образовательной деятельности. Организация сюжетно-отобразительных игр и игр-драматизаций осуществляется преимущественно в режимных моментах (в утренний отрезок времени и во второй половине дня).

**Коммуникативная деятельность** направлена на решение задач, связанных с развитием свободного общения детей и освоением всех компонентов устной речи, освоение культуры общения и этикета, воспитание толерантности.

**Познавательная-исследовательская деятельность** включает в себя широкое познание воспитанниками объектов живой и неживой природы, предметного и социального мира (мира взрослых и детей, деятельности людей, знакомство с семьей и взаимоотношениями людей, городом, страной и другими странами), безопасного поведения, освоение средств и способов познания (моделирования, экспериментирования), сенсорное и математическое развитие воспитанников.

**Восприятие художественной литературы и фольклора** организуется как процесс слушания воспитанниками произведений художественной литературы и фольклора, направленный на развитие познавательных интересов, способности восприятия литературного текста и общения по поводу прочитанного, формирования эмоционального отклика.

**Конструирование и изобразительная активности** воспитанников представлена разными видами художественно-творческой (рисование, лепка, аппликация) деятельности. Художественно-творческая деятельность неразрывно связана со знакомством воспитанников с изобразительным искусством, развитием способности художественного восприятия. Художественное восприятие произведений искусства существенно обогащает личный опыт дошкольников, обеспечивает интеграцию между познавательной-исследовательской, коммуникативной и продуктивной видами деятельности.

**Музыкальная активность** организуется в процессе музыкальных занятий, которые проводятся музыкальным руководителем в специально оборудованном помещении. Кроме того, воспитатели организуют различные виды деятельности детей с музыкальным сопровождением. Музыка способствует созданию в группе комфортной эмоционально спокойной обстановки, стимулирует творчество детей при занятии изобразительной деятельностью, способствует релаксации и расслаблению при организации дневного сна.

**Двигательная активность** организуется в процессе занятий физической культурой, организации моторно-двигательных игр, игровых упражнений.

**Воспитательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов**, требует особых форм работы в соответствии с реализуемыми задачами воспитания и развития воспитанника. В режимных процессах, в свободной детской деятельности воспитатель создает дополнительно развивающие игровые или практические ситуации, побуждающие дошкольников применить имеющийся опыт, проявить инициативу, активность в решении возникшей задачи.

**Воспитательная деятельность, осуществляемая в утренний отрезок времени**, включает:

- наблюдения в уголке природы, за деятельностью взрослых (сервировка стола к завтраку);
- создание практических, игровых, проблемных ситуаций и ситуаций общения,

сотрудничества, гуманных проявлений, заботы о младших детях группы, проявлений эмоциональной отзывчивости к взрослым и сверстникам;

- трудовые поручения (сервировка столов к завтраку, уход за комнатными растениями и пр.);
- беседы и разговоры с воспитанниками по их интересам;
- рассматривание дидактических картинок, иллюстраций, просмотр видеоматериалов разнообразного содержания, воспитывающих социально-нравственные, патриотические чувства и культуру поведения;
- работу по воспитанию у воспитанников культурно-гигиенических навыков и культуры здоровья.

***Воспитательная деятельность, осуществляемая во время прогулки,*** включает:

- подвижные игры и упражнения, направленные на формирование представлений в области физической культуры, здоровья и безопасного образа жизни;
- наблюдения за объектами и явлениями природы, направленное на установление разнообразных связей и зависимостей в природе, воспитание отношения к ней;
- сюжетно-отобразительные, сюжетно-ролевые и конструктивные игры (с песком, со снегом, с природным материалом), направленные на формирование умения сотрудничать и анализировать поступки сверстников;
- элементарную трудовую деятельность воспитанников на участке детского сада;
- свободное общение воспитателя с воспитанниками.

**Культурные практики** – это ситуативное, автономное, самостоятельное, инициируемое взрослым или самим воспитанником приобретение и повторение различного опыта общения и взаимодействия с людьми в различных ситуациях, командах, сообществах и общественных структурах с взрослыми, сверстниками и младшими детьми. Это также освоение позитивного жизненного опыта сопереживания, доброжелательности и любви, дружбы, помощи, заботы, альтруизма, а также негативного опыта недовольства, обиды, ревности, протеста, грубости.

На основе культурных практик воспитанника формируются его привычки, пристрастия, интересы и излюбленные занятия, обогащается опыт общения со взрослыми, сверстниками и младшими детьми, приобретается собственный нравственный, эмоциональный опыт сопереживания, заботы, эмпатии, помощи. Таким образом, культурные практики включают обычные (привычные, повседневные) способы самоопределения и самореализации, тесно связанные с содержанием его бытия и события с другими людьми и поэтому обеспечивают реализацию универсальных культурных умений воспитанника, включают готовность и способность воспитанника действовать во всех обстоятельствах жизни и деятельности на основе культурных норм.

Культурные практики планируются воспитателем во второй половине дня после сна. В культурных практиках создается атмосфера свободы выбора, творческого обмена и самовыражения, сотрудничества взрослого и воспитанников. Организация культурных практик носит преимущественно подгрупповой характер.

***Совместная игра*** воспитателя и детей, направленная на обогащение содержания игр, освоение детьми игровых умений, обогащение кругозора при помощи игры. Это игры с природным, бросовым материалом, бумагой, тканью, бытовыми предметами-орудиями, игры, направленные на сенсорное развитие, конструктивные, театрализованные и сюжетно-отобразительные игры (обыгрывание игрушек). Основная задача, решаемая в процессе организации игр – социализация детей, ознакомление воспитанников со способами познания мира, обучение их оперированию с бытовыми предметами, уточнение и закрепление материала, полученного на занятиях. В играх происходит отработка совместных действий детей и взрослых, действий по подражанию взрослым, действий по образцу, предложенному взрослым.

***Ситуации общения и накопления положительного социально-эмоционального***

*опыта* носят проблемный характер и заключают в себе жизненную проблему близкую детям дошкольного возраста, в разрешении которой они принимают непосредственное участие.

**Детский досуг** – вид деятельности, целенаправленно организуемый взрослыми для игры, развлечения, отдыха. Характер мероприятия – игровой. Подвижные игры чередуются с музыкальными композициями и заданиями на узнавание и называние предметов. Досуговая деятельность отражает тематическое планирование, социально-значимые мероприятия и праздники.

**Коллективная и индивидуальная трудовая деятельность** носит общественно полезный характер и организуется как хозяйственно-бытовой труд и труд в природе. Воспитание ребенка с ОВЗ происходит в так называемой «бытовой» деятельности: в сменяющихся процессах умывания, кормления, одевания и раздевания. Для ее организации создаются условия, которые позволяют успешно формировать культурно-гигиенические навыки и навыки самообслуживания: приспособление предметов окружения к росту детей и индивидуальным особенностям, каждый предмет имеет свое место, для обозначения предметов и процессов используются рисунки или пиктограммы, сопровождающие трудовую деятельность.

**Свободная деятельность** сопровождается организацией педагогической поддержки самостоятельных детских игр (сюжетно-ролевых, режиссерских, игр-экспериментирований), а также организуемых по инициативе самих воспитанников игр с правилами, подвижных, досуговых, народных). Воспитатель поощряет проявления разнообразной игровой активности, инициативности, самостоятельности; предоставляет возможность свободного выбора тематики, партнеров, способов и средств реализации собственной деятельности. Самостоятельная деятельность воспитанников направлена на то, чтобы ребёнок приобрёл свой личный опыт, в совместной деятельности развил его, а в образовательной деятельности – обобщил. Для формирования детской самостоятельности педагог должен выстраивать образовательную среду таким образом, чтобы воспитанники могли учиться на собственном опыте, экспериментировать с различными объектами, в том числе с растениями, изменять или конструировать игровое пространство в соответствии с возникающими игровыми ситуациями, быть автономными в своих действиях и принятии доступных им решений. Низкий уровень самостоятельности и инициативности детей с ОВЗ, узкий кругозор, однотипность игровых действий делают самостоятельную игру дошкольников однообразной, не приносящей ожидаемого развивающего эффекта. Для преодоления этих недостатков воспитатель создает более насыщенную и привлекательную среду, обучает правильной последовательности игровых действий, стимулирует развитие игрового сюжета, обеспечивает неоднократное повторение игровых действий на новом материале.

**В части, формируемой участниками образовательных отношений,** реализуются культурные практики здоровьесберегающей направленности в условиях смешанного обучения, то есть с использованием дистанционных форм и методов обучения.

### **Требования к планируемым результатам освоения Программы воспитания**

Планируемые результаты воспитания носят отсроченный характер, но деятельность педагога нацелена на перспективу развития и становления личности ребенка. Поэтому результаты достижения цели воспитания даны в виде целевых ориентиров, представленных в виде обобщенных портретов ребенка к концу дошкольного возраста. Основы личности закладываются в дошкольном детстве, и, если какие-либо линии развития не получат своего становления в детстве, это может отрицательно сказаться на гармоничном развитии человека в будущем.

Особенностью организации воспитательно-образовательного процесса детей с ОВЗ является распределение воспитанников не по возрастному принципу, а по уровню развития. Каждый ребенок развивается по своей индивидуальной траектории и в своём темпе, поэтому очень важно не предъявлять дошкольнику завышенных требований, а осуществлять переход к последующему этапу обучения только, когда ребенок будет полностью готов. Содержание материала усложняется и расширяется при переходе с одного этапа на другой, увеличивается

количество и продолжительность занятий. Длительность освоение каждого этапа зависит от индивидуальных особенностей ребенка, от скорости его развития, от тяжести дефектов. Может случиться и так, что ребенок до конца дошкольного периода останется на начальном этапе обучения. В связи с этим содержание воспитательной работы и планируемые результаты для каждого этапа будут различаться, вне зависимости от возраста дошкольника.

На уровне дошкольного образования не осуществляется оценка результатов воспитательной работы в соответствии с ФГОС ДО, так как целевые ориентиры адаптированной 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 детей.

В свою очередь возможна **оценка качества организации воспитательной работы** в ДОО осуществляется по следующим направлениям:

1. Оценка качества и организации воспитательной деятельности;
2. Оценка созданных условий для развития личности дошкольников;
3. Оценка качества результатов воспитания.

### **1. Оценка качества и организации воспитательной деятельности**

| <b>Показатели</b>                   | <b>Критерии оценки</b>   |
|-------------------------------------|--|
| <i>Рабочая программа воспитания</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– наличие рабочей программы воспитания;</li> <li>– наличие календарного плана воспитательной работы на учебный год;</li> <li>– соответствие целевого и содержательного компонента индивидуальным особенностям воспитанников;</li> <li>– содержание разработано в соответствии со спецификой национальных, социокультурных и иных условий, в которых осуществляется деятельность.</li> </ul> |

### **2. Оценка созданных условий для развития личности дошкольников**

| <b>Показатели</b>                                   | <b>Критерии оценки</b>   |
|---|--|
| <i>Основные психолого-педагогические условия</i>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>– уважение взрослых к человеческому достоинству детей, формирование и поддержка их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях;</li> <li>– построение воспитательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности</li> </ul> |
| <i>Кадровые условия реализации Программы</i>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>– уровень квалификации педагогических кадров;</li> <li>– компетентность педагогических кадров;</li> <li>– профессиональные достижения педагогических кадров.</li> </ul>   |
| <i>Развивающая предметно-пространственная среда</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– насыщенность среды содержанием по всем направлениям воспитания;</li> <li>– соответствие воспитывающей среды индивидуальным особенностям детей с ОВЗ;</li> <li>– доступность среды для самостоятельной деятельности детей.</li> </ul>  |

### **Оценка качества результатов воспитательной деятельности**

| <b>Показатели</b>                     | <b>Критерии оценки</b>  |
|---------------------------------------|---|
| <i>Развитие личности воспитанника</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– нравственные нормы и правила поведения усвоены на уровне применения, являются регуляторами поведения и отношений;</li> <li>– поведение ребенка устойчиво, самостоятельность и инициатива в доступных видах деятельности проявляются без напоминания взрослого;</li> <li>– проявляются положительные нравственные чувства и качества;</li> <li>– ребенок способен оценить собственное поведение и поведение других детей с точки зрения нравственных норм в простых доступных для его восприятия ситуациях;</li> <li>– ребенок включается в оздоровительную деятельность, у него сформированы КГН.</li> </ul> |

**Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся с РАС  
младенческого и раннего возраста (до 3 лет)  
Портрет ребенка с РАС 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".<br>Проявляющий интерес к другим детям и способный бесконфликтно играть рядом с ними.<br>Проявляющий позицию "Я сам!".<br>Доброжелательный, проявляющий сочувствие, доброту.<br>Испытывающий чувство удовольствия в случае одобрения и чувство огорчения в случае неодобрения со стороны педагогических работников.<br>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.<br>Соблюдающий элементарные правила безопасности в быту, в Организации, на природе.  |
| Трудовое                     | Труд                                   | Поддерживающий элементарный порядок в окружающей обстановке.<br>Стремящийся помогать педагогическому работнику в доступных действиях.<br>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 РАС  
дошкольного возраста (до 8 лет)  
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. |

|                              |  |  |
|------------------------------|--|--|
| Социальное                   | Человек, семья, дружба, сотрудничество | Различающий основные проявления добра и зла, принимающий и уважающий ценности семьи и общества, правдивый, искренний, способный к сочувствию и заботе, к нравственному поступку, проявляющий задатки чувства долга: ответственность за свои действия и поведение; принимающий и уважающий различия между людьми. Освоивший основы речевой культуры. Дружелюбный и доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, способный взаимодействовать с педагогическим работником и другими детьми на основе общих интересов и дел. |
| 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.   |
| 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.  |

#### 2.7.4. Содержательный раздел Программы воспитания

##### Содержание воспитательной работы по направлениям воспитания

Содержание Программы воспитания реализуется в ходе освоения детьми с РАС дошкольного возраста всех образовательных областей, обозначенных во ФГОС ДО, 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. На их основе определяются региональный и муниципальный компоненты.

Содержание направлений воспитательной работы распределено по этапам обучения: начальный, основной, пропедевтический, что чаще всего соответствует классификации DSM-5 по выявлению тяжести расстройств аутистического спектра и определению степени необходимой поддержки (коррекции): третий уровень, второй уровень и первый соответственно.

### **Патриотическое направление воспитания**

Ценности **Родина** и **природа** лежат в основе патриотического направления воспитания. Патриотизм – это воспитание в ребенке нравственных качеств, чувства любви, интереса к своей стране – России, своему краю, малой родине, своему народу и народу России в целом (гражданский патриотизм), ответственности, трудолюбия; ощущения принадлежности к своему народу.

Воспитательная работа в данном направлении связана со структурой самого понятия «патриотизм», но в значительно упрощенном виде, доступном для понимания и восприятия ребенка с ограниченными возможностями здоровья, и определяется через следующие взаимосвязанные компоненты:

- когнитивно-смысловой, связанный со знаниями о России, своем крае, элементарных духовных и культурных традициях народа России;
- эмоционально-ценностный, характеризующийся любовью к Родине – России, уважением к своему народу России; любовью к малой родине, близким;
- регуляторно-волевой, обеспечивающий укоренение знаний в духовных и культурных традициях своего народа, деятельность на благо своего народа, России.

Задачи патриотического воспитания:

- 1) формирование любви к родному краю, родной природе, культурному наследию своего народа;
- 2) воспитание уважительного отношения к гражданам России, к сверстникам, родителям, близким людям, старшим;
- 3) воспитание любви к родной природе, природе своего края, России, понимания бережного ответственного отношения к природе.

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

- ознакомлении детей с историей, героями, культурой, традициями России и своего народа;
- организации совместной деятельности, направленной на приобщение детей к российским общенациональным традициям;
- формировании правильного и безопасного поведения в природе, осознанного отношения к растениям, животным, к последствиям хозяйственной деятельности человека.

| <b>Начальный этап</b>  | <b>Основной этап</b>   | <b>Пропедевтический этап</b>   |
|--|--|--|
| <b>Ознакомление детей с историей, героями, культурой, традициями России и своего народа</b>    |  |  |
| -формирование чувственного восприятия родственных отношений, -совершенствование положительного | -проявление положительного эмоционального отклика на членов семьи, детей группы, воспитателей, окружающих людей, | -проявление уважения к старшим, взрослым людям, -расширение представлений о предметах народного творчества, - формирование представлений о |

|   |  |  |
|---|--|--|
| эмоционального ответа на появление близкого взрослого (мама), эмоционально-положительное общение с ним,<br>-знакомство детей с ближайшим окружением.  | -ознакомление детей с предметами народного творчества,<br>-формирование представлений о макросоциальном окружении ребенка (мой двор, моя улица, дорога в детский сад, транспорт и т.д.),<br>-первичное знакомство детей с микрорайоном, символикой государства (флаг).   | значении народных и общественно-гражданских праздников (День матери, Новый год, Рождество, День защитника Отечества, Международный женский день, Масленица, День Победы),<br>-формирование представлений о малой родине и России, о социокультурных ценностях народа, об отечественных традициях и праздниках.   |
| <b>Организация совместной деятельности, направленной на приобщение детей к российским общенациональным традициям</b>  |  |  |
| -организация продуктивной деятельности в преддверии праздников («Подарок маме», «Поздравим наших пап и дедушек» и пр.),<br>-участие в групповых праздничных мероприятиях, посвященных народным и общественно-гражданским праздникам | -организация продуктивной деятельности в преддверии праздников («Подарок маме», «Поздравим наших пап и дедушек» и пр.), создание коллективных поздравительных работ,<br>-участие в оформлении группы к праздникам,<br>-участие в групповых мероприятиях, посвященных народным и общественно-гражданским праздникам                                     | -формирование самостоятельности в продуктивной деятельности в преддверии праздников («Украсим группу», «Поздравительная открытка»),<br>-активное участие в создании коллективных работ,<br>-активное участие в оформлении группы к праздникам, проявление инициативы,<br>-активное участие в групповых и общесадовских мероприятиях, посвященных народным и общественно-гражданским праздникам |
| <b>Формирование правильного и безопасного поведения в природе, осознанного отношения к растениям, животным, к последствиям хозяйственной деятельности человека</b>  |  |  |
| -обучение социальным способам взаимодействия с природой,<br>-формирование умения наблюдать за изменениями в природе и погоде.   | -формирование умений по уходу за растениями в центре природы, на участке,<br>-обучение элементарным правилам поведения в природе,<br>-формирование у детей элементарных представлений о живой и неживой природе, умения выделять основные признаки объектов природы,<br>- формирование у детей представлений о временах года: лето, осень, зима, весна | -воспитание у детей основ экологической культуры: эмоциональное, бережное отношение к природе,<br>-формирование представлений о простейших связях и зависимостях в природе,<br>-формирование у детей практических навыков и умений в разнообразной деятельности в природе,<br>-воспитание гуманного отношения к природе  |

### Социальное направление воспитания

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

В дошкольном детстве ребенок открывает Личность другого человека и его значение в собственной жизни и жизни людей. Он начинает осваивать все многообразие социальных отношений и социальных ролей. Он учится действовать сообща, подчиняться правилам, нести ответственность за свои поступки, действовать в интересах семьи, группы. Формирование правильного ценностно-смыслового отношения ребенка к социальному окружению невозможно без грамотно выстроенного воспитательного процесса, в котором обязательно должна быть личная социальная инициатива ребенка в детско-взрослых и детских общностях. Важным аспектом является формирование у дошкольника представления

о мире профессий взрослых, появление к моменту подготовки к школе положительной установки к обучению в школе как важному шагу взросления.

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

Выделяются основные задачи социального направления воспитания.

1) Формирование у ребенка 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, милосердия и заботы. Анализ поступков самих детей 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 ДОО должен сосредоточить свое внимание на нескольких основных направлениях воспитательной работы:

- организовывать сюжетно-отобразительные игры (в семью, в команду и т. п.), игры с правилами, традиционные народные игры и пр.;
- воспитывать у детей навыки поведения в обществе;
- учить детей сотрудничать, организуя групповые формы в продуктивных видах деятельности;
- учить детей анализировать поступки и чувства – свои и других людей;
- учить детей проявлять заботу и помощь;

создавать доброжелательный психологический климат в группе.

**В части, формируемой участниками образовательных отношений,** используется методическая разработка «Система визуального сопровождения социально-коммуникативного развития детей с РАС» (Зырянова Ю.А., Черемных С.А., Исаева Е.Н., Чекалёва Т.А., Мелешко О.В.), направленная на формирование коммуникативных умений, развитие невербального общения, взаимодействия со взрослым и другими детьми, развитие умений регулировать своё поведение, обращаться с просьбой, выражать своё желание и потребности социально приемлемыми способами, принимать участие в коллективной деятельности.

Для формирования у ребенка с РАС представлений о добре и зле, о мотивах поступков и их последствиях для окружающих и самого ребенка, развития эмоций и эмпатии используется пособие по театрализованной деятельности Баряевой Л.Б., Вечкановой И.Г., Загребасовой Е., Зарина А. «Театрализованные игры-занятия с детьми с проблемами в интеллектуальном развитии». В пособии представлена коррекционно-развивающая работа с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья, основанная на театрализованных играх. В театрализованной игре в эмоционально комфортных условиях моделируются социальные отношения, возможные ситуации (в том числе и проблемные), отражающие общение с людьми и природным миром, положение ребенка в семье, в кругу сверстников и взрослых. В результате дети получают представления, которые затем закрепляются в реальной жизни. Таким образом дети усваивают социальный опыт, преодолевая познавательный эгоцентризм и негативные формы поведения.

### **Познавательное направление воспитания**

Ценность – **знания**. Цель познавательного направления воспитания – формирование ценности познания.

Значимым для воспитания ребенка 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 взрослому как источнику знаний;
- 3) приобщение ребенка к культурным способам познания: слово (книги, рассказ), произведения искусства (картинки, изображения), технические устройства (игрушки, ноутбук), практические виды деятельности (игра, труд, конструирование) и др.

Направления деятельности воспитателя:

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

### **Физическое и оздоровительное направление воспитания**

Ценность – **здоровье**. Цель данного направления – сформировать навыки здорового образа жизни, где безопасность жизнедеятельности лежит в основе всего. Физическое развитие и освоение ребенком своего тела происходит в виде любой двигательной активности: выполнение бытовых обязанностей, игр, ритмики и танцев, творческой деятельности, спорта, прогулок.

Задачи по формированию здорового образа жизни:

- обеспечение построения образовательного процесса физического воспитания детей (совместной и самостоятельной деятельности) на основе здоровьесформирующих и здоровьесберегающих технологий, и обеспечение условий для гармоничного физического и эстетического развития ребенка;
- закаливание, повышение сопротивляемости к воздействию условий внешней среды;
- укрепление опорно-двигательного аппарата; развитие двигательных способностей, обучение двигательным навыкам и умениям;
- формирование элементарных представлений в области физической культуры, здоровья и безопасного образа жизни;
- организация сна, здорового питания, выстраивание правильного режима дня;
- воспитание экологической культуры, обучение безопасности жизнедеятельности.

Направления деятельности воспитателя:

- организация подвижных, спортивных игр, в том числе традиционных народных игр, дворовых игр на территории детского сада;
- организация работы по воспитанию основ здорового образа жизни;
- введение оздоровительных традиций в ДОО.

Формирование у дошкольников **культурно-гигиенических навыков** является важной частью воспитания **культуры здоровья**. Воспитатель должен формировать у дошкольников 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 в ДОО.

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

Формируя у детей культурно-гигиенические навыки, воспитатель ДОО должен сосредоточить свое внимание на нескольких основных направлениях воспитательной работы:

- формировать у ребенка навыки поведения во время приема пищи;
  - формировать у ребенка представления о ценности здоровья, красоте и чистоте тела;
  - формировать у ребенка привычку следить за своим внешним видом;
  - включать информацию о гигиене в повседневную жизнь ребенка, в игру.
- Работа по формированию у ребенка культурно-гигиенических навыков должна вестись в тесном контакте с семьей.

### **Трудовое направление воспитания**

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

Основная цель трудового воспитания дошкольника заключается в формировании ценностного отношения детей к труду, трудолюбию, а также в приобщении ребенка к труду. Можно выделить основные задачи трудового воспитания.

1) Ознакомление с доступными детям видами труда взрослых и воспитание положительного отношения к их труду, познание явлений и свойств, связанных с преобразованием материалов и природной среды, которое является следствием трудовой деятельности взрослых и труда самих детей.

2) Формирование навыков, необходимых для трудовой деятельности детей, 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 ДОО должен сосредоточить свое внимание на нескольких направлениях воспитательной работы:

- показать детям необходимость постоянного труда в повседневной жизни, использовать его возможности для нравственного воспитания дошкольников;
- воспитывать у ребенка бережливость (беречь игрушки, одежду, труд и старания родителей, воспитателя, сверстников), так как данная черта непременно сопряжена с трудолюбием;
- предоставлять детям самостоятельность в выполнении работы, чтобы они почувствовали ответственность за свои действия;
- собственным примером трудолюбия и занятости создавать у детей соответствующее настроение, формировать стремление к полезной деятельности;
- связывать развитие трудолюбия с формированием общественных мотивов труда, желанием приносить пользу людям.

### **Содержание работы по этапам обучения**

| <b>Начальный этап</b>   | <b>Основной этап</b>  | <b>Пропедевтический этап</b>   |
|---|---|--|
| <b>Ознакомление с доступными детям видами труда взрослых и воспитание положительного отношения к их труду, познание явлений и свойств, связанных с преобразованием материалов и природной среды, которое является следствием трудовой деятельности взрослых и труда самих детей</b> |   |  |
| -формирование интереса к совместным действиям с взрослым (педагогом) в процессе осуществления режимных моментов,  | -формирование представлений о профессиях, -организация отобразительных игр, связанных с | -формирование представлений о некоторых профессиях (врач, воспитатель, продавец, повар, военный, водитель), -организация сюжетно-ролевых |

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p>бытовых и игровых ситуаций,<br/>-организация наблюдения за трудовой деятельностью младшего воспитателя,<br/>-обучение детей умению играть рядом, не разрушая постройки других детей.</p>  | <p>профессиями: магазин, больница, парикмахерская, водитель автобуса,<br/>-формирование бережливости к результатам трудовой деятельности,<br/>-формирование причинно-следственных связей между процессом и конечным результатом деятельности.</p>   | <p>игр, обучение умению развивать сюжет,<br/>-формирование осознанно аккуратного и бережливого отношения к результатам труда своим и других людей,<br/>- формирование позитивных установок к самообслуживанию, хозяйственно-бытовому труду, различным видам профессионального труда и творчества,<br/>-осознание ребенком зависимости между целью, процессом и конечным результатом деятельности.</p> |
| <p><b>Формирование навыков, необходимых для трудовой деятельности детей, трудового усилия</b></p>  |   |   |
| <p>-развитие самообслуживания, выполнение трудовых операций при поддержке и помощи взрослого,<br/>-развитие навыков одевания-раздевания, формирование навыков опрятности,<br/>-формирование навыков социального поведения:<br/>совершенствование</p> | <p>-формирование у детей желания участвовать в совместной деятельности (уборка игрушек; уход за растениями; сервировка стола, уборка посуды; уход за территорией; влажная уборка помещения в детском саду и дома; посадка лука и цветов в детском саду, на приусадебном участке и др.),<br/>-соблюдение последовательности при одевании/раздевании,</p> | <p>-совершенствование навыков самообслуживания (ребенок самостоятельно ест с помощью столовых приборов, одевается, умывается, моет руки, убирает игрушки после игры),<br/>- поддержка инициативы, самостоятельности и ответственности детей в различных видах деятельности;<br/>-развитие способности проявлять себя как субъект</p>  |

|   |   |   |
|---|---|---|
| <p>точности и координации движений рук и пальцев при выполнении действий с полотенцем, расческой, ложкой, чашкой.</p> | <p>формирование умения пользоваться различными видами застежек на одежде, расческой, зубной щеткой,<br/>-формирование у детей практических действия, которые необходимы им для наведения порядка в своих вещах, помещении, игровом уголке,<br/>-обучение детей взаимодействию со сверстниками в процессе выполнения хозяйственно-бытовых поручений,<br/>- воспитание самостоятельности и активности детей в процессе трудовой деятельности, в создании поделок ручного труда.</p> | <p>трудовой деятельности;<br/>-предоставление возможности для самовыражения детей в индивидуальных, групповых и коллективных формах труда,<br/>-формирование сознательного стремления ухаживать за растениями в уголке природы, поддерживать порядок в групповой комнате,<br/>-формирование самостоятельности при выполнении трудовых поручений, дежурства по столовой.</p> |
|---|---|---|

### Этико-эстетическое направление воспитания

Ценности – культура и красота. **Культура поведения** в своей основе имеет глубоко социальное нравственное чувство – уважение к человеку, к законам человеческого общества. Культура отношений является делом не столько личным, сколько общественным. Конкретные представления о культуре поведения усваиваются ребенком вместе с опытом поведения, с накоплением нравственных представлений.

Можно выделить 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) воспитание любви к прекрасному, уважения к традициям и культуре родной страны и других народов;
- 4) развитие творческого отношения к миру, природе, быту и к окружающей ребенка действительности;
- 5) формирование у детей эстетического вкуса, стремления окружать себя прекрасным, создавать его.

Для того чтобы формировать у детей **культуру поведения**, воспитатель ДОО должен сосредоточить свое внимание на нескольких основных направлениях воспитательной работы:

- учить детей уважительно относиться к окружающим людям, считаться с их делами, интересами, удобствами;
- воспитывать культуру общения ребенка, выражающуюся в общительности, этикет вежливости, предупредительности, сдержанности, умении вести себя в общественных местах;
- воспитывать культуру речи: называть взрослых на «вы» и по имени и отчеству; не перебивать говорящих и выслушивать других; говорить четко, разборчиво, владеть голосом;
- воспитывать культуру деятельности, что подразумевает умение обращаться с игрушками, книгами, личными вещами, имуществом ДОО; 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 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.

Направления деятельности воспитателя по эстетическому воспитанию предполагают следующее:

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

### *Содержание работы по этапам обучения*

| Начальный этап  | Основной этап  | Пропедевтический этап  |
|---|--|--|
| <b>Формирование у детей культуры поведения</b>  |  |  |
| -формировать умение находиться рядом с другими детьми, считаться с их игровыми интересами,<br>-формирование социально приемлемого поведения в группе, на участке, дома,<br>-воспитания культуры общения: здороваться, прощаться, говорить спасибо, пожалуйста (при наличии речи),<br>-формирования умения обращаться с игрушками, книгами, использовать их по назначению. | -обучение совместной деятельности, игре в малых подгруппах, парах,<br>-формирование терпимого отношения к потребностям и предпочтениям других людей,<br>-налаживание эмоционально положительного контакта со сверстниками и взрослыми, умение регулировать свое поведение (при участии педагога),<br>-владение культурными формами речевого общения: здороваться, прощаться, говорить спасибо, пожалуйста (при наличии речи), а также поведения (вести себя спокойно, доброжелательно, выполнять указания взрослого),<br>-при наличии речи называть взрослых на «вы» и по имени и отчеству,<br>-воспитание культуры деятельности: привести в порядок рабочее место, аккуратно убрать все за собой; привести в порядок свою одежду. | -усвоение норм и правил поведения, принятых в обществе,<br>-совершенствование способностей к продуктивному взаимодействию со сверстниками в процессе коллективных дел с учетом их интересов и потребностей,<br>-умение регулировать свое поведение в зависимости от ситуации,<br>-самостоятельное использование культурных речевых форм, обращение к взрослым на «вы» и по имени и отчеству,<br>-проявление самостоятельности и ответственности при обращении с игрушками, книгами, вещами (осуществление уборки и ухода). |
| <b>Становление у ребенка ценностного отношения к красоте</b>  |  |  |
| -развитие чувств и эмоций детей,<br>-формирование эмоционального отклика в виде улыбок и смеха в ответ на звучание знакомых игрушек, потешек, песенок,<br>-формирование интереса к  | -формирование чувства прекрасного на основе предметов народного творчества, музыки, фольклора,<br>-формирование элементарных представлений о разных видах искусства и художественно-практической деятельности,   | -поддержка инициативы и самостоятельности детей в различных видах изобразительной деятельности и конструирования,<br>-формирование основ художественной культуры детей, эстетических чувств на   |



|   |   |  |
|---|---|--|
| <p>прослушиванию музыкальных произведений, способности к сопереживанию, -использование музыкальных инструментов по назначению (с учетом функциональных возможностей ребенка), -формирование эмоционального отклика на результаты собственного творчества, -формирование умения повторять движения за взрослым при звучании знакомой музыки, -воспитание у ребенка стремления быть красивым, опрятным.</p> | <p>-формирование начальных представлений о театре, -стимулирование детей к участию в коллективной драматизации, художественной деятельности, музыкальных номерах, -развитие у детей способности всматриваться в очертания линий, форм, мазков, пятен, силуэтов, находить их сходство с предметами и явлениями, замечать прекрасное.</p> | <p>основе знакомства с произведениями изобразительного искусства, -становление эстетического отношения к окружающему миру и творческих способностей, -формирование основ художественно-эстетической культуры, элементарных представлений об изобразительном искусстве и его жанрах, о музыкальном искусстве и его жанрах, -формирование представлений о художественной культуре, фольклорных и музыкальных традициях малой родины и Отечества, единстве и многообразии способов выражения художественной культуры разных стран и народов мира.</p> |
|---|---|--|

### **Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников в процессе реализации Программы воспитания**

Единство ценностей и готовность к сотрудничеству всех участников образовательных отношений составляет основу уклада ДОО, в котором строится воспитательная работа. Для дошкольной организации важно интегрировать семейное и общественное дошкольное воспитание, сохранить приоритет семейного воспитания, активнее привлекать семьи к участию в образовательном процессе. Определяющим фактором в выстраивании отношений «семья-ДОО» является личностное взаимодействие педагога и родителей в процессе воспитания ребенка. Организация такого взаимодействия осуществляется по следующим направлениям:

- изучение семьи, запросов, уровня психолого-педагогической компетентности,
- информирование родителей (законных представителей),
- консультирование родителей (законных представителей),
- просвещение и обучение родителей (законных представителей),
- совместная деятельность ДОО и семьи.

Организация воспитательной процесса предполагает использование разнообразных форм деятельности с родителями при реализации всех направлений воспитания.

### **Формы деятельности, используемые в построении сотрудничества педагогов и родителей (законных представителей) в процессе воспитательной работы**

| <b>Направления воспитания</b> | <b>Формы деятельности с родителями (законными представителями) в процессе воспитательной работы</b>  |
|-------------------------------|--|
| <b>Патриотическое</b>         | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Совместные детско-родительские мероприятия в различных формах: конкурсы, спортивные и музыкальные мероприятия, флешмобы, выставки, рисунков, поделок, фотовыставки и др.</li> <li>2. Тематические творческие проекты.</li> <li>3. Подбор познавательных статей из истории города, области, экскурсии с фотокамерой, видеосъемкой.</li> <li>4. Индивидуальные и коллективные консультации.</li> </ol> |

|                           |  |
|---------------------------|--|
| <b>Социальное</b>         | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Анкетирование</li> <li>2. Индивидуальные и коллективные консультации, в том числе специалистов (педагога-психолога, учителя-дефектолога).</li> <li>3. Семинары-практикумы, родительские гостиные, тренинги.</li> <li>4. Тематические творческие проекты.</li> <li>5. Праздники, досуги.</li> <li>6. Дни открытых дверей.</li> </ol>  |
| <b>Познавательное</b>     | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Совместные досуги и мероприятия (мастер-классы, родительские конференции, “круглый стол” и др.);</li> <li>2. Ознакомление родителей с результатами деятельности детей.</li> <li>3. Открытые мероприятия с детьми и родителями.</li> <li>4. Создание тематических выставок при участии родителей.</li> <li>5. Тематические творческие проекты.</li> </ol>   |
| <b>Физическое</b>         | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Анкетирование, определение путей улучшения здоровья каждого ребёнка (в том числе с применением дистанционных образовательных технологий).</li> <li>2. Спортивные и закалывающие мероприятия для укрепления здоровья и снижения заболеваемости детей в ДОО и семье.</li> <li>3. Коллективные и индивидуальные консультации по пропаганде здорового образа жизни среди родителей.</li> <li>4. Санитарно-просветительская и медико-педагогическая помощь семьям с учётом преобладающих запросов родителей.</li> </ol> |
| <b>Трудовое</b>           | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Коллективные и индивидуальные консультации.</li> <li>2. Совместные субботники.</li> <li>3. Дни открытых дверей.</li> <li>4. Тематические творческие проекты.</li> </ol>  |
|                           | <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Мастер-классы, творческие мастерские.</li> <li>6. Совместный труд родителей, педагогов и воспитанников при подготовке к массовым праздникам.</li> </ol>  |
| <b>Этико-эстетическое</b> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Совместная организация выставок произведений искусства (декоративно-прикладного) с целью обогащения этико-эстетических представлений детей.</li> <li>2. Анкетирование родителей с целью изучения их представлений об эстетическом воспитании детей.</li> <li>3. Проведение праздников, досугов, литературных и музыкальных вечеров с привлечением родителей.</li> <li>4. Консультации для родителей по этико-эстетическому воспитанию дошкольников.</li> <li>5. Тематические творческие проекты.</li> </ol>        |

## 2.7.5. Организационный раздел Программы воспитания

### Общие требования к условиям реализации Программы воспитания

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

1) Обеспечение личностно развивающей предметно-пространственной среды, в том числе современное материально-техническое обеспечение, методические материалы и средства обучения.

2) Наличие профессиональных кадров и готовность педагогического коллектива к достижению целевых ориентиров Программы воспитания.

3) Взаимодействие с родителями по вопросам воспитания.

4) Учет индивидуальных особенностей детей с РАС дошкольного возраста, в интересах которых реализуется Программа воспитания (возрастных, физических, психологических, национальных и пр.).

Условия реализации Программы воспитания (кадровые, материально-технические, психолого-педагогические, нормативные, организационно-методические и др.) интегрируются с соответствующими пунктами организационного раздела АОП ДО.

Уклад задает и удерживает ценности воспитания – как инвариантные, так и *свои собственные*, – для всех участников образовательных отношений: руководителей ДОО, воспитателей и специалистов, вспомогательного персонала, воспитанников, родителей (законных представителей), субъектов социокультурного окружения ДОО.

Уклад определяется общественным договором, устанавливает правила жизни и отношений в ДОО, нормы и традиции, психологический климат (атмосферу), безопасность, характер воспитательных процессов, способы взаимодействия между детьми и педагогами, педагогами и родителями, детьми друг с другом. Уклад включает в себя сетевое информационное пространство и нормы общения участников образовательных отношений в социальных сетях.

Уклад учитывает специфику и конкретные формы организации распорядка дневного, недельного, месячного, годового цикла жизни ДОО.

Для реализации Программы воспитания уклад должен целенаправленно проектироваться командой ДОО и быть принят всеми участниками образовательных отношений.

Процесс проектирования уклада ДОО включает следующие шаги.

| № п/п | Шаг   | Оформление   |
|-------|---|--|
| 1     | Определить ценностно-смысловое наполнение жизнедеятельности ДОО.  | Устав ДОО, локальные акты, правила поведения для детей и взрослых, внутренняя символика. |
| 2     | Отразить сформулированное ценностно-смысловое наполнение во всех форматах жизнедеятельности ДОО:<br>– специфику организации видов деятельности;<br>– обустройство развивающей предметно-пространственной среды;<br>– организацию режима дня;<br>разработку традиций и ритуалов ДОО; | АОП ДО и Программа воспитания.   |

|   |   |  |
|---|---|--|
|   | – праздники и мероприятия.  |  |
| 3 | Обеспечить принятие всеми участниками образовательных отношений уклада ДОО. | Требования к кадровому составу и профессиональной подготовке сотрудников. Взаимодействие ДОО с семьями воспитанников. Социальное партнерство ДОО с социальным окружением. Договоры и локальные нормативные акты. |

Уклад и ребенок с РАС 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 взрослого», который создает предметно-образную среду, способствующую воспитанию необходимых качеств;
- «от совместной деятельности ребенка и взрослого», в ходе которой формируются нравственные, гражданские, эстетические и иные качества ребенка в ходе специально организованного педагогического взаимодействия ребенка и взрослого, обеспечивающего достижение поставленных воспитательных целей;
- «от ребенка», который самостоятельно действует, творит, получает опыт деятельности, в особенности – игровой.

### **Организация предметно-пространственной среды**

Предметно-пространственная среда (далее – ППС) должна отражать федеральную, региональную специфику, а также специфику ОО и включать:

- оформление помещений;
- оборудование;
- игрушки.

ППС должна отражать ценности, на которых строится программа воспитания, способствовать их принятию и раскрытию ребенком.

*Среда включает знаки и символы государства, региона, города и организации.* Символы России сопровождают воспитанников на праздниках и мероприятиях. Российский флаг, как наиболее доступное символическое воплощение государственности, используется педагогами для оформления групп и помещений, может быть воплощено в детском творчестве.

*Среда отражает региональные, этнографические, конфессиональные и другие особенности социокультурных условий, в которых находится организация.* Предметно-развивающая среда включает в себя элементы, способствующие уточнению, расширению и конкретизации представлений детей о некоторых народностях страны, приобщению детей к культурному наследию народов, историческому прошлому родного края, богатствам природы региона, о его народных традициях и промыслах, об устном народном творчестве, о природе, семье и семейных традициях. С этой целью в центрах размещаются игровые пособия и материалы, информационный материал, макеты, книги, иллюстрации. В условиях ДОО, группы можно создать совместно с детьми и родителями музейную среду (мини-музеи) различной тематики.

*Среда должна быть экологичной, природосообразной и безопасной.* Предметно-пространственная среда должна отвечать требованиям техники безопасности, санитарным требованиям, правилам пожарной безопасности, особенностям физиологии детей, принципам функционального комфорта. Игровое оборудование и мебель должны быть изготовлены из экологически безопасных материалов. При формировании предметно-

пространственной среды педагоги должны учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей, гендерные различия, предусматривать развитие инициативы и самостоятельности ребенка.

*Среда обеспечивает ребенку возможность общения, игры и совместной деятельности. Отражает ценность семьи, людей разных поколений, радость общения с семьей.* В группе создаются условия для разворачивания игровой деятельности самых разных видов (свободная игра, ролевая игра, игры с правилами и различной предметностью). Игровое пространство изменяется с учетом возраста воспитанников, их интересов и склонностей. Педагогами создаются модульные игровые зоны таким образом, чтобы в них была возможность творческого приспособления пространства к задачам игры, разворачиваемой детьми. При формировании игрового пространства избавляемся от загромождения пространства малофункциональными и несочетаемыми друг с другом предметами; создаем для ребенка три предметных пространства, отвечающих масштабам действий его рук (масштаб «глаз – рука»), роста и предметного мира взрослых; исходим из эргономических требований к жизнедеятельности: антропометрических, физиологических и психологических особенностей обитателя этой среды. Для зонирования пространства используем невысокие двусторонние стеллажи на колесиках или легкие переносные ширмы. Вместо традиционных больших ковров используем небольшие коврики, которые при необходимости можно совместить в единое игровое пространство, либо разъединить на несколько тематических зон (поляна, озеро, дом и т. д.). В центре эмоциональной разгрузки создаем «семейную зону», в которой размещаем семейные фотографии, альбомы и изображения сцен семейной жизни. Организуем игровое пространство для сюжетно-ролевых и сюжетно-отобразительных игр «Дом», «День рождения», «Пришли гости» и др.

*Среда обеспечивает ребенку возможность познавательного развития, экспериментирования, освоения новых технологий, раскрывает красоту знаний, необходимость познания, формирует целостную картину мира.* В оснащении развивающей предметно-пространственной среды используются материалы, активизирующие познавательную деятельность: развивающие игры, технические устройства и игрушки, модели, предметы для проведения опытов; природные материалы для изучения, экспериментирования, составления коллекций.

*Среда обеспечивает ребенку возможность посильного труда, а также отражает ценности труда в жизни человека и государства (портреты членов семей воспитанников, представителей профессий и пр.)* Результаты труда ребенка могут быть отражены и сохранены в среде. В группах размещается оборудование и инструменты для трудовой деятельности: оборудование по уходу за комнатными растениями, специальная одежда (фартуки, косынки, перчатки), инвентарь для труда на огороде, цветнике. Для организации хозяйственно-бытового труда в распоряжении детей тапки, тряпочки, схемы последовательности выполнения трудовых действий. Для оформления уголка дежурства используется стенд с фотографиями или картинками детей. Для ознакомления дошкольников с трудом взрослых используются дидактические игры, наглядные пособия, художественная литература.

*Среда обеспечивает ребенку возможности для укрепления здоровья, раскрывает смысл здорового образа жизни, физической культуры и спорта.* В учреждении спортивный зал совмещен с музыкальным залом, поэтому игровое спортивное оборудование размещено в специальном помещении и в каждой группе и может быть использовано в любой момент. В каждой группе организуются центры двигательной активности, содержащие разнообразные материалы и оборудование для проведения игр малой подвижности, развития меткости, ловкости, координации движений. Дополнительно в группах размещаются дидактические игры, наглядные пособия, знакомящие детей с ценностями здорового образа жизни. Спортивная и игровые площадки детского сада представляют возможности для закрепления и совершенствования двигательных навыков воспитанников, проведения занятий в теплое время года, подвижных и спортивных игр. Для этого широко используется стационарное

спортивное оборудование, разметка, выносной материал.

*Среда предоставляет ребенку возможность погружения в культуру России, знакомства с особенностями региональной культурной традиции. Вся среда дошкольной организации гармонична и эстетически привлекательна.* В группах организуются центры художественного творчества, где дети удовлетворяют свою потребность в самовыражении через рисование, лепку, аппликацию. В центрах творчества размещаются разнообразные материалы с учетом возраста и индивидуальных возможностей воспитанников (карандаши, бумага разной фактуры, гуашь, кисти и пр.). Оформляются выставки с образцами народного художественного промысла, где дети могут погрузиться в культуру России, познакомиться с разнообразными видами росписи, предметами народно-прикладного искусства.

При выборе материалов и игрушек для ППС предпочтение отдается продукции отечественных и территориальных производителей. Игрушки, материалы и оборудование соответствуют возрастным задачам воспитания детей дошкольного возраста.

***В части, формируемой участниками образовательных отношений,*** для детей с РАС Организация обеспечивает визуализацию предметного окружения, целенаправленных действий, усилий, трудовых процессов, режимных моментов, социально приемлемого поведения. Для этого используются различные расписания и алгоритмы действий, индивидуальные коммуникативные альбомы, комплекты социальных историй, визуальные доски и пособия. В центрах активности групп размещаются соответствующие игровому материалу предметные картинки, а также изображения и алгоритмы действий с ними.

### **Кадровое обеспечение воспитательного процесса**

Процесс воспитания - процесс комплексный, что требует соблюдения целого ряда важных педагогических требований, тщательной организации взаимодействия между взрослыми и воспитанниками. Воспитательному процессу присущи значительные вариативность и неопределенность результатов. В одних и тех же условиях последние могут существенно отличаться. Это во многом обусловлено действиями названных выше субъективных факторов большими индивидуальными различиями воспитанников, их социальным опытом, отношением к воспитанию.

Уровень профессиональной подготовленности педагогов, их мастерство, умение руководить процессом также оказывают большое влияние на ход и результаты воспитательного процесса. Его течение необычно тем, что идет в двух направлениях: от воспитателя к воспитаннику и от воспитанника к воспитателю. Управление процессом строится главным образом на обратных связях, т. е. на той информации, которая поступает от воспитанников. Чем больше ее в распоряжении педагога, тем целесообразнее воспитательное воздействие. Однако при организации педагогического взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья бывает очень сложно оценить результаты воспитательной работы из-за ограниченности обратной связи, поэтому к профессиональным навыкам педагога, работающего в коррекции, предъявляются особые требования. Кроме этого, возрастает роль других работников учреждения, особенно младших воспитателей, медицинских сестер и врачей-специалистов.

В ДОО происходит разделение функционала сотрудников, связанного с организацией и реализацией воспитательного процесса.

### *Воспитательные функции персонала ДОО*

| Должность                | Функционал   |
|--------------------------|--|
| Заведующий               | <ul style="list-style-type: none"> <li>-управляет воспитательной деятельностью на уровне ДОО;</li> <li>-разрабатывает необходимые для организации воспитательной деятельности в ДОО нормативные правовые документы (положения, инструкции, должностные и функциональные обязанности и др.);</li> <li>-создает условия, позволяющие педагогическому составу реализовать воспитательную деятельность;</li> <li>-проводит анализ итогов воспитательной деятельности в ДОО за учебный год;</li> <li>-регулирует воспитательную деятельность в ДОО;</li> <li>-контролирует исполнение управленческих решений по воспитательной деятельности в ДОО (в том числе осуществляет мониторинг качества организации воспитательной деятельности в ДОО).</li> </ul>  |
| Старший воспитатель      | <ul style="list-style-type: none"> <li>-планирует воспитательную деятельность в ДОО на учебный год, включая календарный план воспитательной работы на учебный год;</li> <li>-организует воспитательную деятельность в ДОО;</li> <li>-разрабатывает необходимые для организации воспитательной деятельности в ДОО нормативные правовые документы (положения, инструкции, должностные и функциональные обязанности, проекты и программы воспитательной работы и др.);</li> <li>-анализирует возможности имеющихся структур для организации воспитательной деятельности;</li> <li>-осуществляет развитие сотрудничества с социальными партнерами;</li> <li>-организует практическую работу в ДОО в соответствии с календарным планом воспитательной работы;</li> <li>-подводит итоги воспитательной деятельности за учебный год.</li> </ul>   |
| Воспитатель              | <ul style="list-style-type: none"> <li>-осуществляет образовательный процесс воспитанников, обеспечивая выполнение задач АОП ДО, включая Рабочую программу воспитания, в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО) и годовым планом ДОО;</li> <li>-содействует созданию благоприятных условий для индивидуального развития и нравственного формирования личности воспитанников, вносит необходимые коррективы в систему их воспитания;</li> <li>-осуществляет изучение личности воспитанников, их склонностей, интересов, индивидуальных способностей, содействует росту их познавательной мотивации, становлению их самостоятельности, формированию компетентностей и развитию способностей в разных формах организации детской деятельности;</li> <li>-создает благоприятную микросреду и морально-психологический климат для каждого воспитанника, способствует развитию общения воспитанников со сверстниками в группе, педагогическими работниками, родителями (законными представителями)</li> </ul> |
| Музыкальный руководитель | <ul style="list-style-type: none"> <li>-осуществляет развитие музыкальных способностей и эмоциональной сферы, творческой деятельности воспитанников; деятельность по воспитанию, образованию и развитию воспитанников;</li> <li>-изучает индивидуальные способности, склонности и интересы воспитанников в области музыкально-художественной деятельности и музыкального искусства.;</li> <li>-создает благоприятные условия для индивидуального развития и нравственного формирования личности воспитанников.</li> </ul>  |

|                    |   |
|--------------------|---|
| Учитель-дефектолог | <p>-осуществляет выравнивание познавательного и психофизического развития воспитанников с ОВЗ и обеспечение их всестороннего гармоничного развития;</p> <p>-создает условия для компенсации основного дефекта, коррекции поведения, обеспечивает эмоциональное благополучие дошкольников</p>  |
| Педагог-психолог   | <p>-оказывает психолого-педагогическую помощь воспитанникам;</p> <p>-осуществляет социологические исследования личностных особенностей детей;</p> <p>-организует и проводит различную воспитательную работу, направленную на коррекцию и развитие эмоционально-волевой сферы, психических процессов, поведения;</p> <p>-обеспечивает совместно с другими педагогическими работниками успешную адаптацию и социализацию воспитанников;</p> <p>-организует информационную и консультационную работу с родителями (законными представителями) по вопросам воспитания и развития детей.</p> |
| Учитель - логопед  | <p>- учит ребёнка работать в режиме диалога, отвечать на поставленные вопросы по существу, поддерживать диалог и даже инициировать его;</p> <p>- воспитание интереса к окружающему миру, потребности в общении, расширение круга увлечений;</p> <p>- стимуляцию звуковой и речевой активности.</p>  |



## **Особые требования к условиям, обеспечивающим достижение планируемых личностных результатов в работе с детьми с ОВЗ**

Организация образовательной деятельности строится в соответствии с адаптированными основными образовательными программами дошкольного образования, а для детей-инвалидов и в соответствии с индивидуальной программой реабилитации и абилитации инвалида.

Образовательная организация обеспечивает принятие любого ребенка независимо от его индивидуальных особенностей (психофизиологических, социальных, психологических, этнокультурных, национальных, религиозных и др.) и обеспечивает ему оптимальную социальную ситуацию развития.

Коррекционная направленность учреждения влияет на все сферы деятельности и является ценностной основой уклада ДОО и основанием для проектирования воспитывающих сред, деятельностей и событий.

**На уровне уклада** ДОО такие социокультурные ценности, как забота, принятие, взаимоуважение, взаимопомощь, совместность, сопричастность, социальная ответственность разделяться всеми участниками образовательных отношений и становятся основой для построения взаимодействия в общностях.

**На уровне воспитывающих сред:** ППС строится как максимально доступная для детей с РАС; событийная воспитывающая среда ДОО обеспечивает возможность включения каждого ребенка в различные формы жизни детского сообщества; рукотворная воспитывающая среда обеспечивает возможность демонстрации уникальности достижений каждого ребенка.

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

**На уровне деятельностей:** педагогическое проектирование совместной деятельности в разновозрастных группах, в малых группах детей, в детско-родительских группах в индивидуальном взаимодействии обеспечивает условия освоения доступных навыков, формирует опыт работы в малой группе детей, развивает активность и ответственность каждого ребенка в социальной ситуации его развития.

**На уровне событий:** проектирование педагогами ритмов жизни, праздников и общих дел с учетом специфики социальной и культурной ситуации развития ребенка с ОВЗ обеспечивает возможность участия каждого воспитанника в жизни и событиях группы, ДОО, формирует личностный опыт, развивает самооценку и уверенность ребенка в своих силах.

### **Особенности организации воспитательного процесса с детьми с расстройствами аутистического спектра**

Совместная деятельность с ребенком строится по трем основным направлениям:

1. Установление эмоционального контакта и выработка продуктивных форм взаимодействия.
2. Построение программы социально-бытовой адаптации.
3. Подготовка к школе.

При установлении контакта с ребенком очень важно не быть навязчивым и не смотреть слишком пристально ребенку в глаза. Четко и кратко формулировать просьбы и инструкции, не повторять их несколько раз подряд. При обучении навыкам бытового поведения использовать четкие алгоритмы. Алгоритмы могут быть визуализированы с помощью картинок и схем. Для выражения желаний и предпочтений ребенка используется система карточек и (или) индивидуальные планшеты. Необходимо постепенно формировать взгляд ребенка, удерживая предметы на уровне глаз педагога до тех пор, пока ребенок не

посмотрит в глаза. При формировании социально приемлемого поведения важно научиться подражать действиям ребенка, стать «ловушкой внимания» для него, тогда он постепенно начинает обращать внимание на действия взрослого, а затем и подражать ему.

Для ребенка с РАС очень важна стереотипичность выполняемых действий, постоянство окружающей обстановки, окружающих людей, поэтому при организации воспитательной работы необходимо совместно с родителями (законными представителями) выработать единые требования к поведению ребенка, окружающей среде, режиму дня.

Основными условиями реализации Программы воспитания в Организации, 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.

Задачами воспитания обучающихся с РАС в условиях Организации 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 РАС 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 РАС;
- 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.

### **III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ**

#### **3.1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА С РАС**

Программа предполагает создание следующих психолого-педагогических условий, направленных на преодоление обусловленных аутизмом нарушений, сопутствующих расстройств и развитие ребёнка в соответствии с его индивидуальными особенностями и возможностями:

1. Научная обоснованность и гибкость методических и организационных решений задач комплексного сопровождения обучающихся с аутизмом в дошкольном возрасте.
2. Интегративная направленность комплексного сопровождения.
3. Этапный, дифференцированный, лично 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. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ**

Предметно-пространственная развивающая образовательная среда (далее - ППРОС) в Организации обеспечивает реализацию АОП ДО. Организация имеет право самостоятельно проектировать ППРОС с учетом психофизических особенностей обучающихся с РАС.

В соответствии со Стандартом, ППРОС Организации обеспечивает и гарантирует: охрану и укрепление физического и психического здоровья и эмоционального благополучия обучающихся с РАС, проявление уважения к их человеческому достоинству, чувствам и потребностям, формирование и поддержку положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях, в том числе при взаимодействии обучающихся друг с другом и в коллективной работе;

максимальную реализацию образовательного потенциала пространства Организации, группы и прилегающих территорий, приспособленных для реализации образовательной программы, а также материалов, оборудования и инвентаря для развития обучающихся дошкольного возраста с РАС в соответствии с потребностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, возможностями учета особенностей и коррекции недостатков их развития;

построение вариативного развивающего образования, ориентированного на возможность свободного выбора детьми материалов, видов активности, участников

совместной деятельности и общения как с детьми разного возраста, так и с педагогическим работниками, а также свободу в выражении своих чувств и мыслей;

создание условий для ежедневной трудовой деятельности и мотивации непрерывного самосовершенствования и профессионального развития педагогических работников, а также содействие в определении собственных целей, личных и профессиональных потребностей и мотивов;

открытость дошкольного образования и вовлечение родителей (законных представителей) непосредственно в образовательную деятельность, осуществление их поддержки в деле образования и воспитания обучающихся, охране и укреплении их здоровья, а также поддержки образовательных инициатив внутри семьи;

построение образовательной деятельности на основе взаимодействия педагогических работников с детьми, ориентированного на уважение достоинства и личности, интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития и соответствующие возрастные и индивидуальные особенности (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития обучающихся).

ППРОС Организации создается педагогическими работниками для развития индивидуальности каждого ребенка с учетом его возможностей, уровня активности и интересов, поддерживая формирование его индивидуальной траектории развития. Она должна строиться на основе принципа соответствия анатомо-физиологическим особенностям обучающихся (соответствие росту, массе тела, размеру руки, дающей возможность захвата предмета).

Для выполнения этой задачи ППРОС должна быть:

*содержательно-насыщенной и динамичной* - включать средства обучения (в том числе технические и информационные), материалы (в том числе расходные), инвентарь, игровое, спортивное и оздоровительное оборудование, которые позволяют обеспечить игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность, экспериментирование с материалами, доступными детям; двигательную активность, в том числе развитие общей и тонкой моторики обучающихся с РАС, участие в подвижных играх и соревнованиях; эмоциональное благополучие обучающихся во взаимодействии с предметно-пространственным окружением; игрушки должны обладать динамичными свойствами - подвижность частей, возможность собрать, разобрать, возможность комбинирования деталей; возможность самовыражения обучающихся;

*трансформируемой* - обеспечивать возможность изменений ППРОС в зависимости от образовательной ситуации, в том числе меняющихся интересов, мотивов и возможностей обучающихся;

*полифункциональной* - обеспечивать возможность разнообразного использования составляющих ППРОС (например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм, в том числе природных материалов) в разных видах детской активности;

*доступной* - обеспечивать свободный доступ обучающихся, в том числе обучающихся с РАС, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности. Все игровые материалы должны подбираться с учетом уровня развития познавательных психических процессов детей, стимулировать познавательную и речевую деятельность обучающегося с РАС, создавать необходимые условия для его самостоятельной, в том числе, речевой активности;

*безопасной* - все элементы ППРОС должны соответствовать требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования. При проектировании ППРОС необходимо учитывать целостность образовательного процесса в Организации, в заданных Стандартом образовательных областях: социально-коммуникативной, познавательной, речевой, художественно-эстетической и физической;

*эстетичной* - все элементы ППРОС должны быть привлекательны, так, игрушки не должны содержать ошибок в конструкции, способствовать формированию основ эстетического вкуса ребенка; приобщать его к миру искусства;

ППРОС в Организации должна обеспечивать условия для эмоционального

благополучия обучающихся различных нозологических групп, в том числе детей с РАС, а также для комфортной работы педагогических работников.

Определение базового содержания компонентов коррекционно-развивающей предметно-практической среды современной ДОО опирается на деятельностно-коррекционный подход. Содержание развивающей предметной среды должно удовлетворять потребности актуального, ближайшего и перспективного развития ребёнка с РАС, становление его индивидуальных способностей. Единство педагогического процесса и преемственность этапов развития деятельности на этапах ранней помощи, начальном, основном и пропедевтическом этапах дошкольного возраста обеспечиваются общей системой требований к коррекционно-развивающей предметно-пространственной среде с учетом специфики коррекционно-образовательного направления Организации.

Пространство игровой комнаты, кабинета учителя-дефектолога, педагога-психолога и других специалистов организуется таким образом, чтобы дети могли достаточно свободно перемещаться, располагаться для игр с игрушками, отдыхать. Оно пригодно для деятельности детей и взрослых, для проведения специальных и комплексных занятий по различным направлениям коррекционно-развивающей работы. Чтобы реализовать цели и задачи Программы, требуется достаточное свободное пространство, в котором дети могли бы заниматься, сидя на полу, на ковре, за столами, выполнять движения в различных направлениях. Для этого в игровых комнатах, в кабинетах учителей-дефектологов, педагога-психолога, музыкальном зале используется мягкое напольное покрытие, полифункциональное игровое оборудование. Работа по Программе требует осознания того, что кабинет специалиста (учителя-дефектолога и др.), несмотря на столь «академическое» название, это, прежде всего игровое помещение, где проводятся игровые занятия и организуется свободная деятельность детей. В таком помещении ребенок чувствует себя комфортно, он расположен к занятиям вместе с другими детьми, так и индивидуальному взаимодействию со взрослым. В кабинете учителя-дефектолога выделяют учебную зону со столами и доской для индивидуальных и подгрупповых занятий, а также свободное пространство для организации подвижных и малоподвижных игр, динамических пауз, коммуникативной деятельности в кругу.

Предметно-пространственная развивающая среда группового помещения – мощное средство выстраивания поведения детей с РАС. При создании среды для организации образовательного процесса большое значение имеют: организация пространства и организация времени. Пространство, организованное для работы с детьми, имеющими РАС, характеризуется привлекательностью, упорядоченностью и функциональностью. Помещение группы условно делится на зоны по функциональным назначениям: игровая, учебная. Обязательно используются дополнительные визуальные средства. В качестве коммуникативных подсказок: табличка «ПОМОГИ» - в рабочей зоне ребенка; табличка «ДАЙ ПИТЬ» - на бутылке с водой; табличка «ОТКРОЙ ДВЕРЬ» - на входной двери; табличка «ДАВАЙ ИГРАТЬ» - в игровой зоне; табличка «ОДЕВАТЬСЯ» - на двери шкафчика для одежды и т. д. Социально поведенческие подсказки: иллюстрированные списки правил поведения; серии картинок, иллюстрирующих алгоритм социальных действий; фотографии, информационные таблички (для обозначения определенных помещений: раздевалка, туалет, игровая и учебная зона и т.д.), пиктограммы, иллюстрации правил поведения, визуальные сценарии, цветные маркеры для обозначения вещей ребенка (стула, стола, шкафчика, крючка для полотенца и т. д.); коммуникативной доски, коммуникативного альбома, фотографии близких людей; фотографии и пиктограммы с изображением любимых видов деятельности ребенка; пиктограммы, связанные с удовлетворением физиологических потребностей ребенка (вода, еда, туалет); фотографии, пиктограммы с изображением эмоций ребенка.

**В части, формируемой участниками образовательных отношений**, для детей с РАС Организация обеспечивает визуализацию предметного окружения, целенаправленных действий, усилий, трудовых процессов, режимных моментов, социально приемлемого поведения. Для этого используются различные расписания и алгоритмы действий,

индивидуальные коммуникативные альбомы, комплекты социальных историй, визуальные доски и пособия. В центрах активности групп размещаются соответствующие игровому материалу предметные картинки, а также изображения и алгоритмы действий с ними.

### **3.3. МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОГРАММЫ**

Материально-технические условия реализации АОП ДО для обучающихся с РАС должны обеспечивать возможность достижения обучающимися планируемых результатов.

Все помещения ДОО хорошо оснащены, соответствуют требованиям, определяемым в соответствии с пожарной и антитеррористической безопасностью, санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами, в том числе к зданию и помещениям, отоплению, вентиляции, освещению, санитарному состоянию.

В Организации созданы все необходимые условия для коррекционно-педагогического и лечебно-профилактического сопровождения детей с РАС. В Организации 5 групп компенсирующей направленности. Каждая групповая ячейка имеет оснащенные помещения для приема детей, организации игр и занятий, приема пищи, спальное помещение, туалетную комнату.

На первом этаже учреждения расположены музыкальный зал и кабинет музыкального руководителя, кабинет педагог-психолога, учителя –логопеда, учителя – дефектолога, спортивный зал, пищеблок, медицинский блок.

#### **Кабинеты учителей-дефектолога - логопеда**

Правильно организованная предметно-пространственная развивающая среда в кабинете учителя-дефектолога создает возможности для коррекции основного дефекта и вторично связанных с ними отклонений в развитии.

В кабинетах учителей следующие зоны:

- рабочая зона педагога (письменный стол, стулья, органайзеры текущей документации);
- учебная зона (столы и стулья по росту, доска магнитная, мольберт, шкафы с пособиями и играми по математическому, сенсорному развитию, ознакомлению с окружающим, конструктивно-модальной и театрализованной деятельности);
- логопедическая зона (детский стол и стулья, зеркало, логопедические зонды, кушетка).

#### **Групповые помещения**

Во всех групповых помещениях в достаточном количестве имеется детская мебель (столы, стулья, кровати, шкафчики, детские стенки). Мебель подобрана согласно росту детей.

В каждой группе выделены центры развития с соответствующим игровым наполнением, подобранным согласно возрастным и индивидуальным особенностям детей:

- *центр речевого развития* (материалы и игры для развития речи, демонстрационный материал, дидактические игры для развития фонематического слуха и звукопроизношения, атрибуты для развития речевого дыхания);
- *центр безопасности* (игры и атрибуты по ПДД, художественная литература по основам безопасности, настоль-печатные игры по ПДД, пожарной безопасности, ОБЖ, валеологии);
- *центр творчества* (материалы и инструменты для художественной деятельности, дидактические игры на развитие моторных навыков, цветовосприятия, тактильных ощущений, трафареты);
- *центр экспериментирования* (стол для песка и воды, формочки, песок, природный материал, фартуки, инструменты для работы с песком, сказки-вкладыши, мелкие игрушки);
- *центр книги* (художественная литература по различным тематикам, раскраски);

- *центр сенсомоторного развития* (игры на развитие моторных навыков, на сенсорное развитие);
- *центр театра и музыки* (театры разных видов, ряжение, детские музыкальные инструменты, игры на развитие слуха и ритма);
- *центр конструирования* (конструкторы различных видов и размеров);
- *центр здоровья и двигательной активности* (картотека подвижных игр, атрибуты для развития основных видов движения, тактильные дорожки, атрибуты для закаливания);
- *центр сюжетной игры* (атрибуты для сюжетно-ролевых игр);
- *центр природы* (комнатные растения, атрибуты для ухода за растениями, календари природы);
- *центр эмоциональной разгрузки* (подушки-думки, мягкие игрушки, песочные и гелевые часы, ширмы, игры на эмоции).

Имеются полифункциональные материалы и оборудование.

Имеются пособия и карточки для визуализации пространства.

Имеется методическая литература, дидактические пособия, демонстрационный и диагностический материал, документация воспитателя (перспективные и календарные планы, табеля посещаемости и пр.).

**Кабинет педагога-психолога** условно разделен на три зоны:

*Первая профессиональная зона* – пространство взаимодействия с детьми. Оно обеспечивается средствами для предметно-дидактической, изобразительной, конструктивно-моделирующей, двигательно-координационной, двигательно-релаксационной и имитационно-игровой деятельности.

В перечень оборудования данного пространства включены:

- мебель и оборудование (детские столы, 4 детских стульчика)
- стимульный материал (стимульный материал к диагностико-коррекционным методикам и тестам в соответствии с возрастной дифференциацией);
- технический материал (цветная бумага, ножницы, простые и цветные карандаши, фломастеры, ластик, картон, клей, кисточки, пластилин, акварельные краски, альбомные листы);
- вспомогательный материал (набор плоскостных мозаик из картона и пластмассы, мелкодетальный конструктор типа «ЛЕГО», несколько атрибутов основных сюжетно-ролевых игр и предметов-заместителей, маски оппозиционных героев известных детям сказок («Заяц» - «Мышка», «Утёнок» - «Царевна» и т.д.), простые детские музыкальные инструменты (бубен, дудочка, маракас), 2-3 яркие игрушки по принципу половой дифференциации (кукла, машина), 2-3 мяча разного размера и фактуры (надувной, набивной, резиновый), скакалка либо небольшая плетеная веревка, игрушки-сюрпризы с включением света, звука, движений при производстве определенных операций (механические, электронные, радиофицированные), детские книги, книги-раскраски).

*Вторая профессиональная зона* – пространство взаимодействий с взрослыми (родители, педагоги). Оно обеспечивается средствами для коммуникативной деятельности.

- мебель и оборудование;
- стимульный материал (стимульный материал к диагностико-коррекционным методикам и тестам);
- технический материал (анкетные бланки, бланки опросников, печатный материал);
- вспомогательный материал (распечатки с играми и упражнениями для занятий с детьми в домашних условиях, литература по проблемам возрастного развития детей, литература по проблемам познавательного, личностно-эмоционального развития дошкольников, вопросам детской компетентности, школьной готовности, адаптации к социальным условиям, информация о специализированных детских учреждениях).

*Третья профессиональная зона* обеспечивается средствами для интерпретационной и организационно-планирующей деятельности психолога.

- мебель и оборудование (письменный стол, стул, светильник потолочный, корзина мусорная);
- технический материал;
- вспомогательный материал (нормативная документация, специальная документация, организационно-методическая документация, литература и периодические печатные издания по повышению научно-теоретического уровня и профессиональной компетентности);
- интерпретационный материал (программы обработки и анализа данных, полученных в результате коррекционно-диагностической деятельности).

#### **Музыкальный зал и кабинет музыкального руководителя**

Помещение музыкального зала используется для проведения музыкальных и физкультурных занятий, организации досуговой деятельности детей. В связи с особенностями воспитанников ДОО количество оборудования, находящегося непосредственно в помещении музыкального зала, минимизировано. Основные средства и оборудование для музыкального воспитания находятся в кабинете музыкального руководителя, а физкультурное оборудование в группах ДОУ и методическом кабинете.

Для организации музыкальных занятий в ДОУ имеется пианино, электронный синтезатор, музыкальный центр, портативная колонка, различные детские музыкальные инструменты, компьютер, мультимедийная установка, различные театры бибабо, персонажи, ростовые куклы, музыкально-дидактические игры, театральные и эстрадные костюмы для детей и взрослых, атрибуты для праздников, демонстрационный и раздаточный материал, методическая литература.

В **методическом кабинете** имеется доступ к информационным системам и информационно-телекоммуникационным сетям, библиотека учебно-методической литературы и периодических изданий, детской художественной литературы.

**Медицинский блок** Организации представлен кабинетом медицинской сестры, процедурным кабинетом.

В **кабинете медицинской сестры и прививочном кабинете** оборудована рабочая зона для ведения документации и осуществления осмотра детей, кушетка, шкафы и столики для проведения процедур. Имеются все необходимые лекарственные средства, холодильники для хранения вакцин.

### **3.4. КАДРОВЫЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ**

Реализация Программы обеспечивается педагогическими, руководящими и иными работниками, имеющими профессиональную подготовку, соответствующую квалификационным требованиям, установленным в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих, профессиональным стандартам «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)



(воспитатель, учитель)», «Педагог-дефектолог», «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», «Специалист в области воспитания», «Ассистент (помощник) по оказанию технической помощи инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья».

Необходимым условием является непрерывное сопровождение Программы педагогическими и учебно-вспомогательными работниками в течение всего времени ее реализации в ДОО или в дошкольной группе.

Образовательная организация вправе применять сетевые формы реализации 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. ДОО 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 педагогов. Руководитель организации вправе заключать договора гражданско-правового характера и совершать иные действия в рамках своих полномочий.

Руководство учреждением осуществляется заведующим, обладающим всеми необходимыми компетенциями.

Реализация воспитательно-образовательного и коррекционно-развивающего процесса осуществляется педагогическими работниками ДОО: старшим воспитателем, учителями- дефектологами (5 педагогов), воспитателями (10 педагогов), педагогом-психологом, музыкальным руководителем. Все педагоги имеют необходимое образование и квалификацию, регулярно проходят курсы повышения квалификации.

Лечебно-профилактическое сопровождение осуществляется врачами-специалистами неврологом, психиатром, физиотерапевтом, медицинскими сестрами (медицинская сестра, медицинская сестра по массажу, медицинская сестра по физиотерапии), фельдшером.

Уход и присмотр за детьми реализовывают учебно-вспомогательные работники и младший обслуживающий персонал: младшие воспитатели (7 работников), повара (3 работника), кухонный рабочий, завхоз, кладовщик, делопроизводитель, машинист по стирке белья, кастелянша, уборщик служебных помещений, рабочий по зданию, дворник, сторожа (3 работника).

***Учебный план*** составлен на основе видов образовательной деятельности, предусмотренных в Программе.

Недельная образовательная нагрузка составлена в соответствии санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами утвержденными Постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 28.01.2021 N 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».

*Продолжительность учебного года 9 месяцев*  
*Продолжительность каникул в учебном году:*  
 зимние каникулы: 01 января – 09 января.

### Образовательная нагрузка

| Образовательная нагрузка   | 3-4 года                               | 4-5 лет                                | 5-7(8) лет                             |  | 6-7 (8) лет                            |
|--|--|--|--|--|--|
|  | Начальный этап                         | Начальный этап                         | Начальный этап                         | Основной этап                          | Пропедевтический этап                  |
| Продолжительность академического часа образовательной деятельности (минут) | 15'/15' (групповые / индивид. занятия) | 20'/15' (групповые / индивид. занятия) | 20'/15' (групповые / индивид. занятия) | 20'/15' (групповые / индивид. занятия) | 20'/15' (групповые / индивид. занятия) |
| Количество академических часов в неделю                                    | 10                                     | 11                                     | 13                                     | 16                                     | 18                                     |
| Образовательная нагрузка в неделю (минут)                                  | 150'                                   | 190'                                   | 220'                                   | 320'                                   | 360'                                   |
| Средняя образовательная нагрузка в день                                    | 30'                                    | 38'                                    | 44'                                    | 64'                                    | 72'                                    |

В соответствии с пунктом 2.10 СП 2.4.3648-20 в ДОО к организации образовательного процесса и режима дня должны предъявляться следующие требования:

режим двигательной активности детей в течение дня организуется с учетом возрастных особенностей и состояния здоровья;

при организации образовательной деятельности предусматривается введение в режим дня физкультминуток во время занятий, гимнастики для глаз, обеспечивается контроль за осанкой, в том числе, во время письма, рисования и использования электронных средств обучения;

физкультурные, физкультурно-оздоровительные мероприятия, массовые спортивные мероприятия организуются с учетом возраста, физической подготовленности и состояния здоровья детей. ДОО обеспечивает присутствие медицинских работников на физкультурно-спортивных мероприятиях;

возможность проведения физкультурно-спортивных мероприятий на открытом воздухе, а также подвижных игр, определяется по совокупности показателей метеорологических условий (температуры, относительной влажности и скорости движения воздуха) по климатическим зонам. В дождливые, ветреные и морозные дни мероприятия проводятся в музыкальном зале или группе.